

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

MARIA APARECIDA DA COSTA SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI:
DESAFIOS, LUTAS E FRAGILIDADES NA EDUCAÇÃO DE GOIÁS**

**INHUMAS-GO
2022**

MARIA APARECIDA DA COSTA SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI:
DESAFIOS, LUTAS E FRAGILIDADES NA EDUCAÇÃO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

**INHUMAS-GO
2022**

MARIA APARECIDA DA COSTA SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI:
DESAFIOS, LUTAS E FRAGILIDADES NA EDUCAÇÃO DE GOIÁS**

Data da Defesa: _____ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
(Orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
(Examinador)

Prof. Dr. André Luiz dos Santos
(Examinador)

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

S237g

SANTOS, Maria Aparecida da Costa
GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI: DESAFIOS, LUTAS E
FRAGILIDADES NA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Maria Aparecida da Costa
Santos. – Inhumas: FacMais, 2022.

177 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Maria Luiza Gomes Vasconcelos”.

1. Educação; 2. Gestão escolar; 3. Escola pública; 4. Políticas
públicas educacionais. I. Título.

CDU: 37

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que são minha essência e base.

Ao meu esposo, que sempre acreditou em mim. Seu incentivo, seu amor, seu olhar carinhoso renovam-se a cada manhã.

Aos meus filhos, Adrielly, Adrianno e Giulliano, meus melhores presentes na vida, pois me deram a graça de ser mãe.

Aos meus pequenos, Bento, Benício, Gabriel, Ravi e Ayla, que renovam em mim, a cada manhã, o desejo de amar, sorrir e acreditar que o mundo é muito mais do que meus olhos são capazes de ver.

A todos os meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado com palavras, orações e gestos de amor e carinho.

Amo a todos vocês!!!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Autor da vida, que me faz acreditar que sou capaz de vencer todos os desafios, quando amo, creio e confio. Obrigada, Senhor!!!

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Luíza Gomes Vasconcelos, que, sabiamente, com seu conhecimento acadêmico e humano, conduziu-me ao pensamento da reflexão. Grata por ser minha orientadora e minha eterna amiga.

A Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas (FacMais), que gentil e carinhosamente me incentivou a ingressar neste estudo. Suas palavras foram fundamentais para despertar em mim o desejo e a confiança.

A todos os meus professores do PPGE/FacMais, o meu muito obrigada por terem sido responsáveis em romper o véu da ideologia que ofuscava minha visão crítica.

Aos Coordenadores Regionais e Assessores Pedagógicos das Coordenações Regionais de Educação de Itaberá e Porangatu, que gentilmente colaboraram com a aplicação dos questionários de pesquisa, meu muito obrigada!!

Aos meus familiares e amigos, que estiveram direta e indiretamente comigo. Suas orações e seus incentivos fizeram-me voar alto, não como águia, mas como um passarinho nas mãos do meu Senhor.

Aos meus colegas de turma, que estiveram comigo nesta caminhada, compartilhando experiências, conhecimentos, alegrias, angústias e, acima de tudo, vitórias.

*Águia não sou, meu Senhor,
Dela trago, tão somente, o olhar
E também, no coração, a aspiração do
seu voar, voar...
Quero em meu posto ficar a fitar o Sol do
Amor, do Amor:
Passarinho é o que eu sou nas mãos do
meu Senhor....*

(Santa Terezinha do menino Jesus).

RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa, Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Faculdade de Inhumas – FacMais. Propõe-se, com este estudo, apresentar uma análise reflexiva da atuação dos gestores escolares, por meio das políticas públicas educacionais, no contexto democrático e autônomo da escola pública no século XXI. Assim, este estudo tem como objetivo geral pesquisar e analisar os principais impactos das atuais políticas públicas educacionais na atuação da gestão escolar. Os objetivos específicos são: historicizar os conceitos e os fundamentos que caracterizam a gestão escolar no século XXI; investigar a atuação da gestão escolar por meio das influências das atuais políticas públicas educacionais; apresentar e analisar os dados levantados acerca dos desafios da gestão escolar na atualidade, bem como propor uma reflexão sobre os resultados. A pesquisa foi realizada mediante estudo bibliográfico, isto é, levantamento e seleção de teorias e pesquisas acadêmicas sobre o tema, bem como análise documental de Portarias, Decretos e Diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E ainda, procedeu-se à aplicação de um questionário censitário – o qual dispensou autorização do Comitê de Ética –, estruturado com questões fechadas, a gestores escolares de Itaberaí e Porangatu, ambos municípios goianos. Portanto, a abordagem é qualitativa. Como coordenadora do Núcleo Pedagógico da Coordenação Regional de Educação de Palmeiras de Goiás por mais de 10 anos, as observações realizadas durante o acompanhamento a gestores escolares das escolas da rede pública estadual suscitaram algumas indagações, quais sejam: como está a atuação da gestão escolar no contexto atual das políticas públicas educacionais? O que contribui para construção de uma gestão escolar democrática? As formações inicial e continuada dos gestores têm contribuído para a democratização da gestão na escola pública? Assim, para análise, reflexão e encontro de possíveis respostas às essas questões, buscou-se referenciais bibliográficos que abordassem o objeto de estudo. Isso se insere no que Bardin (2011, p. 31) denomina de análise de conteúdo, ou seja, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Para tanto, este estudo se amparou em diversos teóricos, destacando-se: Freitas (2018), Libâneo (2018), Lück (2000, 2014), Paro (2010, 2014, 2016), dentre outros. As reflexões permitiram identificar a gestão escolar como a base que estrutura toda organização pedagógica e administrativa. Isso porque, o Projeto Pedagógico de uma escola possibilita a construção dos reais conceitos e fundamentos de uma gestão democrática, participativa, colaborativa e autônoma. Os impactos das políticas públicas educacionais na organização pedagógica, no currículo e nas avaliações de larga escala são variados e constantes, exigindo dos gestores escolares conhecimentos e competências para discuti-las com sua equipe, adequando-as à realidade de cada escola.

Palavras-chaves: Educação. Gestão escolar. Escola pública. Políticas públicas educacionais.

RESUMEN

Esta disertación se insere en la línea de investigación, Educación, Instituciones y Políticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación (Stricto Sensu) de la Faculdade de Inhumas – FacMais. Se propone presentar, con este estudio, un análisis reflexivo de la actuación de los gestores escolares a través de las políticas públicas educativas en el contexto democrático y autónomo de las escuelas públicas del siglo XXI. Así, este estudio tiene como objetivo general investigar y analizar los principales impactos de las actuales políticas públicas educativas en la actuación de la gestión escolar. Sus objetivos específicos son: historizar los conceptos y los fundamentos que caracterizan la gestión escolar en el siglo XXI; investigar el desempeño de la gestión escolar por medio de las influencias de las actuales políticas públicas educativas; presentar y analizar los datos recogidos sobre los desafíos de la gestión escolar en la actualidad, así como proponer una reflexión de los resultados. La investigación fue realizada a través de un estudio bibliográfico, o sea, levantamiento y selección teorías y investigaciones académicas sobre el tema, así como análisis documental de Ordenanzas, Decretos y Lineamientos de la Secretaria de Educación del Estado de Goiás. Además, se aplicó un cuestionario censal – lo cual dispensó la autorización del Comité de Ética -, estructurado con cuestiones cerradas, a gestores de las escuelas de Itaberaí y Porangatu, ambos municipios de Goiás. Por lo tanto, el enfoque es cualitativo. Como coordinadora del Centro Pedagógico de la Coordinación Regional de Educación de Palmeiras de Goiás por más de 10 años, las observaciones realizadas durante el seguimiento a gestores escolares de las escuelas de red pública estadual plantearon algunas indagaciones: ¿Cómo está la actuación de la gestión escolar en el contexto actual de las políticas públicas educacionales? ¿Qué contribuye para la construcción de una gestión escolar democrática? ¿Las formaciones iniciales y continuas de los directivos contribuyeron para la democratización de la gestión en la escuela pública? Así, para el análisis, reflexión y encuentro de posibles respuestas a esas cuestiones, se buscó referencias bibliográficas que abordaran el objeto de estudio. Esto se refiere en lo que Bardin (2011, p. 31) denomina análisis de contenido, o sea, “un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación”. Para tanto, este estudio se amparó en diversos teóricos, destacando: Freitas (2018); Libaneo (2018), Luck (2000, 2014), Paro (2010, 2014, 2016), entre otros. Las reflexiones permitieron identificar la gestión escolar como la base que estructura toda la organización pedagógica y administrativa. Esto porque, el Proyecto Pedagógico de una escuela posibilita la construcción de los reales conceptos y fundamentos de una gestión democrática, participativa, colaborativa y autónoma. Los impactos de las políticas públicas educacionales en las organizaciones pedagógicas, en el currículo y en las evaluaciones de gran escala son variados y constantes, exigiendo de los gestores escolares conocimientos y competencias para discutirlos y debatirlos con sus equipos, adaptándolos según la realidad de cada escuela.

Palabras clave: Educación. gestión escolar. Escuela pública. Políticas públicas educativas.

LISTA DE GRÁFICOS

109
110
110
111
112
113
113
114
115
115
116
116
117
117
119
119
120
120
121
122
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131

LISTA DE QUADROS

59

63

109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AILA	- Academia Itaberina de Letras e Artes
Andifes	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAEd	- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEPFOR	- Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONED	- Congresso Nacional de Educação
Consed	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	- Coordenação Regional da Educação
CSPP	- Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	- Fundo Monetário Internacional
Forumdir	- Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAB/SEE	- Gabinete/Secretaria de Estado de Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idego	- Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	- Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	- Organização Mundial de Saúde
ONGs	- Organização não-governamental
PAE	- Plano de Ação Educacional
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	- Plano Estadual de Educação
Pisa	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
Progestão	- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	- Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEDUCE-GO	- Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
SEDUC-GO	- Secretaria da Educação do Estado de Goiás
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDCs	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
Undime	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO16

21

22

28

30

35

41

47

55

66

73

73

81

85

89

CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI, NO CONTEXTO DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ITABERAÍ E PORANGATU103

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITABERAÍ104

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PORANGATU105

107

131

134

137

147

147

153

164

164

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO175

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é a gestão escolar. Aborda-se mais precisamente a atuação dos gestores escolares diante da implantação de políticas públicas educacionais nas escolas públicas, desde o final do século XX até os dias atuais. Entende-se que o cenário seja composto de políticas públicas estruturadas por grupos dominantes, com foco nos avanços econômicos do país, e isso vem se desdobrando em inúmeras reformas políticas, as quais chegam até o sistema educacional com inúmeras demandas e imposições.

Nota-se que esse é um movimento que tem desencadeado modificações e contradições nos conceitos e fundamentos da educação, modificando o papel social da escola, invertendo, dessa forma, seus objetivos. A escola passa a ser monopolizada por autores capitalistas em prol de uma educação exclusiva para minimizar os problemas sociais, atendendo ao mercado de trabalho por meio da formação de mão de obra. Desse modo, os objetivos educacionais extrapolam a função social da escola. Laval (2019, p. 30) entende que “[...] a educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um input em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica”.

Neste sentido, a presente dissertação propõe-se a apresentar uma análise reflexiva acerca da atuação dos gestores escolares mediante as políticas públicas educacionais no contexto democrático e autônomo da escola pública no século XXI.

O desejo em discutir e refletir sobre o tema surgiu muito antes de a pesquisadora pensar em ingressar-se em um curso de mestrado em educação. Ocorreu nas experiências vivenciadas por ela como coordenadora responsável pela dimensão pedagógica das escolas jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Palmeiras de Goiás, nas quais pôde acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos gestores escolares por mais 10 anos. Durante esse período, foram observados os desafios, as lutas e as fragilidades desses dirigentes em conduzir os processos de gestão nas escolas em meio a tantas demandas. Gestores que, ao longo de seus mandatos, demonstraram falta de conhecimento e experiência em administrar e resolver os obstáculos apresentados tanto no que diz respeito a questões internas quanto externas às escolas.

Compreende-se que a proposta de investigar a relação entre gestão escolar e políticas públicas educacionais no século XXI, evidenciando os desafios e as contradições, requer um amplo estudo bibliográfico, uma vez que se aborda um contexto histórico e político que converge para a análise da organização administrativa e pedagógica da gestão escolar, a começar pelo próprio entendimento sobre o conceito e o fundamento que caracterizam a gestão e que vão sendo adaptados aos moldes gerências da sociedade hodierna, mediante mudanças sociais e econômicas.

Ao abordar a gestão, é importante historicizá-la. Sobre seu aspecto histórico no Brasil, Vieira (2016, p. 44) esclarece que:

A gestão teve seu início no modelo de organização do trabalho e na divisão social do trabalho que se acentuou no Brasil a partir do século XX, devido à Revolução Industrial que se originou no século XVII, na Inglaterra. Houve a abertura para as mudanças nas relações de trabalho existentes até o momento.

Conforme o autor mencionado, a gestão escolar não só adaptou as estruturas organizacional e relacional ao trabalho, mas também às finalidades educacionais em sua totalidade, ou seja, o processo ensino-aprendizagem voltou-se para a preparação e a reprodução do novo trabalhador. Esse processo gera consequências negativas, haja vista que “[...] a reprodução do conhecimento prepara o cidadão para a vida passiva e, posteriormente, torna-o reproduzidor da organização subalterna da sociedade operária” (VIEIRA, 2016, p. 52).

Assim sendo, faz-se necessário investigar a atuação da gestão escolar em seu aspecto pedagógico, pois a articulação de todos os processos organizacionais da escola – e suas dimensões – é conduzida pelos gestores escolares, que, antes de assumirem essas funções, atuavam como professores, essência de sua formação. Sendo assim, essa investigação não é somente imprescindível para conhecer o atual cenário da gestão escolar nas instituições de ensino público, como também para contribuir como os dirigentes escolares, de modo que busquem desenvolver, nas unidades de ensino, uma educação voltada para os conhecimentos científico, cultural, ético-político e afetivo.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é o de pesquisar e analisar os principais impactos das atuais políticas públicas educacionais na atuação da gestão escolar no século XXI. Para tanto, foram delimitados como objetivos específicos:

historicizar os conceitos e fundamentos que caracterizam a gestão escolar; investigar a atuação da gestão escolar com base nas influências das atuais políticas públicas educacionais; e apresentar e analisar os dados levantados acerca dos desafios da gestão escolar na atualidade, bem como proceder a uma reflexão em torno dos resultados.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, é feita uma reflexão sobre os conceitos e fundamentos que caracterizam a gestão escolar. Procede-se, dessa forma, a uma análise histórica sobre as bases que sustentam a dimensão do processo de gestão nas escolas públicas. Recorre-se a Vitor Paro (2016) para uma abordagem do conceito geral de administração, a fim de compreender a relação entre esse conceito e o conceito de administração escolar, mostrando que a diferença entre ambos reside nos recursos utilizados pelas organizações para alcançarem seus objetivos. Na opinião de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), administração escolar e gestão escolar definem-se na organização escolar, seja administrativa, seja pedagógica, e ambas se interagem e se completam na execução das atividades, com vistas aos objetivos propostos. Ribeiro (1938) faz um paralelo entre administração e educação como um direcionamento individual e coletivo, como necessidade própria da natureza humana.

Ainda no primeiro capítulo, Libâneo (2018) apresenta os conceitos de gestão escolar baseando-se nas concepções técnico-científica e sociocrítica. Para o autor, as concepções de gestão escolar retratam diferentes “posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade” (LIBÂNEO, 2018, p. 105).

De acordo com Medeiros e Luce (2007), os conceitos e fundamentos da gestão escolar passaram a marcar presença na história da educação brasileira nos anos 1970, com as lutas dos trabalhadores pelo direito de ensino para seus filhos nas escolas públicas, assim como demais reivindicações que vinham sendo incorporadas nos dispositivos legais, como ocorreu com a Constituição de 1934, que, pela primeira vez na história do país, tratou legalmente do direito à educação, sendo reforçado nas Constituições subsequentes, principalmente na de 1988. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 1996, e os Planos Nacionais de Educação (PNEs) tratam da gestão escolar democrática como a base para o cumprimento e o exercício desse direito.

O primeiro capítulo aborda também os aspectos fundamentais para que essa gestão – considerada como um dos aspectos de redemocratização da escola pública – estabeleça um espaço democrático e participativo, promovendo a liderança e a autonomia escolar.

O processo de escolha dos representantes escolares como mecanismo para o exercício pleno da gestão escolar fecha as reflexões desse capítulo, por meio de uma abordagem comparativa dos principais requisitos básicos para a função de diretor escolar no estado de Goiás.

O segundo capítulo visa discutir os principais impactos das atuais políticas públicas educacionais na gestão escolar, por meio da implantação de reformas educacionais nas escolas públicas. Uma dessas reformas foi o Pacto pela Educação, instituído no governo Marconi Perillo, em 2011, alicerçado nas políticas públicas federais, principalmente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Para tanto, é feita uma abordagem histórica dessas políticas no Brasil, assim como das influências que foram definindo novas demandas e novos papéis aos dirigentes escolares, com impactos na própria finalidade educacional.

Ainda no segundo capítulo, são apresentados os pensamentos de Lima (2007), Lück (2000) e Souza (2003), que trata da autonomia escolar e da importância da compreensão do significado dessa autonomia dentro do contexto educacional, bem como de sua construção coletiva, evidenciando um processo democrático.

Para a conclusão desse capítulo, discute-se as formações inicial e continuada dos gestores escolares, sendo essas consideradas fragilidade presente nos cursos de formação para professores no Brasil, evidenciada por meio das matrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Considera-se que esse aspecto não vem sendo contemplado da maneira como deveria pelo Ensino Superior, uma vez que a cobrança em torno dos gestores escolares tem crescido demasiadamente diante das demandas políticas. Para essa discussão, os aportes de Gatti (2012, 2014) foram fundamentais. Quanto à formação continuada, Freitas (2012), Rocha (2015), Santos e Bezerra (2015) e Teixeira (2017) apresentam uma análise dos cursos da Escola de Gestores, do Progestão e do Curso de Especialização em Gestão da Educação Pública. Segundo esses autores, deve-se considerar que os órgãos governamentais estão adotando políticas públicas para a formação continuada dos gestores escolares, mas existe ainda uma discrepância entre os currículos e a prática escolar.

A evasão e a falta de motivação por parte dos cursistas e a disponibilidade de tempo são outros pontos que merecem atenção. Ainda segundo os autores mencionados, as finalidades e os objetivos dos cursos curvam-se diante dos interesses das políticas neoliberais.

No terceiro e último capítulo, procede-se à análise dos dados levantados por meio da pesquisa realizada com os gestores escolares. Busca-se evidenciar os possíveis desafios enfrentados pelas escolas públicas que têm dificultado a atuação da gestão escolar.

Espera-se, com esta dissertação, promover discussões, estudos e reflexões no campo das políticas públicas educacionais implantadas nas escolas públicas nos últimos anos e seus impactos na gestão escolar.

CAPÍTULO 1 – GESTÃO ESCOLAR: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Neste capítulo, busca-se apresentar uma abordagem histórica e reflexiva dos conceitos e fundamentos que vêm estruturando a gestão escolar no decorrer do século XXI, tendo como aporte teóricos autores contemporâneos que tratam das características internalizadas pelos gestores escolares diante das inúmeras demandas e responsabilidades assumidas com as mudanças sociais, a começar pela própria mudança de expressões, de administração escolar para gestão escolar. Assim, analisa-se as concepções de gestão escolar nas instituições de ensino como processo de redemocratização da escola pública, bem como a atuação dos gestores escolares em um contexto democrático.

Propor uma análise acerca da gestão escolar é olhar para o processo organizacional que conduz a escola pública, seus pilares e suas dimensões pedagógicas. Por mais que a existência legal do processo de gestão escolar dentro das instituições de ensino tenha sido algo tardio, já se tinha um quadro anterior de organização administrativa do regime escolar. É comum a compreensão de administração escolar como exercício meramente burocrático, técnico e empresarial, sem relação com o sistema educacional. A administração, como entendida e realizada na contemporaneidade, é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade (PARO, 2016).

Segundo Paro (2016), para uma compreensão mais adequada da administração e de sua natureza, é importante analisá-la de forma independente de qualquer estrutura social determinada. Se o objetivo do presente estudo é compreender o processo pedagógico que organiza as estruturas educacionais dentro das instituições escolares, toma-se, aqui, inicialmente, a gestão escolar como função administrativa. Posteriormente, serão abordadas, de maneira mais aprofundada, as características que fundamentam esse conceito.

Algumas considerações sobre administração levam à associação entre administração escolar e gestão escolar. De acordo com Paro (2016), a administração é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. Consiste em uma atividade exclusivamente humana, uma vez que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos.

1.1 BREVE HISTÓRICO DOS PROCESSOS ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A escola pública brasileira vem passando por diversas mudanças desde sua criação, instigando olhares e análises de vários pesquisadores quanto às organizações pedagógica e administrativa. Assim, são contempladas correntes pedagógicas que foram ditando os caminhos a serem trilhados através dos tempos, conforme as exigências sociais.

Desde o Período Colonial até a atualidade, a escola cumpre a missão de formar cidadãos capazes de viver em sociedade, de se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Essa formação é relevante para atender aos objetivos da própria sociedade que eles integram. Conforme Paro (2016, p. 1):

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras.

Segundo Silva (2007), gestão e administração são termos de origem latina, *gerere* e *administrare*, respectivamente. Gestão significa governar, conduzir, dirigir; administração, por sua vez, possui significado mais restrito, e quer dizer gerir um bem, defender os interesses próprios, ou seja, é uma aplicação do gerir.

A expressão gestão escolar ganhou destaque a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual traz, em seu art. 206, a forma de gestão da educação brasileira, constituindo um modelo democrático e participativo. Para Silva (2007, p. 26, os conceitos de democracia e participação “[...] são condições fundamentais para o bom andamento da gestão escolar, que visa, como princípio básico, à formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da referida comunidade escolar”.

De acordo com Andrade (2001 apud SILVA, 2007), o termo gestão, em sua originalidade, significa ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas. Todavia, muitos associam a gestão a uma ação burocrática, dissociada de uma visão humanística, mas a ideia por trás da palavra vai além do seu significado original:

Gestão nos lembra gestação, gerir, dar vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando de escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (SILVA, 2007, p. 22).

De acordo com os estudos de Drabach e Mousquer (2009), os primeiros escritos de administração escolar no Brasil surgiram na década de 1930. Até então, a questão não era alvo de atenção dos acadêmicos. Isso não significava ausência de uma prática administrativa, porém, devido ao descaso dos governantes da época, o desenvolvimento de um corpo teórico quanto à administração educacional não obteve respaldo. Sander (2007 apud DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260) assinala que, como publicações, o que se tinha anterior a esse período eram “[...] memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista”.

Ainda segundo Drabach e Mousquer (2009), a partir da década de 1930, a trajetória da administração escolar ganhou um novo rumo, uma vez que escritos e abordagens inéditos foram surgindo, influenciando a construção de um novo capítulo na história da educação brasileira. Naquele contexto, a educação passava por grandes contradições:

[...] o contexto educacional acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do país naquele período, que se voltava para o avanço da industrialização. Tal cenário educacional, constituiu-se em virtude, principalmente, da influência do movimento pedagógico da Nova Escola, especialmente, da corrente norte-americana protagonizada por John Dewey (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260).

A análise da ação humana ao longo de sua existência, mostra que o ser humano adquiriu a capacidade de buscar novos instrumentos de trabalho que atendessem às suas necessidades e aos seus objetivos. A prática administrativa surgiu como uma necessidade, e vem ocorrendo desde tempos remotos, em razão dos interesses comuns e das diversidades da sociedade. Assim sendo, diferentes modos de administrar os recursos existentes foram sendo criados (SILVA, 2007). Portanto, a humanidade conseguiu desenvolver uma ação administradora, organizacional, que utiliza recursos disponíveis pela natureza para a sobrevivência e a evolução da espécie, diferentemente dos animais, que buscam na natureza a

sobrevivência mediante a necessidade. A atividade administrativa é, desse modo, exclusiva e imprescindível à vida humana (PARO, 2016).

O referido autor afirma que o homem, ao utilizar os recursos de forma racional, adéqua-os a determinados fins e propósitos, em menor tempo e com o mínimo gasto possível. Isto é, busca-se utilizá-los de maneira econômica, em ambos os sentidos. Ressalta que esses recursos representam, por um lado, elementos materiais e conceituais que o homem põe entre si e a natureza, para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos precisam ser coordenados, com vistas a um propósito comum (PARO, 2016). Por conseguinte, a administração implica racionalidade do trabalho e coordenação do esforço humano coletivo.

Paro (2016) adota uma visão ampla de administração. Para ele, o homem utiliza os recursos disponíveis na natureza e estabelece uma relação com a própria natureza e com os outros seres humanos. Essa ideia, quando aplicada às organizações sociais, não diferencia a prática de relacionamento que se tem em grupo. A escola, por exemplo, é um organismo que atua nessa perspectiva, pois o processo é semelhante, o que muda são os objetivos a serem alcançados. Com base nisso, deve-se compreender a administração escolar como transformação social, estando sob a responsabilidade de todos que integram a comunidade escolar, e não apenas na do gestor escolar.

O que diferencia e norteia a ação administrativa dentro das organizações sociais são os objetivos que se pretende alcançar, respondendo à realidade específica de cada grupo. Nas instituições de ensino, é comum observar a fragmentação da administração em atividades pedagógicas, evidenciando dois grupos de trabalho. De um lado, a equipe administrativa trabalha para manter os serviços administrativos em ordem; de outro, a equipe pedagógica atua em questões que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem. Nota-se que os objetivos não são comuns e não respondem, de fato, ao objetivo principal da escola.

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade –, encobrendo, assim, o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especialmente à educação (PARO, 2010, p. 766).

Para o autor supracitado, a ação administrativa, em seu sentido mais amplo, é um processo de mediação, pois diz respeito a todos os momentos para se alcançar determinados fins. Isso porque, a administração envolve a utilização de recursos, seja material, seja conceptual. Essa linha de raciocínio permite perceber que os dois campos, administrativo e pedagógico, caminham juntos, são inseparáveis e se completam na utilização e na realização das atividades educacionais.

Outro ponto relevante observado a respeito do conceito de administração diz respeito os recursos envolvidos na busca dos objetivos. Por mais que o termo seja aplicado mais comumente às empresas, o seu sentido não muda quando aplicado à escola. Ressalta-se que o propósito aqui não é o de comparar escola e empresa, pois cada uma cumpre objetivos diferentes (PARO, 2014). Teixeira (1968) comunga desse pensamento quando expressa suas críticas quanto a uma possível comparação entre administração escolar e administração de empresa:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquina-fatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modos opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

Nota-se que o referido autor é categórico quanto a essa comparação. Por mais que haja alguns pontos de aprendizagem entre ambas as ideias, os alvos de cada uma delas são completamente opostos, ou seja, os objetivos na educação são direcionados aos educandos. Portanto, a administração escolar deve voltar-se para o ensino-aprendizagem em sua totalidade. Na administração empresarial, por sua vez, o produto material responde aos principais objetivos.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a expressão administração escolar foi substituída por organização escolar. Contudo, essa expressão não se distancia daquilo que Paro (2016) aborda. Neste sentido, organização escolar é definida como os “[...] princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola; racionalizar o uso dos recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 436).

Na percepção dos autores, a instituição escolar é composta de pessoas que se relacionam entre si. Assim, por meio de estruturas e processos de organização próprios, buscam alcançar objetivos em comuns. Desse modo, tanto os aspectos pedagógicos quanto aos técnico-administrativos se efetivam por meio dessas estruturas e desses processos. Contudo, para que isso ocorra de forma conjunta é fundamental que a equipe escolar se comprometa em articular esses aspectos, principalmente nas tomadas de decisões.

Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438) assinalam: “A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Isso leva a refletir sobre os inúmeros equívocos que ocorrem dentro das instituições de ensino, quando se trata de administrar e coordenar as funções pedagógicas, exigindo dos gestores habilidades necessárias para a condução do processo. A tendência é a de sempre criar divisões. Para alguns, o pedagógico é o mais importante; para outros, o administrativo requer mais atenção. Com isso, surgem as várias formas de administração e/ou organização escolar, muitas dessas atendendo àquilo que é imposto por organismos políticos e/ou econômicos.

Como explicam Oliveira e Menezes (2018, p. 880):

O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas.

Conforme o pensamento dessas autoras, a gestão escolar deve corresponder ao princípio da gestão democrática, com a participação de toda a comunidade escolar naquilo que ocorre no âmbito da escola, a fim de garantir a qualidade do ensino.

Ribeiro (1938, p. 34) expõe o pensamento de John Dewey, que descreve a administração e a educação nos seguintes termos: “Os impulsos naturais e inatos das pessoas não adultas não se harmonizam com os hábitos de vida da sociedade onde nasceram. Por consequência, deveriam ser dirigidas e guiadas”. De acordo com esse pensamento, a educação tem o objetivo de convergir os impulsos dos indivíduos e guiá-los a um propósito específico, harmonizando-os com os hábitos da

sociedade em que se vive. Dewey entende a educação e administração como meios de direcionamento do indivíduo. A ressalva é que, na administração, o fenômeno ocorre no seio de um grupo com propósitos variados. Corroborando esse pensamento, Anísio Teixeira (1968, p. 14) afirma que “[...] há no ensino, na função de ensinar, em germen sempre ação administrativa. Seja a lição, seja a classe envolve administração, ou seja, plano, organização, execução, obediente a meios e a técnicas”.

Partindo do pressuposto de que a educação e a administração consistem em fenômenos que direcionam indivíduo e grupo para se organizarem de forma harmoniosa em sociedade, entende-se que a administração se faz necessária na educação, em virtude da própria natureza humana (RIBEIRO, 1938, p. 34). Tendo em vista que o ato de administrar é fundamental no exercício da gestão escolar, como parte de sua organização, Lück (2009, p. 23) afirma que “[...] em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola”. Por conseguinte, gestão e administração escolar cooperam com o processo educacional. Neste contexto, a gestão escolar é vista como

[...] uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

Os conceitos de gestão e administração escolar foram se adequando às necessidades educacionais ao longo dos tempos, conforme as mudanças nos aspectos econômico, social e político do país. Quanto à gestão escolar iniciada nos anos 1980, esta carrega em si concepções atribuídas no decorrer dos anos. Oliveira e Menezes (2018), ao se basearem em Bordignon e Gracindo (2000), Burak e Flack (2011), Libâneo (2007), Santos Filho (1998), Vasconcellos (2009), e outros, tratam a gestão escolar como uma gestão que compartilha ideias e promove a participação de todos no processo organizacional da escola, assim como nas tomadas de decisões.

Gerir uma escola é diferente de gerir outras organizações, devido à finalidade pedagógica e às relações internas e externas. Na dimensão política, o gestor escolar

deve articular a participação de toda a comunidade por meio do exercício da autonomia, sendo ele o responsável por fazer as atividades se desenvolverem. Libâneo (2007 apud OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 880) diz que gestão é “[...] a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Para Oliveira e Menezes (2018), o princípio da democracia no processo de gestão escolar visa promover a participação ativa de todos na escola e garantir a qualidade do ensino.

O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 880).

1.2 CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI

As palavras e expressões mudança, globalização, mundo em transformação, avanço tecnológico, científico e social são repetitivas. Contudo, denotam o que vem ocorrendo de maneira cada vez mais acelerada. A sociedade está imersa em uma avalanche de descobertas e inovações, o que tem ocasionado grandes modificações não só na sociedade em geral, mas também no próprio desenvolvimento humano. Analisando a trajetória humana no século XX e início do século XXI, verifica-se que o ser humano passou a explorar os recursos demasiadamente, criando e recriando formas e modelos de sobrevivência. Essa capacidade é alimentada através dos tempos, por meio dos tipos de sociedades que se estabelecem periodicamente.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que as instituições de ensino e as demais instituições tiveram de se adaptar ao ritmo acelerado das mudanças sociais. No atual contexto, a escola pública é a que tem despertado grande interesse nos organismos governamentais, passando a ter a responsabilidade de formar indivíduos dotados de competências e saberes para atuarem em sociedade. Como assevera Lück (2000, p. 12):

Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

Como um campo fértil de produção do indivíduo contemporâneo, a escola atual passa a ter o interesse e a colaboração de grupos e organismos de diversas áreas, que visam contribuir para uma educação produtiva. Isso se torna um grande desafio aos gestores escolares, pois exige deles atenção, conhecimentos e habilidades (LÜCK, 2000).

As inúmeras mudanças na sociedade fazem com que a escola passe a adotar um posicionamento diferente, isto é, uma gestão participativa, democrática, criativa, mais comprometida com a formação dos estudantes. Assim sendo, surgem novas concepções de organização, administração e gestão escolar, a fim de atender a essas exigências. De acordo com Lück (2000, p. 12):

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

Diante das responsabilidades que as instituições de ensino assumiram, foram sendo atribuídas aos processos organizacionais escolares diferentes concepções, as quais procuram responder não somente às demandas institucionais, mas também a finalidades sociais, políticas e econômicas.

Para Libâneo (2018), tinha-se – ou ainda se tem – uma concepção técnico-científica, na qual prevalece uma gestão burocrática, centralizada e autoritária, gerida apenas pela figura do diretor, não tendo nenhuma participação da comunidade escolar. Neste sentido, as decisões são tomadas pelas instâncias superiores, cabendo à escola o papel de apenas cumprir as demandas, produzindo resultados de acordo com as metas estabelecidas. Tem-se, também, a concepção sociocrítica, em que a organização escolar tem o objetivo de integrar corresponsáveis às decisões, buscando a participação da comunidade escolar e possibilitando a discussão e a deliberação em uma relação colaborativa.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social (LIBÂNEO, 2018, p. 105).

As concepções de organização escolares apresentadas levam a uma reflexão sobre a estrutura organizacional que prevalece nas escolas brasileiras. No atual cenário, prevalece a concepção técnico-científica ou a sociocrítica? Além dessas duas concepções, alguns estudiosos apontam a existência de mais três, quais sejam: autogestionária, interpretativa e democrático participativo, as quais possuem traços comuns que se aproximam da sociocrítica, descentralizando o poder imposto pela técnico-científica, havendo maior participação coletiva nas tomadas de decisões (LIBÂNEO, 2018).

1.3 GESTÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÃO

As primeiras civilizações humanas já se organizavam por meio de normas e regras. Os grupos sociais estabeleciam deveres e direitos a serem cumpridos, de acordo com suas crenças e seus costumes. “Na Pré-história, para garantir sua sobrevivência, o homem teve de aprender a cooperar e a se organizar socialmente. Da eficiência dessa cooperação dependia sua sobrevivência” (REIS, 2014, p. 258).

Primeiro, os homens descobriram suas diferenças individuais. Depois, notaram ser impossível fundar sobre essas diferenças suas normas de conduta. E foi assim que chegaram a descobrir a necessidade de buscar um princípio que ficasse acima dessas diferenças. Dessa forma, a noção de justiça surgiu da necessidade de instaurar normas capazes não apenas de fixar os limites do uso da força e do exercício do poder, como também de restabelecer o equilíbrio nas relações entre pessoas (REIS, 2014, p. 259).

Considerando a história mais recente, em especial a brasileira, verifica-se que o país já perpassou por sete Constituições, sendo a CF/1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, no governo José Sarney, a mais recente. Esse documento é conhecido como Constituição Cidadã e traz, como um dos seus fundamentos, a promoção de liberdade e dos direitos ao cidadão (BRASIL, 1988). Segundo Pontual (2013, n. p.):

Das sete Constituições, quatro foram promulgadas por assembleias constituintes, duas foram impostas - uma por D. Pedro I e outra por Getúlio Vargas - e uma aprovada pelo Congresso por exigência do regime militar. Na história das Constituições brasileiras, há uma alternância entre regimes fechados e mais democráticos, com a respectiva repercussão na aprovação das Cartas, ora impostas, ora aprovadas por assembleias constituintes.

Observa-se que cada Constituição expressa um regime político, uns mais autoritários, outros mais democráticos. Os vários momentos históricos pelos quais o Brasil passou ao longo desses anos foram marcados por determinados contextos, que predominaram em dada época. Por exemplo, a Constituição de 1967 foi promulgada em um período marcado pelo autoritarismo e pela força política, chamada de Segurança Nacional.

Entende-se que a Constituição é a lei máxima de uma República, contém os princípios e as diretrizes que regem o exercício de direitos e deveres dos cidadãos na sociedade. Assim sendo, todos os sistemas sociais, econômicos e políticos estão sob o domínio desse documento. Com a educação não é diferente. Por mais que tenha sido tardia sua menção nas primeiras Constituições, é formulada e amparada dentro dos preceitos legais. Os primeiros escritos normativos em relação a essa área se encontram na Constituição de 1934. Desse modo, a educação passou a ser expressa em lei, conforme registro no Título V, Capítulo II, arts. 148 e 149:

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, n. p.).

Com a Constituição de 1934, a educação passou a ser legalmente um direito de todos. Contudo, mesmo antes dessa Constituição, existia um processo educativo, pois a história da educação é marcada pela própria história do homem no planeta. Na pré-história, as crianças aprendiam de maneira intuitiva e natural; aprendiam com os mais velhos as técnicas de sobrevivência. Essa era uma educação informal, que foi se transformando à medida que as sociedades foram se tornando mais complexas. Assim, a informalidade do ensinar foi dando lugar a uma educação

formal e sistemática, sendo que novas habilidades e competências passaram a ser exigidas do homem contemporâneo (ARANHA, 2012).

É importante compreender que a educação não é um processo neutro. Pelo contrário, está engendradora nas relações que se estabelecem entre as pessoas, nos diversos segmentos da comunidade; sofre com o jogo do poder, por estar envolvida com a política (ARANHA, 2012).

A partir da Constituição de 1934, a educação passou a ser debatida e articulada pelos órgãos federativos, sendo que Estados e Municípios tiveram que assumir responsabilidades com relação ao tema. Assim sendo, as instituições de ensino têm o dever de cumprir diretrizes gerais e específicas definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), estando este articulado aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), que devem atender às determinações constitucionais. Assim, existe uma forma hierárquica de poder que controla e coordenada o sistema de ensino no país.

De acordo com Medeiros e Luce (2007), o debate sobre gestão escolar, no Brasil, se deu por volta dos anos 1970, quando teve início a luta dos trabalhadores pelo direito de seus filhos à escola pública. À época, começaram a ser feitas reflexões em torno da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e abandono escolar, das condições precárias nas instalações escolares e da profissionalização do magistério. Ainda segunda as autoras, em 1980, os profissionais da educação das redes estaduais de ensino começam a ser organizar sindicalmente e a conquistar planos de cargos e carreira, com valorização da formação. Questionamentos começaram a ser feitos sobre a organização burocrática e hierárquica da administração escolar, bem como denúncias sobre irregularidades dentro das escolas, como os apadrinhamentos políticos. “É no bojo da ampla luta pela democracia que se formula, entre nós, a noção de gestão democrática da educação, compreendendo a gestão democrática na educação” (MEDEIROS; LUCE, 2007, p. 15).

Assim, iniciou-se o processo de implementação da gestão dentro das instituições de ensino, embasada com as novas mudanças que o Brasil vivia na época. Com o fim da ditadura militar, o país buscava a democratização política e a ampliação econômica. A CF/1988 trata da gestão escolar e sua forma democrática, como mostra o Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I: “Art.

205. [...] VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, n. p.).

Portanto, o documento expressa o ensejo das lutas e de movimentos em prol de uma educação pública gratuita e laica, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1959, os quais desencadearam amplos debates para a construção de uma nova escola. Por meio de esforços dos primeiros pioneiros da Escola Nova, como Anísio Teixeira (1900 - 1971), Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897 - 1970) e mais 26 seguidores que assinaram o manifesto, intentou-se impulsionar os ideais de uma educação para todos. Segundo Machado e Carvalho (2015, p. 189):

[...] o movimento de modernização, posto em marcha nos anos 1930, teve, na educação, um dos principais vetores para a transformação da sociedade brasileira. Mas, por outro lado, a educação foi colocada a serviço dos interesses de uma elite dominante, que precisava de pessoas preparadas e dispostas a trabalhar em prol de sua pátria.

A história da educação é marcada por lutas e debates por parte daqueles que sonhavam – e daqueles que sonham – com a educação como direito de todos. Nessa trajetória, os profissionais da educação desempenharam papel significativo, pois realizaram importantes discussões, pesquisas e projetos, buscando a democratização da escola pública, assim como a valorização e a formação dos profissionais da área. Esses movimentos foram essenciais para romper com uma educação conservadora, excludente, elitizada, destacando-se:

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1977; do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), cuja fundação foi articulada em 1979; da Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979; da Confederação dos professores do Brasil (CPB), constituída em 1979 a partir da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1960; da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), na qual se transformou a CPB em 1989; da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada em 1981; além da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra), criada em 1978 (SAVIANI, 2020, p. 5).

A LDB n.º 9.394/96 contempla os debates estabelecidos no decorrer do tempo em torno da educação, com especial referência à gestão escolar democrática, conforme o Título II, art. 3º, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, n. p.). O

Título IV, art. 14, incisos I e II da mesma lei, trata da Organização da Educação Nacional. A lei deixa claro como deverá ser estruturada a gestão democrática nas instituições de ensino:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, n. p.).

Nota-se que a LDB ampara a autonomia das escolas por meio da gestão escolar, da organização democrática e participativa dos profissionais da educação, bem como das comunidades escolares. No art. 15 do mesmo título, consta: “Os sistemas de ensino assegurarão às escolas públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestões financeiras observadas as normas de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, n. p.).

A gestão escolar tem por objetivos gerir, administrar e coordenar as instituições de ensino. E ainda, cabe a essa gestão mediar, de forma democrática, os recursos pedagógicos, administrativos e financeiros para a concretização dos objetivos educacionais. Essa dinâmica não ocorre individualmente, mas na integração de toda comunidade escolar, que deve participar das tomadas de decisões por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, dos conselhos escolares e de demais projetos e atividades equivalentes.

Embora as leis tenham expressado os princípios e critérios para o atendimento adequado às bases fundamentais, que visam garantir a qualidade educacional e responder, em artigos, parágrafos, linhas e incisos, aos anseios de educadores, pais e alunos, é perceptível a intenção política e econômica por trás dos planos e das diretrizes elaborados pelos representantes legais. Há uma contradição entre os discursos legais e a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Antes, na história da educação brasileira, não havia se aplicado tantas políticas públicas para a educação como ocorreu a partir dos anos 1990. O mundo globalizado parece ter acordado para a educação como prioridade, com inúmeros programas e projetos elaborados e despejados pelos organismos nacionais e internacionais nas instituições de ensino do país.

A gestão escolar democrática, como consta na CF/1988 e na LDB n.º 9.394/96, ainda requer ampla discussão e análise a respeito do exercício da democracia e da autonomia dessas instituições, pois o que se observa dentro das escolas está longe de corresponder a uma gestão democrática. As próprias nomenclaturas administração escolar e gestão escolar carregam em si um grande peso histórico. Assiste-se a uma gestão escolar totalmente comprometida em atender a um cronograma intenso e sufocante de metas e resultados, e submersa às políticas públicas governamentais.

1.4 GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA

No atual cenário, a palavra democracia tem sido utilizada com muita frequência nos discursos políticos. É comum ouvir e ler, nos diversos meios de comunicação, palavras e expressões associadas à democracia, tais como: democracia e participação de todos, liberdade, envolvimento, integração, direito do povo, gestão participativa, governo para todos, dentre outras, tornando-se quase um *slogan*, algo obrigatório em quaisquer planos, diretrizes e documentos oficiais.

A que os termos democracia e participação fazem referência? O Brasil é considerado um país democrático. Isso porque os representantes legais do povo são escolhidos por meio do voto. Todavia, isso é suficiente para definir um Estado democrático? Na escola, os discursos são similares. As instituições de ensino eficazes são as que têm uma gestão democrática, envolvendo a comunidade escolar nas tomadas decisões, por meio dos colegiados, conselhos escolares e outras atividades equivalentes. E isso, em tese, é sinônimo de qualidade educacional.

Entende-se que se faz necessário aprofundar as discussões e pesquisas a respeito desses termos, principalmente quando se fala em gestão democrática. Para isso, é preciso compreender melhor o seu significado, observando historicamente o conceito de democracia, para, posteriormente, dar início a um diálogo sobre gestão democrática e participativa. Segundo Guerra (2015), o significado da palavra veio se desenvolvendo através dos tempos, podendo o termo fazer referência a um ideal ou a um regime político. É importante mencionar que a forma clássica de democracia surgiu na Grécia Antiga, no auge político de Atenas. A palavra é derivada de “*demo*” (povo) e “*kracia*” (governo), significando “governo do povo”. Aristóteles, em sua obra “Política”, definiu três formas de governo, a saber: democracia (governo de muitos),

monarquia (governo de um só) e aristocracia (governo dos nobres). A chamada democracia clássica estava fundada na participação de todos os cidadãos¹ em assembleias, para que pudessem tomar decisões em conjunto. Isso não gerava tantos conflitos, uma vez que as decisões eram tomadas por poucas pessoas e em um pequeno território, sendo significativa para o sistema político, tendo o povo a soberania e o direito de participação no governo.

Acerca da diferença entre a democracia na Grécia Antiga e a democracia na modernidade, Guerra (2015) assinala que:

Na era moderna, a prática da democracia foi transferida da pequena cidade-estado para a escala muito maior do Estado nacional, o que implicou o surgimento de um conjunto novo de instituições políticas. Os limites e as possibilidades das instituições democráticas passaram a ser pensados no nível do funcionamento de sociedades complexas, dotadas de grandes governos, impessoais e indiretos. Tornou-se impossível o exercício direto da democracia pelos cidadãos como era realizado nas pequenas cidades-estados gregas (GUERRA, 2015, n. p.).

Conforme o pensamento político moderno, os atos de governar e legislar passaram a ser exercidos por grupos restritos de representantes eleitos, direta e indiretamente, pelos cidadãos, por um período de tempo limitado. Todavia, nem todos poderiam exercer o direito ao voto. Como na democracia clássica da Grécia, na democracia moderna também existiam restrições do direito ao voto pelos cidadãos.

Bobbio (1984 apud TOURAINE, 1996, p. 19) define democracia com base em três princípios. O primeiro diz respeito a um “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e quais procedimentos deverão ser adotadas”. O segundo princípio afirma que um “regime é tanto mais democrático, quanto maior for o número de pessoas que participa, direta ou indiretamente, da tomada de decisões”. O terceiro e último trata das “escolhas a serem feitas devem levar em consideração a realidade”. Ainda segundo o autor, a democracia não atende a todos os setores sociais e apoia-se na substituição de uma concepção orgânica de sociedade por uma visão individualista, isto é, substitui-se o ser político pelo homem econômico e utilitário.

Touraine (1996) chama a atenção quanto à necessidade de bem definir a democracia. Se esta existe, é preciso que haja uma manifestação contra o

1 Na Grécia Antiga, eram considerados cidadãos homens de negócios que possuíam propriedades, nascidos no Estado. Estrangeiros, escravos e mulheres não eram considerados cidadãos.

absolutismo e a intolerância que tomaram seu verdadeiro significado. O desejo é de uma democracia libertadora, e não apenas participativa e deliberativa. “A ação democrática, cujo objetivo principal é libertar os indivíduos e grupos das imposições que pesam sobre eles, situa-se entre democracia procedural, que carece de paixão, e a democracia participativa, que carece de sabedoria” (TOURAINÉ, 1996, p. 23). O que define a democracia:

[...] não é, portanto, somente um conjunto de garantias institucionais ou o reino da maioria, mas antes de tudo o respeito pelos projetos individuais e coletivos, que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social, nacional ou religiosa particular. A democracia não se apoia somente nas leis, mas sobretudo em uma cultura política (TOURAINÉ, 1996, p. 26).

No contexto histórico brasileiro, o processo de democratização percorreu um longo e árduo caminho. Da primeira Constituição, de 1824, até a Constituição de 1988, diversas mudanças ocorreram; avanços e retrocessos foram vivenciados pela população. O direito ao voto foi uma conquista que se deu a passos lentos. Somente a partir da CF/1988 é que o voto se tornou universal, ou seja, todo cidadão maior de idade, sem distinção de sexo, raça ou religião, adquiriu o direito de votar e de ser eleito a um cargo político. E também, foram definidos em leis os direitos civis (liberdade de expressão, de imprensa, de associação, de reunião e proteção contra a prisão arbitrária) e sociais (direito à educação, à saúde, à alimentação, à moradia, ao transporte, à segurança, ao lazer, dentre outros), como explica Guerra (2015). Na prática, esses direitos não são, muitas vezes, vivenciados de maneira efetiva pela população brasileira. É verdade que houve avanços desde o fim da ditadura. Porém, boa parte da população ainda vive à margem do exercício pleno da cidadania (ABRANTES, 2016).

Os autores supracitados apresentam ideias relevantes e polêmicas sobre a democracia. Esta parece ser um poder invisível que se manifesta nas estruturas políticas, econômicas e sociais. Contudo, há um esvaziamento do sentido da ação democrática, que é a libertação dos indivíduos das imposições de grupos dominantes, que são os próprios representantes instituídos por meio das eleições públicas. Importa ressaltar que “a democracia não está a serviço da sociedade ou dos indivíduos, mas dos seres humanos como sujeitos, isto é, criadores de si mesmos, de sua vida individual e coletiva” (TOURAINÉ, 1996, p. 34).

Quando se transporta o conceito de democracia para o espaço escolar, é preciso considerar algumas concepções acerca da democracia representativa, a qual controla e manipula as decisões em sociedade, impossibilitando os indivíduos de exercerem a autonomia. No discurso pedagógico, a democracia precisa estar voltada para a participação como direito, para o pleno desenvolvimento intelectual e humano, para a valorização da liberdade de expressão. Desse modo, é necessário identificar que tipo de democracia há nas instituições de ensino e aquilo que as torna democráticas.

A gestão democrática é garantida por leis (CF/1988, LDB n.º 9.394/96 e PNE 2014-2024) que trazem os princípios necessários para a democratização escolar. De acordo com o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014 - 2016, o conceito de gestão democrática está

[...] ancorado no fato de: a escolha de diretores ocorrer a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade escolar; a escola possuir autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; a elaboração de projeto pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e constituição de conselhos escolares ou equivalentes envolver a participação e consulta às comunidades escolar (contando com alunos e seus familiares) e local, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2016, p. 417).

Conforme o relatório, a gestão democrática está assegurada mediante os princípios observados durante esse primeiro monitoramento. Todavia, há algumas reflexões a serem feitas acerca dos dados levantados. Para Souza (2009), a instituição de conselhos escolares, a eleição para gestores e os demais mecanismos tidos como parte de uma gestão democrática e definidos por regras pela maioria não definem a essência da democracia. Segundo esse autor, se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem essas ações pelo diálogo e pela alteridade, elas nada significarão. Portanto, não basta apenas instituir esses mecanismos democráticos dentro das instituições de ensino, é preciso também que eles convirjam para o envolvimento integral dos sujeitos nas tomadas de decisões junto à gestão escolar. Isso porque, “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação” (LIBÂNEO, 2018, p. 120).

É comum verificar ações fragmentadas dos conselhos escolares. A falta de conhecimento por parte dos membros dificulta maior envolvimento nas decisões, as quais são – ou deveriam ser – de inteira responsabilidade dos colegiados. Na

maioria das vezes, os conselhos são acionados para tratar de questões financeiras e prestações de contas ou apenas para “dar ciência” nas atas já registradas. Não há uma participação real e visível. O mesmo ocorre no plano dos demais mecanismos escolares, que pouco contribuem para o processo democrático da escola. O PPP, por exemplo, considerado um dos principais processos de organização da escola, uma vez que sintetiza as propostas pedagógicas de toda a comunidade escolar, é, muitas vezes, elaborado por pequenos grupos de educadores, dispensando a oportunidade de integração e participação de todos que fazem parte da comunidade escolar.

A gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas: eleições, as assembleias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a adoção de práticas participativas não está livre de servir à manipulação e ao controle do comportamento das pessoas, as quais pessoas podem ser induzidas a pensar que estão participando quando, na verdade, estão sendo manipuladas por interesses de grupos, de facções partidárias, interesses pessoais etc (LIBÂNEO, 2018, p. 120).

A construção da democracia escolar atende especificamente aos objetivos da qualidade do ensino e da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos com o processo educacional. Está voltada para o todo escolar, não podendo se limitar a pequenos grupos e interesses próprios. Dessa forma, a gestão democrática deve ser compreendida como um

[...] processo político no qual as pessoas atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola [...] (SOUZA, 2009, p. 125).

O processo da democratização da escola não é algo simples de ser realizado, pois exige uma tomada de consciência de toda a equipe e, principalmente, dos agentes do Estado. Contudo, como uma espécie de cultura criada ao longo dos anos, atribui-se ao gestor escolar a responsabilidade de gerir, de forma autoritária, esse processo. Mesmo que não seja exigência da própria função, o Estado lhe encarrega de exercer tal poder.

Paro (2016) assevera que existe uma dupla contradição no exercício do papel do gestor. A primeira se refere ao fato de que, ao gestor escolar, é atribuída máxima autoridade no interior da escola, a qual lhe daria, em tese, poder e autonomia, cabendo-lhe a responsabilidade de cumprimento da lei e da ordem. A segunda contradição apontada diz respeito à exigência de competência técnica, conhecimento dos princípios e métodos em administrar os recursos da escola. Entretanto, devido à falta de autonomia em relação aos superiores e à precariedade das condições materiais, essas exigências se tornam ilusões, uma vez que o grande problema da escola pública não é administração dos recursos, mas a falta deles. O autor assinala ainda que, se a equipe pedagógica não tem autonomia, automaticamente fica impotente. Com isso, toda a comunidade escolar fica privada de apropriar-se do saber e da consciência crítica, que deveriam ser exercitadas na construção dos planejamentos organizacionais da escola. Isso significa que:

Conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras (PARO, 2016, p. 16).

Nesta concepção, a construção da autonomia escolar torna-se possível a partir das lutas da própria classe, em busca de uma reorganização da autoridade no interior da escola (PARO, 2016). É este aspecto que o autor considera como um dos maiores obstáculos para o exercício da autonomia: a função do diretor como o único legalmente instituído de autoridade para gerir a escola, sendo essa uma responsabilidade delegada pelo Estado, que visa manter uma hierarquia de poder entre as instâncias, articulando a execução de todas as ordens estabelecidas ao sistema de ensino. Assim sendo, conflitos internos começam a existir, pelo fato de os membros da escola enxergarem, na figura do diretor, um defensor ou transmissor dos interesses dominantes. Mesmo que não seja, a hierarquia mal organizada acaba produzindo uma imagem negativa em torno dessa função. Diante disso, Paro (2016, p. 16-17) reafirma a necessidade de “[...] aprofundar as reflexões de modo que se perceba que, ao se discutir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não perderá poder – já que não se pode perder o que não se tem –, mas dividindo responsabilidade”.

A participação de toda a comunidade escolar nas decisões promove condições para se pressionar as instâncias superiores a delegar à escola maior autonomia (PARO, 2016). Neste sentido, o conselho escolar consiste em um importante instrumento para a reconstrução da democracia na escola, mesmo carecendo de aperfeiçoamento em sua estruturação. Por ser amparado legalmente, tem poder de decisão. Porém, precisa articular-se aos interesses da comunidade escolar, e não apenas cumprir normas burocráticas. O que lhe confere certo grau de poder é o próprio envolvimento dos diversos segmentos escolares (representantes de pais, alunos, professores e demais funcionários), possibilitando a formação de um grupo com representatividade coletiva, atuando com a gestão escolar nas tomadas de decisões.

Em sua obra “Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação”, Paro (2014, p. 47) aborda a relação de poder dentro da escola, mais precisamente o “poder-sobre e o poder-fazer” no processo educativo. No poder-sobre, o educador impõe determinados componentes culturais contra a vontade e o interesse do educando, por meio da coerção e da manipulação. No poder-fazer, o educador vale-se do exercício da persuasão, compatível com a ideia de desenvolvimento de sujeitos livres, pois parte da construção histórico-cultural. O poder sempre esteve presente nas relações das pessoas que fazem parte das equipes. A questão é como transmutar esse poder em um “poder-fazer”, em benefício de todos. Essa articulação deve ser exercida primordialmente pelo gestor escolar.

1.4.1 O gestor escolar no processo democrático da escola

Durante vários anos, a educação brasileira foi marcada pelo autoritarismo e pela centralização. A atuação do gestor tinha como foco estabelecer uma administração técnica, voltada para a supervisão dos processos políticos educacionais, pois somente a ele cabia tomar as decisões. Esse profissional trazia consigo a obrigação de fazer cumprir normas e regras estabelecidas pelos sistemas de ensino, conformando a escola aos aspectos econômicos, políticos e sociais.

O diretor da escola assim ocupou posição hierarquicamente constituída e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado à legislação, cumprindo

então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa, e não pedagógica (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 140).

A CF/1988 sinalizou grandes mudanças na esfera da educação pública. Levantou, especificamente, discussões em torno da democratização nas instituições de ensino. Com essa Constituição, as reivindicações de educadores e pesquisadores tornaram-se lei, estabelecendo-se o conceito de gestão democrática, “substituindo o termo administração por gestão” (MINTO, 2012, p. 182). Os olhares se voltaram para o gestor escolar como um articulador do processo democrático. A legislação veio assegurar o direito à educação a todos em uma escola democrática e participativa, que deve contar com a contribuição da comunidade escolar em suas tomadas de decisões. Portanto, a gestão tornou-se um importante instrumento para conferir qualidade ao sistema de ensino.

Neste sentido, a atuação do gestor escolar é essencial para a construção do processo democrático da escola. Desse modo, deve-se observar as concepções de gestão predominantes nas instituições de ensino, a fim de identificar se, de fato, a democracia é real ou meramente uma ideologia política. Segundo Libâneo (2018), essas concepções caracterizam a forma como o gestor escolar atua, sendo ele centralizador ou democrático. Na concepção científico racional, o gestor é levado a considerar a estrutura organizacional, a definição rigorosa de cargos e funções, a hierarquia de funções, as normas e os regulamentos, a direção centralizada ao planejamento (com participação de poucas pessoas). Por sua vez, na concepção sociocrítica, ele enfatiza a participação da comunidade nas discussões, na construção dos projetos e nas ações, bem como no exercício de práticas colaborativas.

A concepção organizacional de gestão escolar adotada pelo gestor escolar é a mola mestra que caracteriza o modelo de gestão que predomina em cada instituição de ensino. É por meio dessa dinâmica que se tem a possibilidade de construir ou desconstruir a democracia no espaço escolar, mesmo diante da força neoliberal nas políticas educacionais. Os gestores escolares são, assim, os responsáveis em fomentar as discussões e as decisões junto aos colegiados.

Outro ponto a ser considerado nesta discussão diz respeito às políticas educacionais que norteiam e ditam o ritmo escolar. Uma dessas políticas, elaborada por organismos nacionais e internacionais, é a de descentralização. Souza (2003, p. 30) a apresenta como sendo o “principal instrumento utilizado nas reformas

educacionais implantadas [...] em todo mundo, e em especial na América Latina e Caribe” nos últimos anos. A chegada dessas reformas às escolas trouxe preocupações, pois visam controlar e manipular a gestão. Em princípio, foram tidas como mecanismo de descentralização de recursos financeiros, contratação de profissionais e decisões internas, conferindo maior liberdade e autonomia aos gestores para gerirem e administrarem os procedimentos escolares. No entanto, na prática, ratificam as exigências impostas por organismos políticos, reconhecendo que as escolas são essenciais para o desenvolvimento e a reprodução das políticas neoliberais.

[...] a sustentação teórica da descentralização está muito próxima aos princípios clássicos da democracia liberal. Contudo, há um incremento nas reformas atuais, que incluem de maneira contundente a ideia da participação individual, mas o fazem numa perspectiva bastante técnica. Isto é, para além da noção de participação enquanto teoria liberal, há um entendimento de participação enquanto elemento necessário para o desenvolvimento dos processos políticos na gestão escolar, para o desenvolvimento da negociação que tem espaço na escola, a partir da descentralização (SOUZA, 2003, p. 30).

Entende-se que há uma falsa ideia de participação implantada pelas reformas educacionais nas escolas. A necessidade é de que haja maior envolvimento por parte de todos. Porém, esse discurso comporta em si a mera intenção de fortalecer os processos políticos na gestão escolar, sendo preciso que os gestores tomem as demandas e as reformas como ilusão de uma gestão democrática descentralizadora. Na verdade, essa gestão é cada vez mais centralizadora, concentrando-se na figura do gestor, sendo este o único a exercer o poder-sobre, levando todos a acreditarem no exercício pleno da democracia (SOUZA, 2003).

Nos últimos anos, as reformas educacionais implantadas nos sistemas de ensino em todo o mundo pretenderam delegar mais responsabilidades às escolas, descentralizando medidas adotadas pelos governos (SOUZA, 2003). Mas quais as intenções e os objetivos dessas reformas? Esse questionamento precisa ser discutido no seio das escolas, pois são essas instituições que põem em prática as reformas educacionais.

Neste sentido, o papel do gestor é fundamental. Há uma exigência de que esse profissional tenha competências e habilidades específica da função. Em lei, os requisitos exigidos são superficiais e técnicos. Por exemplo, a Portaria n.º 2.375, de 07 de junho de 2018, da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de

Goiás (SEDUCE-GO), que versa sobre o processo de escolha dos diretores, traz, em seu Cap. I, art. 7º, os requisitos necessários para concorrer à função de diretor:

Art. 7º Poderão inscrever-se ao Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Escolares para a função de Diretor, professores efetivos que atendam aos seguintes requisitos:

- I – tenham concluído estágio probatório;
- II – estejam lotados na Unidade escolar;
- III – não respondam a processo administrativo disciplinar;
- IV – possuam graduação mínima em licenciatura plena;
- V – tenham disponibilidade para o cumprimento de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva para as unidades que funcionam em 3 turnos;
- VI – o candidato que já tenha exercido a função de Diretor deverá apresentar certificado de regularidade de prestação de contas de recursos financeiros recebidas em sua gestão;
- VII – o professor em licença-prêmio, licença para aprimoramento ou licença não remunerada não poderá candidatar-se ao cargo de Diretor;
- VIII – a candidatura será individual;
- IX – não ter sido apenado em processo administrativo disciplinar nos 3 (três) anos anteriores à data de início do processo de Escolha Democrática dos Diretores das Unidades Educacionais;
- X – não estar em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos, em virtude de sua função, apresentando declarações de adimplência dos Núcleos de Prestação de Contas e da Merenda Escolar, da sua respectiva Coordenadoria Regional de Educação;
- XI – não ser readaptado no grupo F da Classificação Internacional de Doenças (CID -10) [...] (GOIÁS, 2018b, p. 5).

Verifica-se que esses requisitos são, em sua maioria, de caráter técnico e administrativo. Não há nenhum que contemple questões pedagógicas; a exigência é a graduação mínima em licenciatura plena. Diante disso, a capacidade para administrar os recursos escolares com competência acaba sendo o aspecto de maior relevância da função. As demais atribuições são exigências a serem desenvolvidas no decorrer do mandato.

Os professores que vão concorrer ao cargo pela primeira vez enfrentam grandes desafios, pois desconhecem o processo de organização escolar como um todo. Isso porque, não há políticas educacionais voltadas para formação de professores que almejam exercer a função de diretores. Ressalta-se que a SEDUC-GO tem oferecido alguns cursos em EaD, mas estes, em sua maioria, não atendem aos desafios enfrentados no dia a dia da gestão escolar, pois a centralidade reside ainda na figura do diretor. Em contrapartida, entende-se que a gestão participativa consiste na melhor qualificação para o atendimento a toda comunidade escolar.

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no

processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (LIBÂNEO, 2018, p. 89).

A participação configura-se na forma mais real de se construir a gestão democrática dentro da escola. É por meio dela que se pode integrar toda a comunidade escolar. Ela caracteriza uma gestão descentralizada, em que as decisões são compartilhadas entre os pares. Neste sentido, o diretor deixa de ser o único responsável pelas decisões, e passa a exercer a função com liderança, articulando e conduzindo o processo organizacional da escola (LIBÂNEO, 2018).

Em uma “concepção democrático participativa, os profissionais que trabalham na escola precisam desenvolver e pôr em ação competências profissionais específicas para participar das práticas de gestão” (LIBÂNEO, 2018, p. 79). Dentre essas competências, destacam-se aquelas que envolvem o desenvolvimento de habilidades pessoais e aquelas relacionadas com a estrutura organizacional da escola, o que só é possível quando se tem a prática de formação continuada *in loco*, oferecida e conduzida pela gestão escolar, evidenciando “a capacidade de interação e comunicação entre si e com os alunos de modo saber participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, e promover esse tipo de atividade com os alunos” (LIBÂNEO, 2018, p. 79).

Portanto, a participação é muito mais que estar presente; é a oportunidade de desenvolver competências e habilidades em todos os envolvidos, em função dos objetivos educacionais da unidade escolar. Dessa forma, o gestor precisa estar ciente de sua responsabilidade em construir, com sua equipe pedagógica, instrumentos e meios para envolver a comunidade escolar.

A gestão democrática se constitui a partir de um trabalho onde o gestor dialoga com coletivo da escola, onde todos lutam por um bem comum o da educação de qualidade, os pais, funcionários da escola, alunos, acompanhando o processo educacional, cujas práticas pedagógicas tenham como meta em formar os alunos autônomos, e que respeitem valores existentes na sociedade. Salientamos que o gestor não deve participar do processo de decisão sozinho, mas deve possuir autonomia necessária para que esse ocorra de maneira satisfatória (FERNANDA SILVA; TAYSA SILVA; CICLENE SILVA, 2013, p. 4).

O gestor escolar, além de promover a participação integral com característica formadora no espaço escolar, precisa incorporar a esse processo a autonomia

escolar, um dos fundamentos essenciais para a construção da democracia na escola. A promoção da participação da comunidade escolar no processo de organização da escola requer do gestor autonomia, atitude essa muitas vezes desconhecida ou conceituada equivocadamente. Como explica Lück (2000, p. 20), “é necessário que se reflita sobre o conceito de autonomia escolar e se explore o seu significado e suas repercussões, uma vez que concepções conflitantes estão sendo expressas, gerando desentendimento e confusão”.

Ainda conforme Lück (2000), existem duas situações de desentendimento a respeito da autonomia escolar. A primeira é que, diante dos vários programas educacionais, a autonomia escolar vem sendo entendida como transferência de recursos financeiros direto para a escola, o que não garante autonomia, uma vez que esta, como processo complexo, exige que outros elementos se façam presentes. A segunda situação é o não entendimento do conceito por parte dos gestores, que acreditam que autonomia escolar é agir independentemente do sistema. Em resposta a esses desentendimentos, a autora pondera que:

[...] autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2000, p. 21).

Portanto, a autonomia está para além das questões financeiras, consistindo na

[...] capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não o fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos (LÜCK, 2000, p. 21).

Desse modo, pensar na gestão democrática participativa e autônoma, é pensar uma gestão comprometida com a organização e a orientação das várias dimensões que compõem a escola, sejam pedagógicas, sejam administrativas. É pensar uma gestão que desenvolva o senso crítico por meio da formação continuada, acolhendo ideias e sugestões para a construção de novos pensamentos. Neste sentido,

[...] a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos (SOUZA, 2009, p. 126).

É importante a compreensão de que a gestão escolar não caminha sozinha, não estabelece autonomia por si mesma e não elabora diretrizes e princípios aleatoriamente, sendo constituída dentro de uma estrutura organizacional e democrática, que aponta possibilidades. Em vista disso, os gestores precisam fomentar e oportunizar a discussão e a participação coletiva, o que só será conquistado se dominarem competências e habilidades para gerir, com liderança, as dimensões escolares.

Essa questão será discutida no próximo tópico, considerando a ideia de escola democrática, que se caracteriza pela atuação de pessoas que cumprem diversas funções. Nesse contexto, como conduzir, gerir, articular essa diversidade de atores educacionais em prol dos objetivos comuns da escola?

1.5 GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA

Em uma concepção de gestão escolar democrática e participativa, a liderança consiste em uma das competências mais exigida ao novo perfil do gestor escolar. Diante dos novos avanços nos últimos tempos, a busca pela qualidade dos serviços prestados passou a exigir incisivamente essa habilidade.

O conceito de liderança não é novo. No século passado, muitos estudiosos a definiram de maneira diferente. Assim, são várias as definições para o termo. Ciulla (2003 apud BENTO; RIBEIRO, 2013, p. 11), por exemplo, diz que as ideias em torno de liderança no século XX foram: “[...] a capacidade de o líder impor a sua vontade e as mais recentes atribuem uma maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores”.

Para Bento e Ribeiro (2013) e Lück (2014), o conceito de liderança é amplo, diverso, e requer uma análise contextualizada. Portanto, faz-se necessária uma investigação em seu desdobramento, conforme a estrutura na qual a ideia está inserida. Todavia, de acordo com Lück (2014, p. 34), muitos estudiosos entendem que seja possível “identificar alguns elementos básicos e comuns às práticas de liderança, independentemente do contexto e situação com que se expresse, ou da

perspectiva com que se olhe”. Segundo essa autora, é importante não fixar uma posição definitiva, considerada a única correta. Deve-se levar em conta os elementos básicos em comum que possibilitam uma melhor compreensão da ideia. Alguns desses elementos surgem como características da atuação de uma liderança efetiva, compondo seu significado, a saber:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para a atividade.
- Propósitos claros de orientação, assumindo por essas pessoas.
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
- Modelagem de valores educacionais elevados.
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos (LÜCK, 2014, p. 35).

Com base nesses componentes, Lück (2014, p. 35) conceitua liderança como um processo de

[...] influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.

Compreende-se que os gestores, quando atuam como líderes em suas organizações, assumem a responsabilidade de desenvolver o processo de liderança por meio de um conjunto de comportamentos, atitudes e ações, com o objetivo de motivar e influenciar pessoas, de modo que se alcance os resultados esperados. Neste sentido, “a liderança tem sido objetivada, segundo a tendência e influência maior nela reconhecida ou a ela atribuída, isto é, a uma de suas dimensões, dentre as muitas possíveis” (LÜCK, 2014, p. 44).

Ainda de acordo com Lück (2014), a literatura mais recente classifica as dimensões da liderança em:

Liderança transformacional – consiste na liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo.

Liderança transacional – essa liderança procura influir no conjunto das relações entre todas as pessoas participantes da comunidade escolar, mobilizando-as para trocar experiências e ideias, a aprender em conjunto e a se articularem na proposição e realização de linhas comuns de ação.

Liderança compartilhada – também indicada como **liderança distribuída**, situa-se no contexto das organizações de gestão democrática, em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da

comunidade escolar, e em que as pessoas tem liberdade e sentem-se à vontade para agir criativamente, a fim de promoverem a realização dos objetivos da organização.

Coliderança – é sobretudo exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola, como por exemplo, vice-diretores ou diretores auxiliares, coordenadores pedagógicos ou outros, conforme as definições adotadas para estes profissionais, nos diferentes sistemas de ensino.

Liderança educativa – é centrada na formação de organizações de aprendizagem e entendida como fundamental na orientação de organizações no sentido de seu estabelecimento como organizações que aprendem.

Liderança integradora ou liderança holística – trata-se de outras adjetivações que nos ocorrem para o esforço de liderar pessoas, levando em consideração não apenas este ou aquele aspecto da realidade, mas o conjunto de todos eles, de forma interativa de modo a se ter um desenvolvimento ao mesmo tempo global e equilibrado (LÜCK, 2014, p. 45-54, grifo nosso).

Considerando essas dimensões, pode-se afirmar que os gestores escolares, como responsáveis por liderar as instituições de ensino, adotam algumas dessas dimensões na tentativa de compartilhar responsabilidades com todos os envolvidos nas tomadas de decisões. Alguns gestores investem na liderança orientada para a transformação social, envolvendo os atores escolares a partir das forças internas da instituição. Há aqueles que mobilizam todos para participarem e trocarem experiências, dando maior ênfase ao número de pessoas envolvidas. Em uma característica mais democrática e liberal, há gestores que apostam na liderança compartilhada, procurando dividir responsabilidades e decisões com a comunidade escolar e a equipe gestora da escola.

Como ensinam Bento e Ribeiro (2013), as primeiras investigações realizadas em torno da liderança defendiam que a capacidade de um indivíduo liderar era nata, pois esse nascia com atribuídos e qualidades que o diferenciava das demais pessoas. “Esses líderes eram figuras místicas ou históricas que em tempos de crise faziam prevalecer as suas opiniões e mudavam o curso da história, influenciando pessoas, modos de pensar e formas de estar em comunidade” (BENTO; RIBEIRO, 2013, p. 14). Esse tipo de liderança é, na visão de Costa e Castanheira (2015), uma forma mecanicista de proceder, sendo objeto de reflexões durante algumas décadas no século XX. Além disso, subdivide-se em conceitos de líder: nato, treinado e ajustável.

A liderança foi concebida, durante este período de quatro décadas [1940 – 1980], como o ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos. Trata-se de uma visão hierárquica, unidirecional e sequencial da liderança que, de certa maneira, acompanha as várias concepções e teorias

organizacionais presentes nesta época e que apelidamos de visão mecanicista da liderança, já que esta parece ser entendida como uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 16).

Os defensores da ideia de liderança nata partem do pressuposto de que há características próprias e pessoais dos líderes, e que a tarefa prioritária dos investigadores é a de identificar essas características através de traços. Durante os anos 1940, esses traços eram físicos (peso, altura e aparência). Assim, cabia aos responsáveis organizacionais/empresariais seleccionar os melhores perfis para ocupar o lugar de líder.

Nos anos 1950, a visão de líder nato entrou em decadência, devido a todo um conjunto de desenvolvimento de perspectivas comportamentais nesse período. As pesquisas passaram a enfatizar não mais os traços físicos, e sim os comportamentos do líder: o que faz, a maneira como faz, ou seja, seu estilo de liderança. Esses comportamentos foram identificados como as melhores maneiras de um líder, constituindo, com isso, comportamentos-padrão, que se tornaram objetos de aprendizagem dos candidatos à liderança, dando início à formação em liderança e ao estabelecimento de treinos de líderes (COSTA; CASTANHEIRA, 2015).

Essa visão prevaleceu até os anos 1960, quando não resistiu as concessões sócio organizacionais, dando lugar às orientações mais contingenciais das organizações. Sendo assim, a liderança começou a ser observada a partir do contexto, voltando-se para a diversidade, as motivações e as capacidades dos liderados (BENTO; RIBEIRO, 2013).

Pesquisas começaram a pôr em discussão a liderança como um processo de aprendizagem, uma vez que “consiste em ajustar a organização às características quer do seu ambiente externo quer interno, é também a ideia que percorre as teorias da liderança dos anos 60 — situação que nos leva a falar do líder ajustável” (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 20). Sob essa perspectiva, não existe um único estilo de liderança, pois esta se apresenta e se ajusta conforme as situações e os contextos.

A partir de 1980, a visão mecanicista de liderança, até então discutida e utilizada, passou por grandes mudanças. O líder deixou de ser visto como aquele que lidera de forma mecânica e hierárquica, passando a ser considerado gestor,

com base em uma visão cultural (OWENS, 1998 apud COSTA; CASTANHEIRA, 2015).

O líder cultural surge, assim, como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, cerimônias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefatos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional. A visão organizacional como elemento-chave desta perspectiva: o líder não atua diretamente sobre os processos de decisão, mesmo que seja para envolver os outros nesses processos, o líder vai para além desse envolvimento, procurando criar uma visão que mobilize os membros da organização, os inspire e os motive (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 23).

Nas décadas posteriores, período denominado por alguns teóricos de pós-modernidade, a ideia de organizações estruturadas e hierarquizadas, controladas segundo a lógica da coerência e da racionalidade, deu lugar ao entendimento de organizações como ambientes

[...] flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeiras a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos atores se reconhece disporem um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem tradicionalmente lhes era atribuída (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 23).

Com as transformações provocadas nas organizações nas três últimas décadas, as quais geraram mudanças nos modos de gestão, a liderança foi se ajustando a essas modificações, não nos sentidos mecanicista ou cultural, e sim de maneira mais abrangente, a fim de responder a indagações e exigências das novas organizações.

Nesta perspectiva, a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heroico (figura tão acarinhada por muita da literatura da especialidade) (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 24).

Começou-se a discutir a visão ambígua da liderança. Tem-se, assim, o líder poliédrico, o que, segundo Costa e Castanheira (2015, p. 25), “é um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e atores

da vida organizacional e cuja identificação está marcada e depende de graus elevados de incerteza, de instabilidade [...]”. Percebe-se que esse estilo de liderança não tem seu foco de atuação bem definido. O gestor se adequa aos constantes desafios que vão se apresentando às organizações. Caracteriza-se como um elemento a mais na organização, dotado de poder e autoridade – assegurados pela função –, tendo por dever distribuir seus atributos entre os demais membros. Portanto, já não se fala em liderança, e sim em lideranças.

Neste sentido, o líder passa a não ser a figura de proa da organização, mas a figura de base que se adapta e molda às circunstâncias, dispersando o seu poder para que a organização sobreviva dentro de um sistema complexo e em permanente mudança (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 25).

Segundo Chiavenato (2003), a Teoria Clássica considera que a chefia (níveis hierárquicos superiores) se sobrepõe aos níveis inferiores. Por sua vez, a Teoria das Relações Humanas considera a influência da liderança sobre o comportamento humano. Conforme o referido autor, a liderança é necessária nas organizações humanas, sendo essencial em todas as funções administrativas, podendo ser visualizadas por diversos ângulos, como propõe alguns humanistas: liderança como fenômeno de influência interpessoal; como um processo de redução de incerteza de um grupo; como relação funcional entre líder e subordinados; e como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação.

Com base nos humanistas, Chiavenato (2003) pontua que as teorias da liderança se dividem em três: Teorias de traços de personalidade, Teorias sobre estilos de liderança e Teorias situacionais da liderança. A primeira diz respeito aos traços de personalidades observadas nos líderes; alguns traços específicos de personalidades que os diferenciam dos demais. A segunda parte da observação dos estilos de comportamento do líder em relação aos subordinados, ou seja, de que forma e estilo ele lidera, sendo que, nessa perspectiva, são apresentados três tipos de liderança: autoritária, liberal e democrática. A terceira refere-se à liderança dentro de um contexto, isto é, cada situação requer um tipo de liderança, devendo o líder se ajustar ao grupo de pessoas nas diversas condições.

Dessa forma, partindo das considerações apresentadas pelos autores a respeito do conceito de liderança e da amplitude de sua epistemologia, pode-se pensar na liderança escolar partindo de alguns pressupostos apresentados por

Chiavenato (2003) – Teorias sobre os estilos de liderança – e por Lück (2014) – em especial, no âmbito da gestão escolar. Com base em pesquisas e observações em grupos de gestores escolares, verifica-se a preponderância dos estilos de liderança autoritária e liberal; em algumas organizações, é possível observar a democrática.

Para os referidos autores, a liderança autocrática é caracterizada pelo fato de o líder concentrar todas as decisões, liderando de forma individual, não abrindo espaço para a participação dos demais membros. De acordo com Lück (2014, p. 76), nesse tipo de liderança “o líder atua como um pensador e planejador, colocando os demais na posição de fazedores”. Percebe-se que os membros ficam sob o poder e a autoridade do líder. Nesse contexto, a eficiência é mais relevante que a eficácia. Para Chiavenato (2003, p. 124), esse estilo de liderança faz com que se desenvolva nos grupos “comportamentos de forte tensão, frustração e agressividade, [...] nenhuma espontaneidade, nem iniciativa, nem formação de grupos de amizade”.

No estilo de liderança liberal (*laissez-faire*), como apresentado por Chiavenato (2003) e Lück (2014), o líder delega as tomadas de decisões e o direcionamento da organização ao grupo, deixando-o livre. Por mais que haja inúmeras tarefas a serem executadas, as coisas vão ocorrendo ao acaso, com oscilações, perdendo-se tempo com questões pessoais, não relacionadas com o trabalho (CHIAVENATO, 2003). Para Lück (2014), nesse estilo não há liderança, e sim a falta dela. Diante dessa concepção, não haveria a necessidade de uma dirigente, pois a presença deste é apenas formal e representativa, gerando efeitos negativos na organização. Em organizações educacionais que adotam esse estilo de liderança, pressupõe-se que os membros possuem competências necessárias para a realização de suas responsabilidades sociais, com autonomia e consciência. Todavia, deixa de considerar que o trabalho deve ser realizado de forma articulada, como um conjunto de ideias, princípios e objetivos gerais, constituindo a unidade do sistema de ensino.

O estilo democrático, conforme Chiavenato (2003) e Lück (2014), é caracterizado pela participação e pela tomada de decisões compartilhada, as quais emergem para ações colaborativas, que as equipes assumem com responsabilidade conjunta. Portanto, esse “[...] estilo de liderança é marcado pelo fortalecimento da escola como um todo, de tal modo que, diante da eventual saída do gestor, não ocorreria um vácuo que resultaria em um retrocesso na escola” (LÜCK, 2014, p. 79). Neste sentido, o líder forma a sua equipe por meio do envolvimento e a participação de todos no processo de liderança.

Chiavenato (2003, p. 122), mesmo abordando a liderança com base em uma visão empresarial, e não institucional, afirma que “liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um de seus departamentos”. Nesta perspectiva, pode-se inferir que as lideranças autocrática, liberal ou democrática se encontram dentro das mais diversas organizações, cabendo “[...] a cada líder escolher qual o tipo de liderança que mais se adequa às suas próprias características e aos objetivos e ideais da organização onde está inserido” (BENTO; RIBEIRO, 2013, p. 18).

É importante destacar que a pesquisa realizada por Likert (1967 apud BENTO; RIBEIRO, 2013) a respeito dos estilos de liderança chegou à conclusão de que quanto maior for a mudança do estilo de liderança autocrática para o estilo democrático, maiores serão os resultados de eficácia na organização em relação à satisfação e à produtividade.

Tendo em vista os aspectos observados pelos autores citados, nota-se que não há um estilo único de liderança adotado pelas organizações, mas uma integração de estilos e características específicas que vão definindo o tipo de liderança. Pensando na eficácia e na obtenção de melhores resultados por meio da liderança, Bento e Ribeiro (2013) pontuam que é necessário considerar três fatores, quais sejam:

[...] a) o líder: os seus valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e dar o exemplo, entre outras; b) os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros; e, c) o contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos, entre outros (BENTO; RIBEIRO, 2013, p. 19).

Com base nisso, a escola, enquanto organização institucional, deve ser analisada com base nessas dimensões (LÜCK, 2014), visto que liderança e gestão se complementam – por vezes, se confundem –, pelo fato de apresentarem elementos básicos em comum, pois atuam na dimensão humana do trabalho e de sua mobilização. Portanto, é difícil dissociá-las, pois, de acordo com Lück (2014, p. 97), “[...] o exercício da gestão pressupõe liderança, não sendo possível fazer gestão sem exercer liderança”.

O processo de liderança na gestão escolar abarca uma dimensão ampla, pois passa pela gestão administrativa, pela gestão do currículo, pela gestão de

resultados, dentre outras. Embora todas seja executadas por um grupo de pessoas, contêm especificidades. Mesmo sendo pedagógicas, a dinâmica do exercício de liderar requer do líder muito mais que mobilizar e conduzir pessoas em prol de objetivos comuns; requer um conjunto de habilidades desenvolvidas cotidianamente, no exercício da gestão. Para Lück (2014, p. 123), liderança diz respeito a um “conjunto de características desenvolvido continuamente ao longo da vida, mediante a vivência de processos sociais e a orientação intencional para o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com a prática”. Neste sentido, ninguém se torna líder simplesmente por querer. É somente pela assunção de responsabilidades sociais que as características de liderança vão sendo definidas.

1.6 GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ESCOLHA

Estudos revelam que a democratização da gestão escolar no Brasil atravessou um longo período de lutas, tendo como vislumbre de atendimento aos anseios da classe docente a CF/1988. De acordo com Dourado (1990), professores, estudantes e pais organizaram movimentos em prol da democratização da escola, pelo fim do autoritarismo, do clientelismo e, principalmente, pela democratização da gestão escolar. Avanços significativos na busca pelo direito à educação foram constatados.

A partir da Constituição Federal de 1988, pode-se dizer que o País avançou, substancialmente, nas conquistas em prol do direito à educação, tendo em vista o reconhecimento expresso da educação como um direito público subjetivo, nesse instrumento de reordenamento jurídico do Estado Brasileiro. Passados vinte e cinco anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 o Brasil vem experimentando um considerável processo de democratização. Dentre os vários aspectos propagados no texto constitucional, ressalta-se o Inciso VI do artigo 206, o qual estabelece a gestão democrática no ensino público como princípio (AIRES, 2014, p. 8).

A CF/1988 foi fundamental para o estabelecimento de discussões e a elaboração de novos dispositivos legais, que normatizam e regulamentam “a gestão e a organização escolar e suas relações com a autonomia da escola e a ação dos órgãos colegiados” (AIRES, 2014, p. 8). Essa regulamentação ainda é vista como formalismo em sua implementação nas escolas, pois há divergência entre aquilo que é prescrito em lei e a prática. Contudo, ao observar mais atentamente as diretrizes legais, nota-se que estas sugerem formas distintas de organização escolares

pautadas pela ação humana coletiva, gerando expectativa de uma administração participativa (AIRES, 2014).

Com o início dos debates a respeito da democratização da educação a partir dos anos 1980, houve a implantação de novos mecanismos democráticos nos espaços escolares, a começar pela escolha dos membros da gestão escolar (ALVES; SANTOS, 2019). Autores como Aires (2014), Carvalho (2012), Dourado (1990) e Paro (2003) trazem considerações significativas acerca dos princípios democráticos e sua relação com o processo de escolha dos representantes.

Paro (2003), por exemplo, sintetiza em três categorias a escolha de diretores escolares: nomeação, concurso e eleição. Para o autor, a nomeação pode se dar simplesmente por indicação, com observação prévia na qualificação e o mínimo de experiência, ou uma combinação dos dois critérios. Para ele, esse tipo de escolha é a mais criticada, caracterizando clientelismo político, isto é, uma relação de dependência e troca de favores entre pessoas e grupos sociais. Acerca dessa questão, Dourado (1990, p. 103) explica que:

A livre indicação dos diretores pelos poderes do Estado se configura como modalidade que mais se coaduna e contempla as formas mais usuais do clientelismo, por caracterizar-se pela indicação do dirigente escolar com ou sem critérios previamente estabelecidos. [...] cujo produto final é a transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como 'curral eleitoral' cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições.

A segunda categoria apresentada por Paro (2003) diz respeito ao concurso público. Neste, os candidatos ao cargo de diretor submetem-se a provas ou provas e títulos. Segundo o autor, os defensores dessa modalidade apresentam ideias distintas, sendo a moralidade pública e a contraposição ao clientelismo de nomeação por critérios político-partidários, a fim de garantir a democratização na escolha do processo, os argumentos mais utilizados. Todavia, mesmo que esse processo seja uma das melhores opções para o acesso às carreiras do serviço público, é preciso ficar atento, pois

Quando se trata da escolha do diretor da escola pública, no Brasil, é preciso ter bem claro o tipo de desempenho que se espera do futuro ocupante do cargo e saber se o concurso, isoladamente, tem condições de aferir a presença da necessária aptidão nos candidatos (PARO, 2003, p. 20).

Nota-se que a questão não é questionar a realização do concurso, e sim apresentar pontos relevantes para esse tipo escolha, pensando, em especial, em “suas insuficiências”, de modo que se apresente alternativas para supri-las. A principal insuficiência reside no fato de que o concurso público não “se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública” (PARO, 2003, p. 21). Há outras insuficiências no modelo de escolha de diretores por meio do concurso público que evidenciam fragilidade no processo. É evidente que o processo de inscrição ao cargo é igualitário para todos que tenham os requisitos exigidos, porém acaba sendo antidemocrático por constituir uma escolha classificatória, e não democrática, como exercício pleno da comunidade escolar. “Nesse processo o diretor escolhe a escola, mas nem a escola, nem a comunidade podem escolher o diretor” (PARO, 2003, p. 25).

Portanto, conforme Paro (2003), tanto na nomeação quanto nos sistemas de escolha por concursos há sempre uma manipulação de poder, pois ambas as categorias têm o compromisso para com o Estado.

Para Dourado (1990), o concurso público ainda não se apresenta como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes das escolas, o que é corroborado por Marés (1983), que defende a existência de todo um conjunto de qualidades que deve ser observado nos candidatos a diretores que não é avaliado pelos examinadores dos concursos.

Por sua vez, a terceira categoria, o processo de escolha de diretores escolares por meio da eleição direta, é tida como a forma mais democrática, pois a própria comunidade escolar participa ativamente do processo por meio do voto. Para (2003) tece algumas considerações importantes sobre esse processo, considerado pelo autor como o mais adequado às escolas públicas. Mesmo assim, essa categoria enfrenta desafios quanto à natureza geral do que é de fato a democracia, pois há uma fragilidade no tocante à consciência e à prática democrática em sociedade.

Bobbio (apud PARO, 2003, p. 26) afirma que “o caminho real para democratização da sociedade precisa passar pela ocupação de novos espaços, que atualmente são dominados por organizações do tipo hierárquica e burocrática”. A escola consiste em um desses espaços que luta para construir e desenvolver a democratização. Isso significa diminuir o poder centralizador do Estado sobre a escola.

Paro (2003) entende que o Estado, enquanto detentor do poder, tende a resistir à democratização de seus órgãos, pois isso implicaria descentralização de poder. Essa modalidade de escolha é, para Dourado (1990, p. 106), “[...] a retomada ou a conquista da decisão sobre os destinos da gestão, através da escolha do diretor de escola via eleições diretas”, apresentando-se

[...] de variadas formas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral – que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou a sua totalidade, compreendida como o universo de pais, alunos, professores, técnicos e, funcionários – até a definição operacional para o andamento e transparência do processo – data, local, horário, valorização dos votos da participação dos vários segmentos envolvidos (DOURADO, 1990, p. 106).

Essa modalidade de escolha movimentava as partes fundamentais da escola, pois apresenta de maneira mais transparente o exercício democrático. É importante mencionar que a escolha de diretores escolares não é a única forma de democratização da escola pública, devendo ser compreendida como um dos instrumentos que compõe todo esse processo, a gestão escolar. Esta consiste em articuladora e mediadora dos segmentos pedagógicos. “A eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível num Estado capitalista” (DOURADO, 1990, p. 107). Desse modo,

[...] é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando conjuntamente a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de pretensa neutralidade frente às formas de escolha – normalmente autocráticas – assim, a forma de provimento no cargo pode ou não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta (DOURADO, 1990, p. 109).

Dourado (1990), além das três modalidades apresentadas anteriormente, apresenta mais duas outras acerca da escolha de diretores escolares, a saber: diretor de carreira e indicação através de listas, as quais não fogem aos critérios antidemocráticos abordados na modalidade de nomeação pelo Estado. Isso significa que ambas não envolvem a participação da comunidade escolar em sua totalidade. Quanto ao diretor por carreira, a escolha é feita com base em alguns critérios, tais como: “tempo de serviço, merecimento e / ou distinção, escolarização, ou ainda outros requisitos menos convencionais, porém historicamente utilizados” (DOURADO, 1990, p. 104). Com relação à indicação através de listas, esse

processo ocorre por meio da consulta na comunidade escolar para indicação de possíveis nomes, os quais compõem uma lista de três ou mais candidatos. A comunidade escolar participa apenas no início, perdendo seu papel no decorrer do processo. O Poder Executivo assume e faz a indicação baseado em critérios próprios, que, muitas vezes, partem de interesses de natureza clientelística.

Considerando as categorias e/ou modalidades de escolhas de diretores escolares apresentadas por Dourado (1990) e Paro (2003), destaca-se, brevemente, as mais usuais no âmbito da gestão educacional no Brasil. Aires (2014), ao realizar uma pesquisa, com a finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou um panorama geral de efetivação da gestão democrática na Educação Básica brasileira, por meio de dados das unidades federativas sobre os provimentos de escolhas de diretores escolares. Para isso, o autor considerou os dispositivos legais de cada unidade federativa, observados em consonância com os princípios que regem a gestão democrática expressa na CF/1988, na LDB/1996, no PNE e em legislações correlatadas.

Assim, Aires (2014) apresenta o provimento de escolha de diretores por Estados, Municípios e Distrito Federal. Este estudo considerará apenas os níveis estadual e distrital, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Provimento de diretores: níveis estadual e distrital

UF	LEGISLAÇÃO	TIPO DE CARGO/FUNÇÃO	FORMA DE PROVIMENTO
AC	Lei n.º 1.513, de 11/11/2003	Diretor	Formação - Eleição
AL	Lei n.º 6.152, de 11/05/2000	Diretor e diretor adjunto	Eleição
AM	Constituição Estadual, de 05/10/1989	Diretor	Eleição
AP	Lei n.º 1.503, de 09/07/2010	Diretor, diretor adjunto e secretário escolar	Formação – Eleição - Lista Tríplice
BA	Decreto n.º 13.202, de 19/08/2011	Diretor e vice-diretor	Eleição
CE	Lei n.º 13.513, de 19/07/2004	Diretor	Avaliação escrita - Exame de títulos - Eleição
DF	Lei n.º 4.751, de 07/02/2012	Diretor e vice-diretor	Eleição - Formação
ES	Não consta	-	-
GO	Resolução CEE/CP n.º 004/2009	Diretor, vice-diretor e secretário-geral	Eleição - Formação
MA	Não consta	-	-

MG	Lei n.º 7.040, de 1º/10/1998	Diretor	Formação - Eleição
MG	Constituição Estadual, de 21/09/1989	Diretor e vice-diretor	Seleção competitiva interna
MS	Lei n.º 2.787, de 24/12/2003	Diretor	Eleição
PA	Constituição Estadual, de 05/10/1989	Diretor	Eleição
PB	Lei n.º 7.983, de 10/04/2006	Diretor e vice-diretor	Eleição - Formação
PE	Decreto n.º 38.103, de 25/04/2012	Diretor	Formação —Eleição - Lista de Tríplice - Formação
PI	Decreto n.º 12.765, de 17/09/2007	Diretor e diretor adjunto	Escolha pela comunidade
PR	Resolução n.º 4.122, de 19/09/2011	Diretor e diretor auxiliar	Eleição
RJ	Lei n.º 3.067, de 25/09/1998	Dirigente	Eleição (artigo considerado inconstitucional)
RN	Lei Complementar n.º 290, de 16/02/2005	Diretor e vice-diretor	Formação - Eleição
RO	Lei n.º 3.018, de 17/04/2013	Diretor e vice-diretor	Eleição
RR	Não consta	-	-
RS	Lei n.º 10.576, de 14/11/1995	Diretor e vice-diretor	Eleição - Formação
SC	Constituição Estadual, de 05/10/1989	Dirigente	Eleição
SE	Decreto n.º 16.396, de 20/03/1997	Diretor	Eleição – Concurso Público de Provas e Títulos
SP	Legislação própria	Diretor	Concurso Público
TO	Não consta	-	-

Fonte: Adaptado de Aires (2014, p. 75).

Conforme o Quadro 1, a maioria das unidades federativas e o Distrito Federal apresenta como forma de provimento a eleição para a escolha de diretores. Isso evidencia que, legalmente, a gestão escolar, como princípio constitucional democrático, tem sido implantada significativamente nas regiões brasileiras. A questão é, se no cotidiano escolar ela tem sido exercida plenamente e se o provimento de escolha do diretor por meio da eleição tem feito a diferença em relação às demais formas (indicação, concurso público ou lista tríplice).

Alves e Santos (2019) analisaram teses e dissertações de 2011 a 2015 produzidas em mais de 50% dos estados brasileiros que abordaram a temática gestão escolar democrática. Após análise desse material, eles concluíram que:

Em síntese, essas produções apontam que gestão democrática nas políticas educacionais e na gestão escolar requer da participação de todos os envolvidos no processo educativo e na eleição direta para diretores escolares como meio de democratizar a gestão das escolas. No entanto, para que isso aconteça, ainda há muitos entraves e barreiras que precisam ser superados tais como: o clientelismo, o gerencialismo, a troca de favores, dentre outras (ALVES; SANTOS, 2019, p. 946).

Nota-se que, mesmo as instituições de ensino tendo como provimento de escolha de seus diretores a eleição direta, a gestão escolar democrática ainda requer muito aprendizado para sua efetivação. Ainda segundo o pensamento dessas autoras, para a construção da democracia escolar por meio do provimento de escolha de diretores, é preciso que a participação da comunidade escolar não seja uma ação burocrática para cumprimento de lei, mas que seja, de fato, uma participação ativa e significativa (ALVES; SANTOS, 2019).

Em 1980, muitos estados brasileiros já haviam iniciado a discussão e a implementação da democratização escolar por meio do provimento de escolha de diretores, pois o país sofria as influências do sistema capitalismo, o qual, de forma sutil, exigia das organizações sociais – o que inclui a escola – a reprodução de ideologias dominantes por meio da administração.

Em Goiás, nesse mesmo período, os educadores iniciaram uma ampla mobilização pela democratização da gestão escolar, por meio da eleição para diretores. Em meio à luta nacional pelas eleições para Presidente, os educadores goianos articularam o slogan “Eleições diretas já! Do Diretor da Escola à Presidente da República” (DOURADO, 1990, p. 125) ao movimento de luta.

De acordo com Brzezinski e Mata (2009), o processo de democratização das escolas públicas em Goiás ganhou mais impulso com os resultados da IV Conferência Brasileira de Educação – CBE (1986), realizada em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Católica de Goiás (UCG). Essa Conferência contou com mais de cinco mil educadores, de vários segmentos, reivindicando a democratização da educação brasileira. Segundo os autores mencionados, nessa Conferência foi redigida uma carta, e esta foi encaminhada à Assembleia Nacional Constituinte, que estava a redigir a CF/1988. O conteúdo da

carta contribuiu para a elaboração de alguns artigos da Constituição, com destaque para o art. 206, inciso VI, que trata da gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Portanto, como esclarecem Brzezinski e Mata (2009), as escolas estaduais de Goiás tiveram aprovação para a primeira eleição para diretores em 1987, um ano após a IV CBE, no governo de Henrique Santillo, que permaneceu até março de 1991. Porém, com o seu sucessor, Iris Rezende Machado, as eleições para diretores foram suspensas, retornando à forma de escolha por meio de indicação política. Os diretores eram indicados por vereadores, deputados, senadores, governadores e outras lideranças políticas locais. Em 1999, com a posse de Marconi Perillo, que governou Goiás por oito anos consecutivos (1999 – 2006), as eleições foram retomadas (BRZEZINSKI; MATA, 2009).

Durante essa trajetória, até a segunda década do século XXI, já ocorreram oito eleições para diretores e demais membros da gestão escolar, conforme legislações vigentes, determinadas e coordenadas pelo CEE e pela SEDUC-GO. Portanto, os sucessores de Marconi Perillo têm garantindo, por meio da legislação estadual, em consonância com a legislação federal, os princípios que regem a gestão democrática nas escolas públicas de Goiás no que diz respeito ao provimento de escolha dos diretores escolares.

Contudo, o presente estudo intenta verificar se essa escolha por meio de eleição garante que a gestão das escolas públicas do estado seja, de fato, democrática, além de verificar se houve mudanças significativas com a escolha dos diretores pela comunidade escolar e se há autonomia por parte dessa gestão nas tomadas de decisões. Segundo Carvalho (2012, p. 166), “a gestão democrática vai muito além da escolha por eleição de seus gestores, embora esse processo seja importante, as estruturas da escola é que devem ser democráticas”. Portanto, são questões levantadas que somente os educadores e gestores poderão responder.

Conforme análise de Alves e Santos (2019), mencionada anteriormente, é possível indicar a existência de vários desafios que a nova gestão escolar do século XXI vem tentando resolver. Neste contexto, somente o processo de escolha não é capaz de resolver os problemas que se apresentam. Não basta ter os dispositivos legais que garantam a gestão democrática nas instituições, se a prática não for construída coletivamente.

A gestão escolar democrática requer uma liderança ativa, isto é, líderes que não só administram, mas que conduzam sua equipe com autonomia e conhecimento. Requer, ainda, estrutura na ação formativa, coletiva e democrática. Como ensina Lima (2007, p. 49):

Não se constrói uma escola democrática, interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõem, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa, mas sim, por um colegiado que reúna todos envolvidos no processo educativo.

Diante do pensamento da autora e das reflexões apresentadas, pode-se afirmar que a capacidade de liderança não é algo nato, muito menos hereditário; é construída na relação diária com a comunidade escolar. É assim que o gestor se torna líder. Lück (2014, p. 123) afirma que “ninguém se torna líder pela simples vontade, mas sim pelo exercício consciente e intencional de responsabilidades sociais juntamente com outras pessoas”. Contudo, no processo de escolha de um gestor, é importante observar todo um conjunto já existente de conhecimentos, habilidades e atitudes, que evidencie certo grau de liderança.

Os dispositivos legais nos provimentos de escolha de diretores por concurso público e eleições tendem a exigir alguns requisitos básicos aos candidatos. A seguir serão analisadas Leis, Resoluções e Portarias que normatizaram o processo de eleição de diretores das instituições de ensino do estado de Goiás, de 2000 a 2018. Esses requisitos para o cargo foram normatizados pelo CEE e cogerido pela SEDUC-GO.

Quanto à normatização, Carvalho (2012) mostra como se procedeu as eleições de 2000 a 2011, sendo que, de 2003 a 2010, o processo eleitoral foi mediado pelo CEE. Os dados apresentados a partir de 2011 são referentes a pesquisas nas próprias legislações vigentes dos pleitos eleitorais.

Quadro 2 – Eleição estadual para diretor (2000-2011)

	PERÍODO DAS ELEIÇÕES (GESTORES)	CARGOS ESCOLHIDOS	DURAÇÃO DO MANDATO	NORMATIZAÇÃO PARA A ESCOLHA	EXECUÇÃO DO PROCESSO DE ESCOLHA
1 ^a	Novembro de	Diretor	Novembro de 2000 a novembro	Secretaria da	Secretaria da

	2000		de 2002 (prorrogação do mandado e transferência da competência normativa)	Educação	Educação
2ª	Maio 2003	Diretor e Vice- diretor	Maio de 2003 a maio de 2005	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
3ª	Maio 2005	Diretor, Vice- diretor e Secretário	Maio de 2005 a maio de 2007	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
4ª	Maio de 2007	Diretor, Vice- diretor e Secretário	Maio de 2007 a maio de 2009	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
5ª	Maio de 2009	Diretor, Vice- diretor e Secretário	Maio de 2009 a junho de 2011 (modificação da legislação com transferência da competência normativa e mudança na duração do mandato)	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
6ª	Junho de 2011	Diretor	Agosto de 2011 a agosto de 2014	Secretaria da Educação	Secretaria da Educação
7ª	Fevereiro de 2015	Diretor	Março de 2015 a março de 2018	Secretaria da Educação	Secretaria da Educação
8ª	Junho de 2018	Diretor	Agosto de 2018 a agosto 2021	Secretaria da Educação	Secretaria da Educação

Fonte: Adaptado de Carvalho (2012, p. 155).

A mediação dos provimentos para escolha de diretores nas escolas públicas do estado de Goiás iniciou-se sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, que mediu o primeiro pleito no ano de 2000. Nos anos posteriores, até 2010, ficou a cargo do Conselho de Educação. Com a mudança na Lei Complementar n.º 26/1998 (Art. 9º, inciso VII), o processo de escolha de diretores retornou à Secretaria da Educação, no ano de 2011, ficando sob sua responsabilidade até 2018 (último pleito realizado).

As primeiras eleições ocorreram no último dia letivo do mês de novembro de 2000, com êxito em sua realização. Os diretores eleitos participaram de uma formação específica para futura atuação. Essa formação foi realizada por professores da UFG, da antiga UCG e da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A

posse ocorreu em janeiro de 2001, tendo como término do mandato o mês de dezembro de 2002 (CARVALHO, 2012).

Ainda segundo Carvalho (2012), no ano de 2000, o Governador Marconi Perillo e a Secretária de Educação, Raquel Teixeira, foram pressionados por alguns chefes políticos do estado para que a escolha de diretores voltasse a ser por indicação. Diante da pressão e na tentativa de manter o compromisso pela gestão democrática, foi retirado o controle do processo de escolha da Secretaria de Educação. Assim, sancionou-se a Lei n.º 14.340/2002, transferindo a eleição para o final de março de 2003, prorrogando, com o isso, o mandato dos diretores à época. Nesse contexto, houve também a transferência das eleições para o CEE de Goiás, conforme art. 2º da Lei n.º 14.340, a qual permaneceu até 2010.

Em Goiás, o processo de eleição para diretores tem sido marcado por grandes desafios, principalmente no que se refere ao princípio da participação consciente dos envolvidos no processo de escolha. As instituições de ensino, por mais que busquem a democratização escolar, ainda são consideradas por alguns grupos políticos partidários como espaço de controle e dominação. As próprias Coordenações Regionais de Educação (CRE) são compostas por membros que apoiam determinado candidato ao governo. Em 2019, com o início governo de Ronaldo Caiado, houve a troca de equipe de servidores das CRE, com exceção em algumas regionais. Essa é uma situação vivenciada em todos os órgãos públicos, prejudicando, de certa forma, o andamento da prestação de serviços a toda sociedade, evidenciando uma política autoritária, frágil, descompromissada com a qualidade e a valorização das questões culturais, sociais e políticas.

Para Carvalho (2012, p. 152), “a sociedade organizada de Goiás vive nesse equilíbrio binário, como, ainda, não tem expressão legítima no mundo político, oscila entre um grupo e outro”. Neste contexto, os gestores encontram-se totalmente despreparados para lidar com essas situações. Mesmo diante dos requisitos básicos exigidos em lei, ainda faltam a esses profissionais conhecimentos e habilidades necessárias para coordenar, articular e gerir os conflitos que surgem.

1.7 LEGISLAÇÃO PARA ESCOLHA DOS GESTORES ESCOLARES: UM OLHAR SOBRE OS REQUISITOS BÁSICOS PARA O CARGO

A proposta de uma gestão escolar participativa, democrática e autônoma vem sendo construída ao longo da história da escola pública por meio de lutas e debates fomentados por representantes dos profissionais da educação. Estes, engajados em associações e movimentos de educadores, tornam-se porta-vozes da classe. Esse processo ainda é tímido, mas tem incomodado gestores públicos e, principalmente, gestores escolares, que procuram respostas diante de tantos desafios, pois faltam a eles conhecimentos suficientes, autonomia, liderança e prática no exercício democrático.

A eleição para a escolha dos gestores escolares é um dos mecanismos que compõem a gestão escolar democrática. Por meio desta, a comunidade escolar escolhe os representantes legais que gerirão as instituições de ensino. De acordo com os dispositivos legais, professores que se interessarem pelo pleito devem apresentar os requisitos básicos para concorrer ao cargo. Esses requisitos constam em Leis, Resoluções e Portarias. Ressalta-se, contudo, que não são suficientes para definir a qualidade da gestão escolar.

No Apêndice A – Comparativo das normas legais que regulamentaram as eleições para diretores, de 2000 a 2018 –, no item requisitos básicos de formação, observa-se que, em quase todos os dispositivos legais, o primeiro requisito exigido é a experiência no magistério ou que o profissional faça parte desse quadro. Na Portaria n.º 2.375/2018/SEDUC, este último requisito não é exigido, contemplando as demais licenciaturas (GOIÁS, 2018b). Nota-se que o processo vai se adequando às demandas sociais e considera a própria formação dos professores. Se antes havia o magistério como curso formador do perfil mais apropriado para a gestão, por se tratar de uma formação mais didática e pedagógica, com o fim do curso, o olhar estendeu-se às demais licenciaturas, de modo a atender à demanda da gestão escolar.

Salienta-se que há inúmeras críticas em relação à formação de professores no Brasil. Gatti (2014) traz uma reflexão quanto à formação inicial de professores, pontuando várias críticas às formações ministradas, como a fragilidade dos cursos a distância (EaD), que cada vez mais têm crescido no país, a falta de políticas

públicas viáveis e a pouca qualidade dos currículos oferecidos aos cursos de licenciatura.

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. o desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações (GATTI, 2014, p. 36).

Ao analisar a formação do professor e a gestão escolar, pode-se afirmar que muito deve ser feito para melhorar a qualificação desses profissionais. O currículo de formação está aquém do esperado, com fragilidades na preparação dos professores para o exercício da docência e de demais funções pedagógicas.

Outro ponto importante observado nos dados comparativos entre as legislações refere-se ao tempo no exercício do magistério e ao tempo como servidor na unidade escolar. Apenas a Portaria n.º 2.375/2018/SEDUC não estipula tempo (GOIÁS, 2018b). Diante disso, percebe-se que as instituições responsáveis por essas determinações, como o CEE e a SEDUC, consideram que quanto mais tempo no exercício de funções pedagógicas e mais tempo modulado em determinada escola, o diretor eleito tem mais conhecimento para melhor conduzir a unidade de ensino, o que é algo coerente. Como discutido sobre a liderança escolar, ninguém nasce sabendo, pois essa “é uma habilidade apreendida, desenvolvida e exercitada no dia a dia” (LIMA, 2007, p. 33).

A Portaria n.º 3.797/2014/GAB/SEE, que normatizou as eleições de 2015, traz uma diferença em relação às outras escolhas. Conforme art. 5º, inciso V, para se candidatarem, os professores precisam “[...] ter domínio de informática básica quanto ao uso de editor de texto, planilha eletrônica, apresentação de *slides* e de internet” (GOIÁS, 2014, p. 4). Essa habilidade é compatível com as novas exigências do mundo moderno e globalizado, uma vez que o gestor lida o tempo todo com as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola, a fim de executar seus afazeres.

É importante salientar que a falta de professores que queiram se candidatar ao cargo de diretor tem consistindo, nos últimos anos, em um dos problemas

enfrentados pelas unidades escolares. Talvez, diante disso, as normativas dos provimentos de escolhas tenham ficado mais flexíveis quanto à exigência da formação. Observa-se que as Resoluções CEE/CP n.º 003/2007 e CEE/CP n.º 004/2009, as quais fomentaram o processo de escolha da chapa diretor, vice-diretor e secretário, deixam claro, em seus incisos, a abertura do processo para professores que possuem magistério completo e estejam cursando licenciatura plena. Outro aspecto a ser destacado trata das funções de magistério exercidas dentro da escola, que dão suporte ao pedagógico, sendo consideradas como requisitos para a inscrição dos candidatos (GOIÁS, 2009).

Em alguns dispositivos legais, há pontos específicos que normatizam as escolhas de diretores nesses quase 20 anos de eleição em Goiás. A partir das eleições de 2011, houve uma preocupação em oferecer formação aos candidatos ao cargo de diretores, conforme a Portaria n.º 2.783/SEDUC, Cap. II, art. 4º, parágrafo único:

Art. 4º O processo seletivo para escolha de candidatos à função comissionada de Diretor constará das seguintes etapas:

I - Etapa I: participação em curso de formação continuada de gestores de educação pública;

II - Etapa II: avaliação de conhecimento sobre gestão escolar;

III - Etapa III: elaboração e apresentação de plano de trabalho;

IV - Etapa IV: escolha pela comunidade escolar;

V - Etapa V: adesão ao curso de especialização para gestores de educação pública.

Parágrafo único. As etapas I e II, de formação continuada e avaliação individual, serão de caráter eliminatório (GOIÁS, 2011, p. 2).

Portanto, como mostra a referida lei, os professores candidatos ao cargo de diretores só poderiam concorrer ao pleito diante do cumprimento das etapas de I a III, comprometendo-se a realizar a etapa V, caso fossem eleitos pela comunidade escolar.

O Curso de Especialização em Gestão da Educação Pública, aprovado pela Resolução n.º 08/2009 do Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa (CSPP), ocorreu no período de 19 de março de 2012 a 31 de dezembro de 2013, e foi ministrado por professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais. Porém, não contou com 100% dos gestores eleitos, tendo uma evasão de mais de 50%. Aqui, cabe uma crítica com relação à atitude dos gestores que não participaram do curso, uma vez que, mesmo o curso sendo na modalidade a

distância e com alguns pontos a serem melhorados, não deixou de ser uma iniciativa importante por parte da Secretaria da Educação do Estado.

Pelo fato de ser um curso a distância acaba por não atender às reais dificuldades e dúvidas dos gestores em serviço, pois as turmas são numerosas e conduzidas por apenas um tutor online. Além disso, prevalece a repetição ler, responder às atividades e realizar avaliações nos finais dos módulos. A relação desse processo com a realidade é, muitas vezes, desconsiderada. Outro ponto para reflexão diz respeito à terceirização do curso dos gestores, ministrado por uma instituição de outra unidade federativa. Goiás conta com três universidades: duas públicas, UFG e UEG, e uma privada, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), as quais realizaram a formação dos gestores eleitos na primeira eleição, no ano 2000. Em um dado momento, a UFJF-MG começou a participar de formações para servidores das CRE, gestores e coordenadores pedagógicos, e a coordenar as avaliações do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO). Essa parceria se iniciou no governo de Marconi Perillo.

A Portaria n.º 3.797/2014, do Gabinete/Secretaria de Estado de Educação (GAB/SEE), que normatizou as eleições para diretores no ano de 2015, apresenta como requisitos para reeleição dos diretores eleitos o alcance das metas no ano de 2013 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego), estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação em níveis nacional e estadual. De acordo com o Cap. I - Dos Requisitos:

Art. 5º. Poderão inscrever-se no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais para a função comissionada de Diretor, professores que atendam aos seguintes requisitos:

[...]

§ 1º. A candidatura para o segundo mandato será permitida ao Diretor que alcançou as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), para o ano de 2013;

§ 2º. A candidatura para o terceiro mandato será permitida ao Diretor que:

a) alcançou as metas do Ideb, estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação, para a 1ª e/ou 2ª Fase(s) do Ensino Fundamental, para o ano de 2013;

b) alcançou as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego), estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação, para o Ensino Médio para o ano de 2013;

c) não ter reduzido o Ideb e o Idego, estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, ambos para o ano de 2013 (GOIÁS, 2014, p. 4-5).

Para a SEDUC-GO, o alcance das metas, tanto do Ideb quanto do Idego, é o que caracteriza a qualidade da educação, o sucesso ou o insucesso da gestão escolar, a competência ou a incompetência do diretor. Alguns autores tecem críticas às avaliações de larga escala – como Ideb, Idego, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – serem consideradas como únicas indicadoras de qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Gusmão (2013) procedeu a uma pesquisa sobre a concepção de qualidade de educação com dois grupos de autores representantes de órgãos do Estado, Organismos multilaterais, Sociedade civil, Organização não-governamental (ONGs) e Empresariado. Segundo essa autora, para o primeiro grupo, composto por representantes do Banco Mundial, do MEC, do Instituto Ayrton Senna, do Movimento Todos pela Educação, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a concepção de qualidade da educação é a aprendizagem, sendo essa a principal finalidade da escola. Para alcançá-la, é preciso que o estudante permaneça na escola. Neste sentido, as avaliações de larga escala medem essa aprendizagem (GUSMÃO, 2013, p. 106).

O segundo grupo, composto por representantes da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do CNE, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e do MEC, “reconhece a importância da aprendizagem, assim como das avaliações centralizadas, mas em suas formulações prioriza uma noção de qualidade da educação mais ampla, isto é, com recorrência a um conjunto de aspectos” (GUSMÃO, 2013, p. 108). Ainda segundo as conclusões da autora, esse segundo grupo enfatiza:

[...] as condições diversas que são necessárias à promoção da qualidade. A qualidade implica e requer condições, tais como infraestrutura, tempos e espaços para desenvolvimento do processo educativo. Destaca-se também a referência do grupo aos valores, à diversidade, à contextualização do ensino e aprendizagem, à participação e à democracia (GUSMÃO, 2013, p. 108).

Para Gatti (2013), os resultados obtidos nas avaliações do sistema educacional brasileiro não definem a qualidade educacional, pois esta perpassa várias questões, como:

[...] a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura (GATTI, 2013, p. 3).

Libâneo (2018), em uma análise sobre a ideia de qualidade da educação dentro da visão das políticas educacionais neoliberais, que definem um conjunto de ações a serem executadas nas instituições de ensino, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência em Jomtien, Tailândia, 1990), pontua que “aprendizagem significa o provimento de conhecimentos e habilidades úteis e sua eficácia é medida por provas de avaliação externa e o indicado de qualidade é o desempenho dos estudantes nos testes padronizados” (LIBÂNEO, 2018, p. 61). O autor destaca alguns critérios de qualidade de ensino baseados em resultados das avaliações de larga escala, que não promovem a qualidade, quais sejam:

- a) A obrigação de resultados e o currículo instrumental visam muito mais atender a um problema de economia da educação do que da formação e desenvolvimento humano dos alunos, o real critério de qualidade da educação.
- b) A institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas levou à exacerbação do tecnicismo pedagógico, sendo uma de suas consequências a banalização do processo de ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a prática de ensino meramente transmissivas e baseadas na decoreba, e à restrição da avaliação escolar à aplicação de testes estandardizados.
- c) O ensino baseado em resultados toma o aluno como indivíduo passivo, depositário do conhecimento e habilidades de caráter utilitário, desconsiderando seu papel ativo no próprio processo de aprender.
- d) As provas de avaliação externas (avaliação em larga escala) tomam o aluno como indivíduo isolado, desconsiderando o conjunto de fatores que intervêm no rendimento escolar, especialmente os fatores interescolares e os contextos de vida dos alunos.
- e) A avaliação externa de resultados escolares por meio de testes padronizados resulta funesta para os alunos pobres, uma vez que as desigualdades sociais e de escolarização os colocam em desvantagem em relação às exigências do processo de escolarização.
- f) Os sistemas de avaliações externas, ao visar a responsabilização das escolas e professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos, culpabiliza e, ao mesmo tempo, desprofissionaliza o professor.
- g) A Educação de resultados instituiu, para a escola pública, uma escola meritocrática, visando competição entre alunos social e individualmente

desiguais, gerando uma qualidade restrita e restritiva, comprometendo a justiça social na escola (LIBÂNEO, 2018, p. 62-74).

A Portaria n.º 2.375/2018/SEDUCE, que normatizou as últimas eleições para escolha de diretores das escolas públicas de Goiás, em 26 de junho de 2018, traz, em seu Cap. I, art. 8º, como requisito básico para a reeleição dos diretores o desempenho da gestão de resultados:

Art. 8º. O diretor poderá ser eleito por 3 (três) pleitos consecutivos, desde que sua gestão ou gestões estejam respaldadas pela Comunidade Escolar, mantenham proficiência acima da média estadual, ou quando abaixo da média, apresentem crescimento, observados os seguintes critérios:
I - ter mantido ou avançado os índices de proficiência do Sistema de Avaliação de Educação de Goiás, conforme parâmetros a serem regulamentados por ato do titular do órgão estadual de educação;
II - apresentar evolução do fluxo escolar nos anos letivos de sua gestão; [...] (GOIÁS, 2018b, p. 5-6).

É importante ressaltar que, sozinhas, as avaliações em larga escala não podem ser consideradas como a única forma de definir a qualidade da educação. Isso porque, fatores internos e externos à escola, relacionados com questões sociais e culturais, que os testes padronizados não são capazes de contemplar, devem ser levados em conta. Os questionários socioeconômicos realizados de forma censitária nessas avaliações não conseguem diagnosticar com precisão a realidade dos discentes. Portanto, determinar a qualidade do processo ensino-aprendizagem das escolas públicas por meio das avaliações de larga escala é desconsiderar as condições sociais, afetivas e culturais do indivíduo em desenvolvimento. E mais, essa forma de proceder não leva em consideração as diferenças entre os estudantes, que desenvolvem habilidades e competências em ritmos diferentes, conforme as características próprias de cada escola, que se manifestam a partir de uma realidade local.

Com base nos argumentos apresentados acerca da definição de qualidade educacional, ratifica-se a ideia de que os bons resultados em termos educacionais são alcançados mediante várias ações pedagógicas realizadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem. E essas ações devem ser significativas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes.

CAPÍTULO 2 – OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI

O objetivo deste capítulo é o de analisar os principais impactos das políticas públicas neoliberais na gestão escolar, no século XXI, por meio da implantação de políticas educacionais nas escolas públicas, em especial, no sistema de ensino do estado de Goiás. Para isso, será utilizado como um dos documentos de referência o Pacto pela Educação: Um Futuro Melhor Exige Mudança (2011-2014), elaborado no terceiro mandato do Governo Marconi Perillo, tendo como Secretário de Educação Thiago Peixoto. Esse documento evidenciou uma das grandes influências das políticas públicas neoliberais na educação de Goiás.

Para Libâneo (2011), Pessoni (2017) e Silva (2014), o Pacto pela Educação representa uma reforma educacional caracterizada por uma perspectiva economicista, “um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (BANCO MUNDIAL, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2011, p. 1). Esse modelo tem permanecido nas atuais políticas educacionais, ditando as orientações pedagógicas em todas as dimensões escolares.

Dessa forma, é importante, primeiramente, fazer uma reflexão sobre o conceito de políticas públicas educacionais. Em seguida, é necessário analisar as influências e os desafios promovidos por essas políticas ao sistema educacional da rede estadual de Goiás.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Conforme o senso comum, as políticas educacionais compõem o quadro das políticas públicas, que tratam de todas as ações planejadas em prol da melhoria da qualidade de vida da população, em termos de saúde, segurança, educação, dentre outras áreas. As políticas públicas educacionais são direcionadas à educação escolar, ou seja, todas as medidas e ações programadas pelo Estado para os ensinos básico e superior, sendo elas internas e externas às instituições de ensino. Neste sentido, Oliveira (2010, p. 4) afirma que:

Se 'políticas públicas' é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Portanto, segundo esse pensamento, as políticas educacionais estão diretamente relacionadas com todo o planejamento voltado para a educação nas instituições de ensino, em atendimento aos direitos educacionais sancionados nos dispositivos legais do país, como Constituição, Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Resoluções, Decretos e Portarias, que estabelecem as normas e os princípios que garantem os direitos a todos os envolvidos com o sistema educacional. Partindo desse pressuposto, o Estado precisa garantir que as normas e os princípios sejam cumpridos. Desse modo, os planos de educação nacional e estadual programam as políticas educacionais por meio de metas. Sobre isso, Souza (2003, p. 14) pontua que:

[...] políticas públicas após desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação e à análise dos pesquisadores.

Todavia, uma das críticas em relação às políticas educacionais, tecidas por autores como Libâneo (2018), Saviani (2020) e Souza (2003), é referente às estruturas organizacionais, pois, segundo eles, estas não são discutidas e planejadas com a participação da comunidade escolar, muito menos a partir da realidade social. Essas políticas visam atender aos interesses de grupos políticos. “Elas são reflexos das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas, também, espaços de embates de contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 107).

Por muito tempo, a escola pública brasileira ficou esquecida pelos governos. Direitos constitucionais, como valorização dos professores, educação como direito, infraestrutura física, recursos, qualidade da merenda escolar, qualidade do ensino, dentre outros, foram negados. A partir dos anos 1990, com a realização da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, começou a haver um súbito interesse pelo direito de oportunidade de educação a todas as crianças e

jovens. A Conferência abordou a qualidade da educação em uma perspectiva economicista. As políticas educacionais e os planos nacionais de educação foram reativados em prol dos objetivos estabelecidos pós-Conferência. O Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – principais organizadores – enfatizaram que, para se atingir a Educação para Todos, é necessário um novo modelo de aprendizagem, um novo sistema de avaliação, um instrumento que avalia o nível de proficiência dos estudantes; em suma, é necessário um novo modelo de escola. Libâneo (2018, p. 45) assevera que “[...] tais políticas propõem um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, também chamado de currículo de resultados, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista”.

No Brasil, a partir dos anos 1990, um dos pilares dessa política educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), já havia sido instituído. Apoiado por governos e empresários ganhou ampla repercussão, mobilizando todos os envolvidos com o sistema educacional (gestores, professores, estudantes, pais e sociedade em geral). Paralelamente a esse movimento, o país, no governo de Fernando Collor de Melo (1990), adotou, no âmbito da economia, o modelo neoliberal. As reformas educacionais já adequadas aos moldes neoliberalistas nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco deram início à formulação e à divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que acatou todas medidas e acordos firmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assim como os demais documentos: LDB n.º 9.394/1996, PNE (2001-2011), Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), dentre outros (LIBÂNEO, 2018; SILVA, 2014).

Segundo Silva (2014), no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve maior influência das estratégias dos organismos multilaterais nas políticas educacionais e na rede de ensino brasileira, tendo o Banco Mundial como um dos principais interlocutores, e os demais organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO, a Unicef e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essas estratégias, de certa forma, foram acatadas pelos governos sucessores, estando em pleno vigor no século XXI.

Em Goiás, não foi diferente. O estado seguiu e implantou políticas educacionais articuladas às estratégias dos organismos internacionais, oriundas das

Conferências Mundiais de Educação. Segundo Silva (2014), esse processo ocorreu precisamente no terceiro mandato do Governo Marconi Perillo (2011-2014), período que ficou marcado por grandes reformas e investimentos na área da educação. À época, o governo do estado, por meio da SEDUC e em parceria com a Bain & Company, uma das maiores empresas de consultoria do mundo, lançou, no dia 5 de setembro de 2011, o programa de reforma educacional intitulado de Pacto pela Educação – Um Futuro Melhor Exige Mudança (SILVA, 2014).

A justificativa do governo para o lançamento da proposta era a de que, mesmo o estado tendo apresentado avanços na educação, ainda apresentava déficits com relação à aprendizagem dos alunos, questão observada no *ranking* do Ideb dos anos de 2007 e 2009. Assim, a proposta da nova reforma educacional era a de avançar e dar um grande salto de qualidade na educação. O documento foi estruturado em cinco pilares estratégicos, a saber:

- Valorizar e fortalecer o profissional da educação;
- Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno;
- Reduzir significativamente a desigualdade educacional;
- Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito;
- Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

Esses pilares se desdobraram em metas estratégicas e 25 iniciativas, as quais estavam voltadas para toda a estrutura organizacional da educação de Goiás; uma série de metas ousadas e ambiciosas, que contempla desde o processo ensino-aprendizagem, passando pela valorização do professor, até chegar à infraestrutura da escola.

O projeto representa, na educação, a concepção economicista na qual se estabelece a correspondência entre escola e empresa, equipara os fatores do processo de ensino aprendizagem com insumos, enquadra as especificidades da atividade escolar dentro de critérios econômicos (SILVA, 2014, p. 151).

Nesta perspectiva, a escola passa a ser vista como espaço necessário para a produção de indivíduos que atendam às exigências econômicas e políticas definidas nos planos e pactos para a educação. Essa visão mercantil atribui à gestão escolar a responsabilidade de articular todo o processo de execução das ações pedagógicas, que devem estar voltadas para o desenvolvimento de uma aprendizagem que condiz

com os objetivos do mercado de trabalho, como enfatiza o modelo de ensino neoliberal. Condicionada a esse modelo, a escola assume múltiplas obrigações, como ressaltadas por Silva (2014, p. 18):

[...] são atribuídas demandas sociais para a escola decorrentes de transformações na economia no mundo do trabalho, nas relações sociais, nos meios de comunicação e informação, afetando os objetivos escolares, os currículos, as formas de aprender dos alunos. [...] são colocadas às escolas diferentes sentidos para suas funções sociais consolidados em determinados modos de pensar e planejar a educação escolar, provocando dissensos sobre essas funções entre pesquisadores, técnicos da educação, gestores públicos, sindicalistas, professores.

Observa-se um acúmulo de responsabilidades sociais atribuídas às escolas. Para Nóvoa (2009, p. 50), “a escola foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdo, numa espécie de constante transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas”. O referido autor pontua inúmeras obrigações – chamadas por ele de caricaturas – que a escola foi assumindo ao longo da história:

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...
Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...
Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do patrimônio, para a prevenção rodoviária...
Começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele retirando... [...] (NÓVOA, 2009, p. 50).

Nóvoa (2009) apresenta de forma sequencial a evolução das responsabilidades que foram sendo inseridas ao quadro das demandas pedagógicas das instituições de ensino nos últimos anos. Paulatinamente, foram se instituindo como obrigações legais, tornando-se políticas públicas educacionais a serem executadas pelas escolas.

Nóvoa (2009), ao tratar do cenário futuro da educação formulado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2003, apresenta seis cenários de evolução da escola e dos sistemas de ensino, agrupados em três eixos:

1º EIXO – MANUTENÇÃO DO STATUS QUO

Cenário 1.A. Manutenção de sistemas escolares burocráticos,

Cenário 1.B. Êxodo dos professores – ‘Desintegração’.

2º EIXO – RE-ESCOLARIZAÇÃO

Cenário 2.A. As escolas no centro da colectividade;

Cenário 2.B. A escola como organização centrada na aprendizagem.

3º EIXO – DES-ESCOLARIZAÇÃO

Cenário 3.A. Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede

Cenário 3.B. Extensão do modelo de mercado (NÓVOA, 2009, p. 57-58).

O referido autor apresenta alguns argumentos sobre o 2º Eixo – Re-Escolarização, que tem a escola no centro da colectividade e como organização centrada na aprendizagem. Neste sentido, é importante refletir sobre os sentidos e significados que as políticas neoliberais têm dado a essa instituição no presente século. Conforme o documento da OCDE, a escola, no centro da colectividade, é vista como uma instituição responsável pelas causas sociais, adquirindo o papel de reparadora da sociedade, local de acolhimento aos alunos e de apoio comunitário às famílias, isto é, um ambiente que procura compensar as deficiências da sociedade. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009, p. 60) pondera que “não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, a escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens”. Isso não significa que as questões sociais não sejam importantes no âmbito da educação escolar, uma vez que o desenvolvimento humano se faz na integração entre os aspectos sociais, culturais e políticos. Todavia, a escola não pode assumir inúmeras outras responsabilidades que cabem a outras instâncias e instituições.

O segundo cenário do documento da OCDE, a escola como organização centrada na aprendizagem, “sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 60). Essa perspectiva está sustentada em três argumentos principais, quais sejam: primeiro, por serem sociedades do conhecimento, corre-se o risco de as crianças, principalmente as mais pobres, saírem da escola sem uma verdadeira aprendizagem. Segundo, percebe-se o crescimento de uma escola a duas velocidades, sendo que, para Nóvoa (2009, p. 61), “uma é centrada na aprendizagem para os ricos e a outro acolhimento social aos pobres”. No terceiro e último argumento, o autor pontua que os novos conceitos de aprendizagem estão para além dos conhecimentos, contemplando as emoções, os sentimentos, a consciência, o método, o estudo, a organização do trabalho, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a

inteligência e a intuição. Na educação, todas essas aprendizagens ocorrem simultaneamente, não sendo separadas da vida dos estudantes e de seu contexto social. O referido autor chama a atenção dentro desses cenários para as inúmeras responsabilidades que a escola assumiu diante das imposições do mundo globalizado, defendendo o seguinte posicionamento:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2009, p. 62-63).

Em uma perspectiva mais atual, Saviani (2020) trata do significado das políticas educacionais no Brasil, corroborando com muitos dos aspectos apresentados por Nóvoa (2009). Ele descreve que, desde o final da ditadura (1985) até o presente século, as políticas públicas educacionais têm se manifestado como características condensadas em políticas filantrópicas, de protelação, fragmentadas e de improvisação. Como característica das políticas filantrópicas, o Estado procura criar uma estratégia de descentralização da responsabilidade com a educação, invertendo o princípio constitucional, segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado. Diante disso, passa a ser dever de todos e direito do Estado.

O protelamento nas políticas educacionais significa, segundo Saviani (2020, p. 3), “[...] o adiamento constante do enfrentamento dos problemas”. Em outros termos, significa: “Deixar para amanhã o que se deve fazer hoje”.

Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal ‘Educação para Todos’, de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos, 2024. E assim o Brasil vai avançando pelo século XXI adiando a solução desse problema que os principais países resolveram entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (SAVIANI, 2020, p. 3).

Observa-se que a protelação de ações e metas para a educação tendem a agravar os problemas existentes, pois, a cada ano, cresce o número de

responsabilidades que devem ser assumidas pelas instituições de ensino. Isso porque, as políticas educacionais executadas com maior agilidade são aquelas que possuem caráter intencional de atender aos interesses políticos e econômicos dos detentores de poder no país.

A fragmentação que caracteriza as políticas educacionais criticadas por Saviani (2020) evidencia que, diante de tantas lutas implementadas por educadores ao longo de décadas, as reivindicações não foram de fato contempladas na íntegra, denotando que conquistas vão se perdendo ao longo do tempo.

Por fim, para Saviani (2020, p. 3), a improvisação se manifesta nas políticas educacionais, por meio de “uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatadas ou de efeito equivalente”. Há, portanto, falta de planejamento e organização em torno dessas políticas públicas.

Como exemplo, tem-se a Lei n.º 11.274/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB n.º 9.394/1996, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Segundo Schmidt e Furghestti (2016, p. 224), o Estado trata essas mudanças como “possibilidade de diminuir o fracasso e a evasão logo no início da escolarização e, com isso, proporcionar melhores condições para a continuidade nos estudos e para a participação no mundo social”. Sobre isso, Saviani (2020, p. 4) esclarece que:

Na verdade, a antecipação do início do Ensino Fundamental para os seis anos de idade era uma reivindicação dos prefeitos, o que se devia ao FUNDEF, que absorvia 60% dos recursos educacionais de estados e municípios destinados ao Ensino Fundamental. Com isso, os municípios ficavam com apenas 40% para atender à Educação Infantil, incluindo creches e pré-escolas. Daí a reivindicação dos prefeitos de modo a possibilitar que o então último ano da educação infantil pudesse ser coberto com recursos do FUNDEF. Atendendo a essa reivindicação, foi sancionada, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 11.274, estendendo a duração do ensino fundamental para nove anos [...]. No entanto, em dezembro de 2006, venceu o prazo do FUNDEF e em seu lugar foi criado o FUNDEB, que passou a abranger toda a educação básica.

Segundo o autor, houve todo um transtorno desnecessário que gerou insegurança às comunidades escolares. No final daquele mesmo ano, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) tornou-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando os recursos para a Educação Básica. Essa foi uma ação desprovida e impensada, que retrata a sobreposição do caráter político sobre o pedagógico. A real intenção desses investimentos não é a de atender aos interesses da sociedade, promovendo qualidade de ensino, mas sim às demandas importadas pelos organismos multilaterais. É claro que há bons projetos que têm como foco o desenvolvimento da educação no país; porém, as exigências das políticas neoliberais estão se sobrepondo às questões pedagógicas.

Tendo como base as características apresentadas por Saviani (2020) em relação às atuais políticas educacionais, nota-se que um dos maiores desafios da gestão escolar diz respeito à adoção e à execução das inúmeras exigências oriundas dos organismos internacionais, que se manifestam por meio de programas, projetos e demais orientações pedagógicas articuladas pelos sistemas de ensino.

2.2 A GESTÃO ESCOLAR: NOVAS DEMANDAS E NOVOS PAPÉIS

Grandes avanços ocorreram na sociedade no início deste século: evolução na ciência e na tecnologia, exploração espacial e amplas discussões a respeito dos cuidados com o meio ambiente. Na economia, conflitos e mudanças marcaram o ritmo do mercado dos grandes países. O processo de globalização da economia e da informação, potencializado na revolução digital, está se tornando cada vez mais efetivo, caracterizando não só o tipo de economia entre os países, como também definindo a própria vida social e cultural dos povos.

A educação não ficou fora dessas mudanças. Pelo contrário, está no centro de inúmeras discussões e pesquisas, que abordam seu significado na sociedade contemporânea. Muitas indagações ainda não foram respondidas, pois se trata de um processo humanamente construído nas relações políticas, sociais e culturais, pois se modifica constantemente. A ampla discussão a respeito do papel da escola é algo que requer atenção, principalmente no que diz respeito às organizações pedagógica e administrativa, o que compõem a identidade, a história e a cultura da instituição.

O sistema educacional brasileiro, nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 1990, tem sido foco de inserção das novas políticas públicas desenvolvidas por organismos nacionais e internacionais, em comum acordo, para o

crescimento da política econômica entre os países. Considerando o Brasil como um país em desenvolvimento, os organismos têm investido na formação de um novo saber, dotado de habilidades e competências para atender aos ideais da sociedade contemporânea. Assim sendo, a escola configura-se como meio apropriado e eficaz para a propagação desses conhecimentos, ficando obrigada a adotar modelos e estratégias para gerir as novas concepções educacionais. Assim, gestores escolares, professores, estudantes e pais passam a responder às exigências políticas dentro das instituições de ensino, cumprindo ações elaboradas, com o objetivo de alcançar metas, por meio de projetos e programas governamentais, desenvolvidos mediante parcerias com o setor privado. Segundo Carvalho (2012, p. 5):

Ao delegar responsabilidades públicas para organizações privadas (parcerias e filantropia empresarial), semipúblicas (Terceiro Setor) e para a sociedade civil (voluntariado); adotando um gerenciamento pedagógico e administrativo de contornos cada vez mais individualistas e pragmáticos o Estado vincula a escola às contingências imediatas e orientadas pela racionalidade do capital.

Nesta perspectiva, a escola fica sob o domínio das organizações dirigentes, acreditando na existência de uma descentralização de poder e mais autonomia nas tomadas de decisões. Todavia, neste contexto, as questões políticas ditam a organização do sistema de ensino, com transferência de responsabilidades dos serviços públicos para o setor privado, afetando essa instituição. Para Aires (2014), o Estado, por meio da ideologia neoliberal, prega a transparência de poderes em nome da descentralização, da participação e da autonomia escolar, que são princípios da gestão democrática. Entretanto, há uma maior subordinação ao mercado.

É neste contexto que os gestores escolares se inserem, pois não conseguem definir com clareza as reais intencionalidades políticas que compõem o quadro de responsabilidades/obrigações inerentes à função. O tempo é insuficiente para responder às demandas que chegam às escolas. Na maioria das vezes, os diretores ocupam-se mais com questões técnicas e administrativas do que com o processo ensino-aprendizagem, como mostrado pela Fundação Victor Civita, que realizou duas pesquisas, no ano de 2009, sobre o papel do diretor(a) da escola pública. A pesquisa contou com a participação de 400 diretores de escolas públicas, em 13 capitais brasileiras. Dentre os dados relevantes, ficou evidenciado que 45% dos

diretores se sentem mais responsáveis por manter em dia as questões burocráticas da escola, distanciando-se dos objetivos pedagógicos (REVISTA NOVA ESCOLA, 2017).

Essas demandas requerem da gestão escolar tempo e conhecimento. Isso porque, a carga horária de trabalho prevista pela legislação não é suficiente para resolver questões básicas nas instituições de ensino. Diante disso, gestores completam sua jornada de trabalho em casa, recorrendo a ajuda de outros para a conclusão das demandas. De acordo com Aires (2014, p. 69), “essas demandas acarretam, por um lado, uma situação incoerente de autonomia e, de outro, uma intensificação do trabalho do diretor”.

Observa-se que gestor se vê diante de inúmeras frentes atribuídas à escola e, em consequência, a maioria delas, de modo compulsório, volta-se a si próprio. [...] ao assumir esse ônus decorrente de políticas e programas estabelecidos, além de constatar a sobrecarga em sua função de gestor escolar, constata-se a lacuna da articulação do seu processo formativo com a prática que é exigida. As ações que lhes são exigidas face à execução desse programa, entre outras, demandaria múltiplas especializações em áreas específicas, tais como: contabilidade, administração empresarial, tecnólogo em ciências da computação, administração de negócios e serviços (AIRES, 2014, p. 70).

Mesmo não possuindo especializações em áreas específicas, os gestores escolares precisam responder com competência e agilidade a essas demandas e fazer cumprir o extenso cronograma de ações, programas e projetos, em atendimento às atuais determinações impostas aos sistemas de ensino (AIRES, 2014). Uma dessas ações tem sido a intensa busca por metas estabelecidas pelas avaliações de larga escala. Essas avaliações têm ditado o ritmo das escolas públicas desde o ano de 2007. Gestores escolares são convocados, anualmente, a desenvolverem múltiplos papéis, em uma força tarefa junto à comunidade escolar, em prol da conquista de melhores resultados nas avaliações.

Sabe-se que o cronograma de atividades preparatórias é intenso durante todo o ano. Equipes pedagógicas não conseguem elaborar e executar os projetos extraescolares adequadamente durante o ano letivo, visto que devem atender às exigências educacionais oriundas das políticas externas. Os planejamentos escolares, principalmente no segundo semestre letivo dos anos pares, ficam comprometidos, pois há toda uma mobilização na preparação das turmas para a realização das avaliações do Ideb. Isso compromete o cronograma escolar,

impossibilitando qualquer programação extracurricular por parte da escola. Neste contexto, o PPP, como mecanismo democrático e princípio de autonomia da gestão escolar, adequa suas ações de atendimento às políticas educacionais, gerando desafios aos gestores em articularem as orientações recebidas. Como bem explica Silva (2014, p. 20):

[...] a centralização de decisões na elaboração dos projetos e programas desenvolvidos nas redes de ensino impede que sejam compartilhadas com a comunidade escolar e, em razão disso, a participação dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores fica restrita à execução dos projetos.

Desse modo, a escola deixa de exercer seu papel principal, o de ensinar, de fazer com que, por meio de conceitos e teorias, os alunos desenvolvam seus próprios pensamentos e construam perspectivas de vida. Segundo Libâneo (2018, p. 32), “a escola e o ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade”.

O processo de descentralização das reformas educacionais iniciado no final do século XX delegou às escolas várias responsabilidades, o que passou a exigir dos gestores escolares um autoprofissionalismo diante das novas e modernas competências exigidas pelo mercado. A esses profissionais não cabe apenas administrar, coordenar, resolver e executar demandas; exige-se, também, um tipo de competência gerencial capaz de aplicar e propagar, de maneira eficiente, as políticas determinadas pelos organismos multilaterais. Nesse âmbito, o discurso de gestão autônoma e participativa refere-se à capacidade dos dirigentes escolares de mobilizar, de forma ideológica, os membros das instituições de ensino. Para que a existência e o crescimento dos mecanismos do neoliberalismo se perpetuem, é preciso que todos acreditem no discurso.

Vários estudos e pesquisas têm revelado a intencionalidade das políticas públicas neoliberais em desfigurar o real papel social e formativo da escola, introduzindo, por meio de estratégias governamentais, novas e ousadas finalidades para a educação, amparadas na lógica do mercado de trabalho. Christian Laval (2019), por exemplo, tece críticas ao neoliberalismo na educação francesa, as quais podem ser utilizadas na educação brasileira. Para esse autor, há utilização de vocabulário ideológico como forma de introduzir essas políticas no sistema educacional, tais como: eficiência, avaliação, inovação e, sobretudo, modernização.

Todavia, esses vocábulos escondem um sentido obscuro e estão carregados de intencionalidade, uma vez que “[...] por trás das mudanças que deveriam ser apenas técnicas, a modernização anuncia uma transformação da escola que altera não apenas sua organização, mas também seus valores e suas finalidades” (LAVAL, 2019, p. 194).

2.3 GESTÃO ESCOLAR AUTÔNOMA: IMPLICAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

O conceito de autonomia escolar ainda é algo que gera muita discussão e dúvidas entre a equipe pedagógica de uma escola. Em muitas instituições, esse conceito é desconhecido ou mal interpretado; alguns o entendem como total liberdade, sem direcionamento e sem objetivos. É comum observar gestores reclamando da falta de autonomia nas tomadas de decisões, nos colegiados e frente às decisões e ações das secretarias de educação. Desse modo, é importante compreender que autonomia escolar está intrinsicamente ligada ao processo educacional e que seu exercício se fundamenta na participação, na integração, na democratização e na responsabilidade. Segundo Libâneo (2018, p. 451), “[...] participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola”. Neste sentido, pode-se pensar em autonomia como construção da democracia, em um exercício dinâmico e harmonioso, regido por gestores escolares, tendo como base a dialética entre os envolvidos.

Sem dúvida, os gestores devem compreender os fundamentos dessa autonomia, partindo deles a busca do conhecimento para o desenvolvimento de uma comunidade mais autônoma. Porém, o que se percebe na organização escolar de forma geral é o inverso da autonomia. Há sentimento de comodismo, ausência de diálogo e debates por parte dos gestores, dúvidas no que, como e para que fazer. Por conseguinte, a obediência cega, sem criticidade de questionamento, passa a ocupar o lugar que seria da autonomia.

Neste sentido, os gestores passam a agir pautados pela ação mecânica, de modo a responder às exigências burocráticas. Paulo Freire (1987) fala sobre essa dominação que o poder capitalista exerce sobre os dominados. Para se libertar desses grilhões e romper com essa ditadura política e econômica que vem

embasando a vida dos seres humanos, é preciso travar uma luta individual e, ao mesmo tempo, coletiva. No plano individual, a luta por liberdade consiste em “[...] um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 19).

Afirmar que há falta de autonomia e liberdade por parte das instituições de ensino brasileiras, em pleno século XXI, parece ser exagero, ainda mais em uma sociedade que conquistou avanços econômicos, sociais, científicos e tecnológicos. No entanto, é preciso considerar que as mudanças ocorridas na sociedade vêm impactando o sistema de ensino. As reformas educacionais dos últimos anos, presentes nos currículos e no PPP das escolas, vem suplantando a autonomia escolar, com decisões “de cima para baixo”, contrariando a legislação. A LDB n.º 9.394/1996, nos arts. 14 e 15, garante que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

Conforme o art. 14, é assegurado o envolvimento de todos os profissionais da educação na elaboração do PPP da escola, garantindo que este seja construído com a comunidade escolar, considerando a realidade social. No art. 15, a lei assegura à gestões escolares progressivos graus de autonomia nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Verifica-se que, na prática, a equipe pedagógica não consegue envolver todos na discussão e na elaboração da proposta pedagógica, ficando esse processo sob a responsabilidade de poucas pessoas. A elaboração do PPP da escola com a comunidade escolar deveria ser a primeira ação democrática e autônoma articulada e conduzida pela gestão escolar, uma vez que é dado o direito a todos de participarem da construção da própria identidade da escola.

O Projeto Político-pedagógico é uma oportunidade para a tomada de consciência sobre os principais problemas da escola, para o debate sobre as possibilidades de solução e para a definição de responsabilidades coletivas que vão eliminar os obstáculos e alcançar os objetivos. [...] é necessário que o diretor de escola, consciente do seu papel, transforme as relações autoritárias, de dominação e de verticalidade, em relações igualitárias, horizontais, dialógicas e de confiança (LIMA, 2007, p. 94).

A elaboração do projeto pedagógico com a comunidade escolar é fundamental para a transformação das relações de poder existente dentro e fora da escola. Sendo assim, é necessário que a gestão escolar assuma a posição de mediadora, não dando espaço para as discussões se tornarem simplesmente divergências.

Considerando a importância de se construir a autonomia escolar a partir da participação da comunidade, Barroso (1996 apud SOUZA, 2003) ressalta a existência de dois tipos de autonomia: a decretada e a construída. A primeira ocorre “[...] quando as escolas públicas recebem um determinado grau de autonomia do poder público, juntamente com as novas tarefas a serem executadas” (SOUZA, 2003, p. 42). Isso significa que não há autonomia nesse processo, e sim uma falsa ideia de autonomia. O que existe é muito mais um controle explícito sobre a escola, uma jogada política das organizações governamentais, que fazem com que a instituição trabalhe em prol de interesses políticos e econômicos. A segunda, a autonomia construída, “[...] está longe de representar liberdade, ausência de responsabilidade, mas construída nas relações sociais tanto no plano individual, como no plano coletivo ou institucional” (SOUZA, 2003, p. 43). Ressalta-se que o processo de desenvolvimento da autonomia construída ou coletiva requer mudanças na cultura institucional das escolas, para que estas se posicionem frente às políticas educacionais. Portanto, autonomia escolar deixará de ser apenas um discurso, quando a própria comunidade escolar compreender sua importância no papel da formação humana, social e cultural do indivíduo.

A escola é um ambiente de reflexão, diálogo, debate e de construção de ideias. Desse modo, a gestão escolar tem como papel principal mobilizar e despertar em sua equipe o desejo de transformação, sendo necessário, às vezes, desconstruir conceitos e tabus impostos pela sociedade capitalista, que fomenta a desigualdade social, cultural e humana. Neste sentido,

O conceito de autonomia só ganha importância se significar comprometimento e liberdade para a realização da tarefa educativa. Os professores e as escolas, deixando de ser meros executores de tarefas, precisam ter liberdade de escolha e tornarem-se responsáveis pelas suas opções, norteados pela compreensão do papel da tarefa educativa para a construção de uma sociedade democrática. (AZANHA, 1993 apud LIMA, 2007, p. 88)

Nota-se que a gestão escolar não caminha sozinha, não estabelece autonomia por si própria, não elabora suas diretrizes e princípios aleatoriamente, mas é constituída dentro de uma estrutura organizacional, que aponta possibilidades. É no contexto dessas possibilidades que a escola precisa fazer sua parte, a de fomentar e promover a discussão e a participação da comunidade escolar. Sobre isso, Lück (2009, p. 63) declara que:

Não se pode pensar em estabelecer o processo de participação na escola apenas parcialmente. Ou ele é considerado como um processo que atinge a todos os segmentos do estabelecimento de ensino, ou corresponderá a simples ativismo utilizado para camuflar um esforço no sentido da manutenção da condição vigente na escola como um todo, em que uns decidem e outros executam, uns se omitem, outro ocupam o espaço da decisão, ou em que ninguém decide e o que todos fazem é continuar atuando como sempre fizeram, sem consideração a resultados e possibilidades de melhoria e desenvolvimento.

Acerca do conceito de autonomia escolar, observa-se que, “por parte de alguns programas educacionais, a autonomia é entendida como o resultado de transferência financeira” (LÜCK, 2000, p. 20). Segundo a autora, para alguns gestores, autonomia é agir independentemente do sistema educacional. Conforme evidenciado em pesquisa, diretores se recusaram atender a solicitações em torno de questões fundamentais de organização escolar, como prestação de contas e participações em reuniões. Para Lück (2000), ambos os entendimentos estão longe de garantir autonomia à escola.

Reitera-se, portanto, que a efetivação da autonomia escolar está associada a várias características, que se desdobram em outras, criando uma espécie de mosaico, que só tem sentido visto no conjunto. Assim, segundo o pensamento de Lück (2000), essa autonomia consiste em um processo de construção, que se faz no dia a dia, mediante uma ação coletiva competente e responsável, na qual o poder de decisão é amplo e complexo, pois considera diversos aspectos sociais relacionados com as instituições de ensino. Esse processo requer entendimento recíproco entre dirigentes dos sistemas de ensino, gestores escolares e comunidade escolar, a fim

de ampliar possibilidades e compartilhá-las. Para Barroso (1996 apud LÜCK, 2000, p. 25), “autonomia é o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre diversos detentores de influência (externa e interna)”. Isso exige, parte dos atores sociais, o saber mediar e equilibrar os interesses diversos, sem desconsiderá-los, pois trata-se de uma ação democrática, transparente e de responsabilidade perante a escola e a sociedade.

2.4 GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA

Nos últimos anos, as transformações nos vários setores da sociedade brasileira têm desencadeado exigências e desafios às escolas, principalmente à escola pública, a qual recebeu a incumbência da universalização da formação ao longo da história, exercendo o papel da preparação do indivíduo, por meio de conhecimentos e habilidades, para a atuação na sociedade. Com isso, a organização escolar, em um contexto geral, adquire outro formato. Assim, novas concepções de gestão escolar são necessárias para atender às constantes demandas. Como explica Vieira (2016, p. 54):

A organização da escola assume as características da organização da sociedade vigente em cada época. Nela, estão implantados os princípios da classe dominante que procura utilizar-se desse meio para propagar sua ideologia. Essa gestão pode manifestar-se conforme as bases da organização social em que ela está inserida.

As exigências de cada época fazem surgir novas tendências, que impactam as mais diversas instituições sociais, como as instituições de ensino. Estas começam a adotar novas concepções de gestão, não só para a melhoria da própria organização escolar, em prol do avanço do processo educacional, mas, principalmente, em resposta à sociedade, que não mais tem clareza sobre a função social da escola. Porém, ainda cobra bons resultados. Isso faz com que sejam estabelecidas parcerias com organizações não-governamentais e empresas privadas. Muitas dessas parcerias têm por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a maior parte delas tem a intenção de desenvolver uma aprendizagem exclusiva para o mercado de trabalho, atendendo a seus próprios objetivos.

No atual contexto da gestão escolar, fala-se bastante em habilidades e competências como meios de respostas aos desafios sociais. Entende-se que os conhecimentos devem ir além dos tradicionais saberes pedagógicos e administrativos, voltando-se para uma ciência que articule dimensões que, frequentemente, são tomadas como separadas e que afetam o processo educativo. Articulá-las é, portanto, condição fundamental para a gestão escolar. Quanto aos conhecimentos em gerir os recursos financeiros de uma unidade de ensino, nota-se que o gestor deve contar com habilidades de especialistas em economia, pois gerir e tornar o pouco em muito, a fim de atender às necessidades institucionais, ainda é um obstáculo a ser superado. Pode-se apontar, também, a dimensão jurídica, consistindo esta em desafio para a gestão escolar, haja vista que todo o processo educacional tem e deve caminhar dentro das legislações federal, estadual e municipal, cumprindo, com zelo, as normativas. Essa situação faz com que muitos gestores não saibam o que fazer durante o processo, pois, em nenhum curso de licenciatura plena, conhecimentos relacionados com essa área são ofertados. Diante disso, surgem várias indagações acerca as formações inicial e continuada dos docentes, de modo que saibam lidar com essas responsabilidades no dia a dia.

Considerando os aspectos apresentados, é importante tecer uma análise sobre os dispositivos legais que regulamentam a formação inicial dos profissionais da educação, assim como a formação continuada. Para tanto, utiliza-se como fontes de pesquisa a CF/1988, a LDB n.º 9.394/1996, o PNE 2014-2024 e as mais recentes Resoluções do CNE.

A CF/1988, em seu art. 39, § 2º, assegura, de uma forma geral, a formação e o aperfeiçoamento a todos os servidores públicos:

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (BRASIL, 1988, n. p.)

De acordo com o texto, além da formação do servidor, deve-se garantir o seu aperfeiçoamento. Trata-se, portanto, de um atendimento necessário, uma formação contínua, sendo aperfeiçoada durante o exercício da carreira profissional.

A LDB n.º 9.394/96, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, art. 61, parágrafo único, assegura as formações inicial e continuada a todos os profissionais

em efetivo exercício, por meio de Instituições de Ensino Superior, voltada para o atendimento “às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, n. p.). Com relação aos responsáveis por essas formações e pelas capacitações dos profissionais da educação, os arts. 62 e 63 da LDB definem:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração. Deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, n. p.)

No PNE – Lei n.º 13.005/2014 –, as metas 15 e 16 garantem como políticas educacionais até 2024 a formação em nível superior e a formação continuada a todos os profissionais da educação, conforme descrito:

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, n. p.)

Na Resolução CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2019, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a Educação Básica, visando atender às competências exigidas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018, conforme os seguintes artigos:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto

aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019, p. 2)

No tocante à formação continuada, sancionou-se a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as DCNs para a formação continuada de professores que atuam nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica, e a instituição da BNCC para formação continuada desses profissionais, em atendimento às legislações mencionadas.

Ressalta-se que a formação continuada deve ser entendida como fundamento para o desenvolvimento de competências ao longo da carreira de todos os profissionais da educação, como apresentado no Cap. II – Da Política da Formação Continuada de Professores – da referida Resolução:

Art. 4º A formação continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competências dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC –Formação [...] (BRASIL, 2020a, p. 2-3).

Com base nos dispositivos legais apresentados, nota-se que a lei assegura formação exclusiva para docentes – em habilidades e competências –, para a condução do processo ensino-aprendizagem, bem como desenvolvimento específico em torno das competências definidas pela BNCC, que, segundo alguns estudos, delimitam-se à docência e à gestão de sala de aula.

Com relação à formação de gestores escolares, as normais legais não trazem, em sua base, formação clara e específica, ficando a cargo do curso de licenciatura em Pedagogia e de cursos de pós-graduação a gestão escolar como conteúdo a fazer parte da grade curricular ou receber tratamento específico. O art. 64 da LDB/1996 reza que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais para

educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n. p.).

Todavia, é sabido que todo gestor escolar é um professor, com formação para o exercício da docência, sendo esse um princípio básico para a função de gestor escolar. Isso é assinalado no art. 67 da LDB/1996, §1º: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996, n. p.). Nota-se que a atuação dos gestores escolares está inserida em “outras funções de magistério”, as quais são apontadas pelo § 2º do mesmo artigo:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996, n. p.).

Em uma análise geral, constata-se que não existe, dentro das normas legais, garantia de uma formação exclusiva voltada para a gestão escolar. O que se tem é uma extensão da formação que o próprio gestor deve buscar. Ressalta-se que as licenciaturas plenas de formação inicial não atendem ao novo perfil exigido de gestores diante das demandas das atuais políticas educacionais. Rocha (2015, p. 57) pondera que:

Não há como estabelecer uma hierarquia nessa formação continuada, pois não existe um curso único e ideal para se complementar a formação inicial. No entanto, é preciso materializar a formação do gestor, profissional da educação, para atuar conforme as demandas socioeducativas no interior das necessidades da escola pública e dos alunos atores deste tempo histórico. Assim, a formação inicial do gestor se dá na licenciatura, e se complementa na formação continuada. Há que se fazer a ressalva de que um curso aligeirado e sem rigor acadêmico acentuará os desvios na formação, o que concretiza as consequências das políticas públicas que não visem aos interesses públicos.

Ao analisar a formação docente no Brasil, Gatti (2010) esclarece que, quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente a partir de 2006, com aprovação da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, e com as DCNs, é que foram atribuídos a esses cursos a formação para atuação em outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

E ainda, com base nessa Resolução, o licenciado em Pedagogia deverá estar apto naquilo especificado em mais de dezesseis incisos do art. 5º da referida lei, provocando tensões e impasses em relação ao desenvolvimento curricular, pois “enfeixar todas as orientações em uma matriz curricular, especialmente para classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil” (GATTI, 2010, p. 1358).

As Matrizes Curriculares de Pedagogia apresentam um número de disciplinas excessivas. Gatti, em entrevista ao Programa Educação Brasileira (UNIVESP, 2012) pelo Youtube, entende que a extensão de disciplinas nos cursos de licenciatura em Pedagogia funciona como uma verdadeira enciclopédia, demonstrando a ausência de um perfil de formação profissional. Segundo a autora, a formação de professores para a Educação Básica ocorre por meio de licenciaturas, estando essa formação fragmentada em áreas específicas do conhecimento e níveis de ensino, ou seja, não há uma formação em uma base comum no país, muito menos uma instituição de ensino exclusiva para a formação de professores, como se tem em países anglo-saxônicos, com os Teachers College; na Argentina, com os Institutos Superiores de Educação; e na França, com os Institutos Universitários de Formação do Magistério.

Ao analisar a matriz curricular do curso presencial de Pedagogia da UEG, por exemplo, constata-se o excesso de disciplinas, uma variedade de currículos que o licenciado precisa cumprir como núcleo obrigatório para a sua formação. Essa característica responde às responsabilidades que a educação vem assumindo na contemporaneidade. Acerca dessa questão, Gatti traz à reflexão o fato de que, mesmo os professores cumprindo uma extensa grade curricular nos cursos de licenciatura, faz-se necessária a formação continuada, uma vez que só a formação inicial não é o suficiente para o exercício da docência com qualidade (UNIVESP, 2012).

Para aqueles que participam da gestão escolar, o desafio é maior, pois requer uma formação continuada concomitante aos desafios vivenciados diariamente. Isso porque, cabe a esses membros a

[...] organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

Neste sentido, entende-se que a formação continuada dos membros da gestão escolar é primordial para a administração de todo o processo educacional. A equipe pedagógica, na figura do gestor escolar, é, sem dúvida, a primeira responsável em desenvolver habilidades e competências, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino; conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. “Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 23).

Para Lima (2019), a relação entre gestão escolar e qualidade do processo ensino-aprendizagem tem sido bastante evidenciada nos últimos anos. De acordo com esse autor, há estudos, como o de Bloon (2015), Dobbie e Fryer (2013), Leithwood (2009), Marzano et al. (2005), Oliveira e Waldhelm (2016), que abordam a adoção de algumas metodologias desenvolvidas por gestores, que, de certa forma, têm contribuído para resultados positivos dentro das escolas. Esses estudos têm evidenciado a importância da gestão escolar na construção de espaços escolares propícios ao desenvolvimento, com qualidade, do processo ensino-aprendizagem. Porém, ainda não existe um consenso sobre as práticas de gestão escolar que devem ser adotadas, apesar de convergências em muitos aspectos, como:

[...] a importância de garantir o tempo de aula dos alunos; a promoção do uso de dados para planejamento de aula e para gestão escolar; a geração de um bom clima escolar; a existência de tutorias e reforço dos alunos e também a troca de saberes e práticas entre os docentes (LIMA, 2019, p. 45).

Mesmo com os dispositivos legais e as pesquisas demonstrando a necessidade na formação dos gestores escolares, foi somente a partir da CBE e do Congresso Nacional de Educação (CONED) que assuntos como formação continuada integrada à formação inicial, tempo de trabalho coletivo nas escolas

(reuniões pedagógicas), plano de carreira, jornada de trabalho e remuneração dos educadores da Educação Básica, passaram a compor, com mais precisão, a agenda de discussão (LIMA, 2019).

A formação continuada de gestores escolares passou a ganhar espaço na agenda governamental de 2003 a 2010, quando se iniciou um diálogo com entidades acadêmicas: ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Foi nesse contexto de diálogo que se desenhou o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (LIMA, 2019).
Esse programa

[...] faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC (BRASIL, 2018, n. p.).

Esse programa tem como parceiros a Undime e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Iniciou-se em 2005, com um curso-piloto de extensão em gestão escolar, com carga horária de 100 h, ofertado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo realizado por um grupo de especialista em educação a distância. A meta do curso-piloto era atender 400 gestores escolares em exercício. De 2006 a 2010, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), novos cursos foram integrados ao programa, como: Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica e Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, todos destinados à gestão escolar. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública teve a duração de 10 anos. Atualmente, os cursos estão sendo operacionalizados por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) – Instituições de Ensino Credenciadas. A UEG contempla esse grupo de instituições.

Conforme pesquisas empreendidas por Lima (2019), nos anos 1990 teve início uma série de políticas educacionais no Brasil, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes. O que se tinha, até então, eram apenas algumas ações desenvolvidas pelos estados da federação, e que serviram de base para o MEC elaborar as políticas de formação. Com relação à formação de gestores em âmbito nacional, havia o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Consed, criado no final daquela década, e consistiu em uma iniciativa pioneira na modalidade de ensino EaD. Seu objetivo era semelhante ao da Escola de Gestores: “Desenvolver a gestão democrática nas escolas focadas no aprendizado de alunos, por meio da formação de lideranças escolares” (LIMA, 2019, p. 62).

No estado de Goiás, o Progestão teve início em 2001, com a capacitação de professores da Secretaria Estadual de Educação. Posteriormente, essa capacitação se estendeu aos professores das Regionais. Estes, por sua vez, consistiriam em multiplicadores, realizando a capacitação dos gestores das unidades escolares, por meio de encontros presenciais de 15 em 15 dias. Inicialmente, a formação era a distância. Segundo Lima (2019), essa era uma das dificuldades encontradas pelos cursistas. Quando o Programa começou a fazer capacitação presencial, passou a contemplar um percentual de carga horária, como forma de incentivar a participação, diminuindo a evasão. O Progestão atuou por meio de temáticas, distribuídas em nove módulos, utilizando como recursos: material impresso, vídeos, tutorial, estudo individual e encontros presenciais. Sobre essa metodologia, Santos e Bezerra (2015, p. 168) esclarecem que: “[...] o gestor vivencia e desenvolve atividades na escola de acordo com cada módulo, visando a impactos escolares a partir do programa e que os gestores possam ter uma formação continuada”.

Ainda como políticas públicas de formação dos gestores escolares, a SEDUC-GO, a partir de 2011, começou a oferecer formação aos candidatos inscritos para a eleição ao cargo de diretor escolar, bem como aos eleitos. Um dos cursos de maior destaque foi o de Especialização de Gestores da Educação Pública, oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF-MG, o qual compunha as metas do Pacto pela Educação, instituído em 2011, como reforma educacional. O curso teve como público-alvo diretores de escola, vice-diretores e técnicos de secretarias na função de gestores na educação pública. Segundo Rocha (2015), os objetivos propostos pelo CAEd foram:

- Oferecer formação continuada em serviço, as profissionais das redes públicas de ensino;
- Contribuir para a melhoria dos processos de gestão da rede pública, e tornar positivo seu impacto na qualidade da educação básica;
- Contribuir para construção de uma nova visão de gestão escolar, baseada na noção de rede e na conseqüente integração dos aspectos administrativos e pedagógico nas ações dos gestores (ROCHA, 2015, p. 83).

Para contemplar esses objetivos, o curso foi elaborado por módulos, temas, disciplinas, tendo uma carga horária de 552 h. Para a conclusão do curso, foi solicitado aos cursistas um Plano de Ação Educacional (PAE) ou uma análise de uma experiência profissional. Os módulos foram compostos da seguinte forma:

O primeiro módulo tratou de Políticas Públicas e Educação e Avaliação de Políticas Públicas; o segundo, de Políticas Públicas e Escola e Avaliação e Indicadores; o terceiro, de Gestão e Liderança e Gestão do Currículo; e o quarto, de Gestão e Legislação Educacional e Currículo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (ROCHA, 2015, p. 83).

Seguindo os moldes dos cursos apresentados, a SEDUC-GO tem oferecido, atualmente, formação continuada aos gestores escolares em cursos de menor duração, prevalecendo a modalidade de ensino EaD, mas com momentos presenciais². Os cursos são coordenados pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR): Curso de Formação Continuada para Gestores Escolares “Melhor Gestão, Melhor Ensino” e o Curso Ensino Híbrido – Inovação no Ensino e na Aprendizagem. Ambos são realizados por meio do ambiente virtual Moodle, organizado por módulos e temáticas específicas, e tem por objetivo proporcionar à gestão escolar habilidades e competências na prática pedagógica, visando melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes.

A SEDUC-GO oferece cursos de formação continuada aos gestores escolares por meio dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Todavia, o que se percebe é que os cursos ofertados visam responder ao modelo de sociedade capitalista. Neste cenário, a gestão escolar deve se responsabilizar cada vez mais pelos resultados acadêmicos, de modo que esses resultados cumpram as metas estabelecidas externamente por órgãos governamentais. Assim, “[...] priorizar o

2 No cenário de pandemia de Covid-19, os cursos passaram a ser ministrados apenas online.

resultado, não atribuindo a mesma ênfase ao processo, nos sugere uma perspectiva de democracia formal que cumpre as regras do jogo” (FREITAS, 2012, p. 85).

Diante disso, indagações são levantadas quanto à formação continuada dos gestores escolares, em especial, sobre o desenvolvimento e o exercício de habilidades e competências na prática pedagógica: que perfil de gestão escolar estão formando? Prioriza-se uma gestão escolar que atenda aos objetivos e às finalidades do processo ensino-aprendizagem ou às demandas neoliberais impostas às escolas? No que diz respeito a essas formações continuadas, alguns autores pontuam considerações que podem auxiliar nas respostas a essas questões.

Para Santos e Bezerra (2015, p. 180), o Progestão:

[...] atende aos quatro pilares sugeridos pelo Relatório Delors para a Educação para o Século XXI, baseados no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, e adota o modelo pós-moderno e pós-fordista de educação, [...] e que estão progressivamente instaladas nos Estados neoliberais ou pós-neoliberais.

Freitas (2012), em uma análise geral das temáticas dos módulos do Progestão, apresenta algumas considerações em relação às práticas participativas e colegiadas do programa:

Promover práticas participativas e colegiadas do Progestão é positivo, no entanto, a referência de democracia veiculada pelo programa não promove uma mudança substancial nas práticas democráticas da escola. Ao contrário, as práticas democráticas defendidas aproximam-se da gestão gerencial. A essa perspectiva, de democracia apresentada pelo Progestão parece impulsionar melhorias nas organizações administrativas e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura gerencial. Essa melhoria, contudo, baseia-se na avaliação do desempenho, da eficiência e da eficácia educativa, deslocando a ênfase aos meios pelos quais o processo educativo é construído, valorizando os fins a que se destinam (FREITAS, 2012, p. 88-89).

Rocha (2015), após pesquisas em artigos, livros, documentos, e amparada em pesquisa realizada junto a gestores escolares, por meio de questionários, tece a seguinte consideração sobre o Curso de Especialização de Gestores da Educação Pública, oferecido pelo CAEd (UFJF-MG):

[...] as políticas públicas e a legislação educacional foram determinantes na elaboração e execução do curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás a partir de 2011 [...]. A organização do curso de formação foi acompanhada por políticas públicas de cunho neoliberal, engendradas em meio à mercantilização da educação e na preparação da

força de trabalho para atender às demandas do mercado. [...] a gestão e o currículo do curso de formação foram incorporando as orientações desse mercantilismo e, contribuindo para a preparação dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho, com base na pedagogia das competências, em detrimento de uma formação integral que assegurasse uma participação cidadã e autônoma no meio social e, em especial, na atuação profissional (ROCHA, 2015, p. 104).

Teixeira (2017, p. 94), aluna do referido curso e pesquisadora, em pesquisa realizada com a coordenadora pedagógica do Curso de Especialização de Gestores da Educação Pública, pontuou:

A Coordenadora relatou vários desafios ocorridos nesse Curso de Especialização voltado para a formação de gestores escolares oferecido na modalidade a distância, dentre eles: o grande número de cursistas que ingressam no curso e o alto índice de evasão; a falta de comprometimento dos coordenadores locais; a dificuldade de manter os cursistas motivados e a importância de eles terem acesso à internet e familiaridade com as tecnologias; momentos presenciais de qualidade; estabelecimento de um bom contato com o parceiro, no caso a SEDUC-GO; não obrigatoriedade em realizar o curso; liberação de um período da jornada de trabalho do cursista para dedicação aos estudos; flexibilidade de prazos para entrega de atividades avaliativas e, principalmente, uma equipe comprometida.

Portanto, os desafios trazem prejuízos à formação continuada dos gestores escolares. Isso pode ser comprovado mediante os dados levantados sobre o curso, pois, dos 1.500 inscritos, apenas 474 concluíram com êxito a formação, ou seja, 31,6% dos cursistas obtiveram aprovação e receberam certificação (TEIXEIRA, 2017).

Ainda segundo a autora, ao citar Almeida (2008 apud TEIXEIRA, 2017, p. 95), existem alguns motivos que justificam a evasão em cursos na modalidade a distância, quais sejam: “a) fatores situacionais; b) falta de apoio acadêmico; c) problemas com a tecnologia; d) falta de apoio administrativo; e) sobrecarga de trabalho”. Os fatores situacionais estão relacionados às questões familiares ou de saúde, bem como à falta de apoio no trabalho; a falta de apoio acadêmico significa que o cursista não tem acompanhamento mais direto do tutor, o que gera um atendimento insuficiente; os problemas com a tecnologia se referem ao fato de que muitos cursistas encontram dificuldade para manusear os recursos tecnológicos; a falta de apoio administrativo diz respeito ao atraso no recebimento ou até mesmo a falta dos materiais didáticos; e por último, a sobrecarga de trabalho evidencia o excesso de demandas tanto nas unidades escolares quanto no âmbito pessoa/familiar.

A formação continuada dos gestores escolares e das equipes pedagógicas na modalidade Ead vem ocorrendo em uma frequência significativa nos últimos anos, respondendo, assim, às exigências legais. No entanto, conforme pontuado, os cursos não estão sendo suficientes para o desenvolvimento dos conhecimentos que os gestores escolares necessitam para lidar com os inúmeros desafios encontrados nas escolas públicas. Existe uma lacuna entre o currículo e a prática da gestão escolar. Outro ponto a ser destacado versa sobre os reais objetivos a serem alcançados mediante essas formações. O atendimento às metas estabelecidas nos planos nacionais e estaduais carregam, em si, a preparação de uma equipe polivalente, que responda com agilidade aos desafios contemporâneos, responsabilizando-se integralmente pelos resultados, isto é, assumindo o sucesso ou o insucesso dos estudantes. Isso porque, o foco é preparar os alunos para o mercado de trabalho, respondendo mais aos interesses econômicos do capitalismo do que aos objetivos das unidades escolares.

Ao observar gestores escolares e demais servidores que participam diretamente das formações, nota-se que lhes faltam, muitas vezes, consciência sobre as bases em que esses cursos de formação continuada se assentam. Conforme Rocha (2015, p. 108):

[...] falta à sociedade consciência política, pois em nenhum momento os gestores da SEE e os próprios diretores escolares demonstraram preocupação com os custos/qualidade do curso oferecido, cumprindo as exigências como ordem e muitas vezes demonstrando apenas interesse de permanência no cargo e acréscimo salarial como se esse dinheiro não saísse do pagamento dos impostos, o que demonstra certa alienação de quem nesse momento participou da formação, da comunidade em geral e dos próprios organizadores dessa iniciativa.

A falta de conscientização dos envolvidos no processo fragiliza as propostas de formação continuada, pois os conhecimentos adquiridos não estão em consonância com a realidade social ou com os objetivos da escola. Por conseguinte, são conhecimentos que serão esquecidos, pois aquilo que não é compartilhado e vivenciado, torna-se desnecessário. Neste sentido, ratifica-se a importância de haver mais discussões, debates e pesquisas sobre o assunto, ampliando as reflexões tanto individuais quanto coletivas.

CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI, NO CONTEXTO DAS COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ITABERAÍ E PORANGATU

Os estudos e as reflexões realizados durante esta pesquisa a respeito da gestão escolar e das políticas públicas educacionais criaram a necessidade de uma análise mais criteriosa sobre o papel desempenhado pelos gestores escolares. Inicialmente, houve o desejo de realizar uma pesquisa de campo, mas, devido ao momento de pandemia, optou-se pela aplicação de questionário censitário, com perguntas fechadas direcionadas exclusivamente aos gestores escolares da rede pública estadual de ensino, a fim de levantar dados sobre os principais desafios enfrentados por eles.

Neste capítulo são apresentados os resultados referentes aos dados coletados. O questionário foi aplicado por meio da Plataforma Google Forms a 29 diretores escolares de Unidades Educacionais jurisdicionadas às CREs de Itaberaí e Porangatu, no estado de Goiás. Optou-se pela escolha de duas CREs distantes geograficamente, com realidades diferentes, a fim de conferir riqueza à análise.

O questionário censitário priorizou questões objetivas, mas que pudessem ser analisadas qualitativamente, atendendo aos objetivos propostos. Para a elaboração do conjunto de questões, procedeu-se ao estudo de alguns autores, como Mello (2021), Sales (2017), Silva (2014). Assim, foi possível estruturar o questionário com 30 perguntas de múltiplas escolhas, com opções abrangentes de respostas, possibilitando aos gestores escolares responderem aos questionamentos sem dificuldade ou receio, deixando claro que o nome de cada um deles e suas respectivas unidades educacionais não seriam mencionadas neste estudo.

Para a participação, foi necessário que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Dos 29 gestores escolares convidados a participarem da pesquisa, 28 responderam às perguntas, totalizando 99%. As questões elaboradas versaram sobre: gênero, idade, tempo de serviço, formação, carga horária de trabalho, dados da instituição escolar (número de professores e alunos), envolvimento dos gestores nas práticas pedagógicas, convivência em equipe, liderança escolar, interação da comunidade escolar, desafios escolares, dentre outros.

É importante salientar que, quando se analisa dados estatísticos sobre o processo de atuação e desenvolvimento do ser humano em seu espaço individual e

coletivo, é preciso considerar que há um movimento constante de transformação, que não se limita apenas ao tempo, mas também a um contexto histórico, denotando a realidade como se apresenta naquele momento. Desse modo, é possível apenas apresentar ideias para a compreensão do objeto de estudo, contribuindo com formas de intervenção para a melhoria da qualidade das ações executadas.

As respostas dos gestores escolares serão analisadas à luz do referencial teórico adotado e dos documentos legais, como leis federais e estaduais e 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 ITABERAÍ

A cidade de Itaberaí, em Goiás, surgiu no XVIII, por volta do ano de 1770, próxima à fazenda Palmital. Inicialmente, era um arraial conhecido como Curralinho. Em virtude da devoção dos roceiros da região, edificou-se no local a capela de Nossa Senhora da Abadia, onde, atualmente, é a Igreja Matriz. Com o tempo, moradores foram chegando à região. Dentre os primeiros moradores, alguns se destacaram devido à influência que exerceram no crescimento do arraial. O nome Curralinho vigorou por mais de um século, até que, em 5 de agosto de 1924, por iniciativa do deputado Coronel Benedito Pinheiro de Abreu, foi aprovado o projeto de mudança do nome, passando de Curralinho para Itaberaí, que, na língua guarani, significa Rio das Pedras Brilhantes.

A fundação do município ocorreu em 9 de novembro 1868. Itaberaí está localizada na região intermediária de Goiânia, distante 89 km da capital. Em 2021, a população estimada era de 44.329 habitantes. O último Censo foi realizado em 2010. À época, o município contava com 35.371 habitantes (WIKIPÉDIA, 2021).

Itaberaí foi uma das primeiras cidades do estado de Goiás a receber iluminação pública residencial, por mérito de Sebastião Antônio da Fonseca, que fundou a Empresa Força e Luz, em 1924. Por meio de um Decreto Imperial, de 20 de setembro de 1831, fundou-se a primeira escola na região: Educação e Cultura. A partir de então, novas iniciativas foram surgindo na área da educação, com a abertura de novas escolas: Escola Novais (1915); Grupo Escolar Rocha Lima (1920), encampado pelo estado em 1923, sendo o terceiro grupo escolar de Goiás; Escola

Normal Constâncio Gomes (1935); Colégio Nossa Senhora das Mercês (1940); e Escola Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento (1942), fundada pelas irmãs sacramentinas, tendo pouca duração, reabrindo, posteriormente, em 1950, com o nome de Colégio Imaculado Coração de Maria. Durante meio século, Itaberaí contou com a Faculdade Rio das Pedras e a Faculdade Aliança.

A economia do município está centrada na agropecuária, na agricultura, na indústria e no comércio. Atualmente, Itaberaí conta com a Academia Itaberina de Letras e Artes (AILA), fundada em 1993, como entidade que pudesse congrega os literatos, artistas e guardiões da memória da cidade.

A CRE de Itaberaí está sob a direção do Coordenador Regional Vinicius Átila de Carvalho. Estão sob a jurisdição da CRE de Itaberaí 13 instituições de ensino, distribuídas em 4 municípios: Americano do Brasil, Itaberaí, Itaguaí e Itaguaru, com o total de 3.521 matrículas. A regional de Itaberaí possui 312 servidores. Desses, 160 são professores. As unidades escolares atendem: Ensino Fundamental (1.521 alunos), Ensino Médio (1.852 alunos), Médio Técnico (27 alunos), Novo Ensino Médio semestral (7 alunos) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (124 alunos).³

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PORANGATU

A cidade de Porangatu tem origem no núcleo urbano denominado de Descoberto da Piedade. Em 1739, o bandeirante Amaro Leite Moreira, por meio das ordens de D. Luiz de Assis Mascarenhas, na época governador da Capitania de São Paulo, saiu em busca de novos auríferos. Antes da colonização pelos europeus, a região era habitada pelos índios avás-canoeiros. Com a descoberta de ouro na região, no século XVIII, vieram os bandeirantes, acompanhados pelos padres Jesuítas, que visavam catequizar os índios. O nome do município é de origem tupi e significa bonito e bom, devido à aglutinação dos termos *porang* (bonito) e *katu* (bom). Há uma lenda popular que traz uma versão poética acerca da origem da palavra: o romance proibido entre Angatu e Antônio. Ela, uma índia muito bela, esposa prometida a um dos chefes da tribo; ele, um bandeirante. Ambos se apaixonaram e iniciaram um romance às escondidas. Quando descobertos, o jovem bandeirante foi

3 Esses dados foram fornecidos pela CRE de Itaberaí e são referentes ao ano de 2021.

amarrado em um tronco de uma árvore e morto a flechadas. Antes de morrer, suas últimas palavras foram: “Morro por Angatu”. Assim, o lugar teria recebido o nome de Porangatu, em memória ao amor proibido entre Angatu e Antônio.

O município está situado a oeste da principal rodovia do estado, a BR-153, que liga Belém a Brasília e o sul do estado de Goiás a Tocantins, estando situado a 426 km da capital, Goiânia. A emancipação do município ocorreu em 1948, e a instalação, em 1949. A população estimada, em 2021, era de 45.866 habitantes. No último Censo, de 2010, a população era de 42.355 habitantes (IBGE, 2010). Quanto à produtividade econômica, Silva (2017, p. 80) ressalta que:

Porangatu é conhecida por sua pecuária, que se destaca no estado com a criação e a comercialização de gado. O gado já era uma fonte de renda importante para o lugar há muito tempo, desde a época quando ainda era um arraial, de acordo com Henrique Itiberê (1926, n. p.), '[a] principal riqueza do município e o gado vacum, que apresenta belos, typos, sendo fazendas com sua maior parte em terras devolutas'.

O município possui uma cultura ampla, com diversos talentos na música, na poesia, no teatro, na pintura, dentre outras artes, tendo como ponto cultural o Centro Cultural de Porangatu. Com relação ao sistema de ensino de Porangatu, Pereira (2004) relata que, antes da construção da rodovia Belém Brasília, existia apenas dois estabelecimentos de ensino, um particular e outro estadual, ambos com precariedade na formação dos professores, espaço físico inadequado e pouco material didático. Ainda segundo a autora, com a construção da Escola Estadual Gercina Borges, houve uma pequena melhora no desenvolvimento em relação ao espaço físico, às metodologias, ao material didático, em razão da chegada de professores ao município. Pelo fato de a população residir em fazendas, os gestores públicos da época intensificaram a construção de escolas na zona rural. No entanto, só houve desenvolvimento significativo na área educacional do município com a construção da rodovia, a qual trouxe grandes avanços (PEREIRA, 2004).

A CRE de Porangatu está sob a direção do Coordenador Regional Ângelo Marcos de Souza. Acompanha 16 instituições de ensino, distribuídas em 8 municípios: Bonópolis, Estrela do Norte, Formoso, Montividiu do Norte, Mutunópolis, Porangatu, Santa Tereza de Goiás e Trombas, com o total de 5.407 matrículas. As

unidades escolares atendem: Ensino Fundamental (2.457 alunos), Ensino Médio (2.697) e EJA (176 alunos).⁴

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS

Este tópico apresenta a análise dos resultados sistematizados obtidos por meio do questionário censitário aplicado a 28 gestores escolares das unidades educacionais jurisdicionadas às CREs de Itaberaí e Porangatu, pautando-se pelo art. 206 da CF/1988, quanto aos princípios democráticos no ensino, e pelas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino para os anos de 2020 a 2022.

É importante mencionar que a Lei n.º 20.115, de 6 de junho de 2018, dispõe sobre o último processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar de Rede Pública de Educação Básica, estando em consonância com os dispositivos federais e estaduais quanto aos princípios e às diretrizes da gestão escolar democrática:

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, 2018a, p. 1).

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino para os anos de 2020 a 2022 apresentam as políticas públicas educacionais elaboradas para o atendimento ao Sistema Educacional do Estado de Goiás, como afirma a Secretária de Educação de Goiás, Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira:

O documento em questão é um importante instrumento na orientação e no direcionamento dos trabalhos dos profissionais da educação, que atuam tanto no âmbito da SEDUC quanto das Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas. 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, portanto, imprescindível na estruturação das atividades jurídicas, administrativas, pedagógicas e financeiras da educação pública estadual (SEDUC-GO, 2020, p. 16).

4 Esses dados foram fornecidos pela CRE de Itaberaí e são referentes ao ano de 2021.

Para a análise das respostas dos gestores escolares ao questionário censitário, é imprescindível o aporte do referido documento, assim como dos demais dispositivos legais mencionados. Cada questão foi elaborada com a proposta de compreender a atuação da gestão escolar e promover a reflexão entre os gestores sobre as formações e a prática pedagógica. Portanto, para a sistematização e a análise, considera-se as respostas como um conjunto que se complementa, integrando um contexto maior. Como bem explica Libâneo (2018, p. 19):

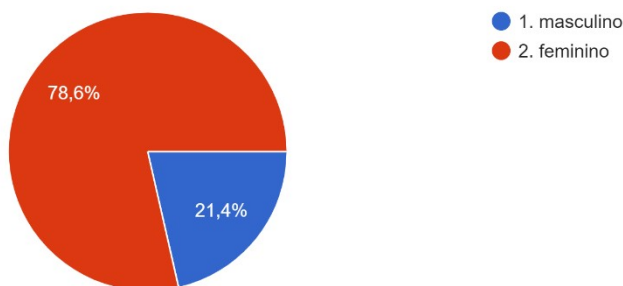
[...] cada situação escolar analisada, cada atividade, cada ocorrência cotidiana precisa ser analisada na sua contextualização mais ampla. Em termos práticos, nenhum problema da organização escolar pode ser enfocado isoladamente; antes, deve ser tratado sob múltiplos aspectos, procurando detectar suas características dominantes em cada momento [...].

Na organização do questionário, as questões de 1 a 9 contemplaram os seguintes aspectos: identitário, formativos, tempo como servidor público, tempo como professor e tempo como gestor escolar na rede pública de ensino. Esses aspectos tratam do perfil dos atuais gestores escolares. De acordo com os princípios básicos exigidos pela Lei n.º 20.115/2018, para concorrer à função de diretor escolar nesse pleito, a lei considerou: conclusão do estágio probatório, lotação na unidade escolar e licenciatura plena (GOIÁS, 2018a). O tempo de experiência como professor era uma exigência em normativas anteriores, mas deixou de ser um quesito na lei citada. Assim, um número maior de candidatos poderia concorrer às eleições.

Conforme o Gráfico 1, verifica-se que 78,6% dos gestores escolares pertencem ao gênero feminino, e 21,4%, ao masculino. Esses dados condizem com a realidade do contexto educacional, uma vez que, ao longo da história da educação, as mulheres foram ocupando mais espaços nas escolas, em virtude de características históricas e sociais. Conforme dados do Censo da Educação Básica 2020/ Resumo Técnico (BRASIL, 2021a), mostrados no Quadro 3, observa-se que, conforme os níveis de ensino, o quantitativo de professores do gênero masculino tende a aumentar. Nos anos iniciais, a predominância é feminina, devido à familiaridade, experiências, habilidades e competências das mulheres em lidar com crianças pequenas.

Gráfico 1 – Sexo

1. Sexo?
28 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3 – Comparativo de porcentagem de professores do sexo feminino e masculino no Censo da Educação Básica 2020

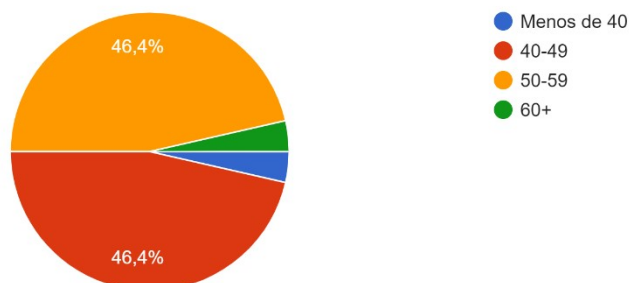
ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	ENS. MÉDIO
96,4% feminino 3,6% masculino	88,1% feminino 11,9% masculino	66,8% feminino 33,2% masculino	57,8% feminino 42,2% masculino

Fonte: Adaptado de Brasil (2021a).

O Gráfico 2 traz dados referentes à idade dos atuais gestores escolares das escolas pesquisadas. Do total de gestores que participaram da pesquisa, 92,8% estão na faixa etária entre 40 e 59 anos; apenas 3,6% têm menos de 40 anos; outros 3,6% estão com 60 anos ou mais. Esses dados ratificam, de certa forma, os números do Censo da Educação Básica 2020, no qual a faixa etária dos professores da Educação Infantil ao Ensino Médio no Brasil está entre 30 e 49 anos (BRASIL, 2021a). Faz-se a ressalva de que os gestores pesquisados apresentaram faixa etária superior à do Censo. Essa diferença pode ser justificada pelo fato de a amostragem desta pesquisa ter sido mais restrita.

Gráfico 2 – Faixa etária de idade dos gestores escolares

2. Idade?
28 respostas

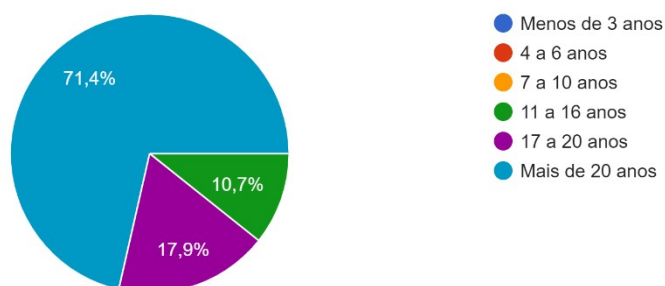


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Acerca da quantidade de tempo que os gestores escolares são servidores do estado de Goiás, o Gráfico 3 mostra que: 71,4% têm mais de 20 anos de carreira na rede estadual de ensino; 10,7%, de 11 a 16 anos; e 17,9%, de 17 a 20 anos. Esses dados revelam que os gestores escolares pesquisados têm vasta experiência como servidores públicos.

Gráfico 3 – Tempo como servidor do estado de Goiás

3. Há quanto tempo você é servidor do Estado de Goiás?
28 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

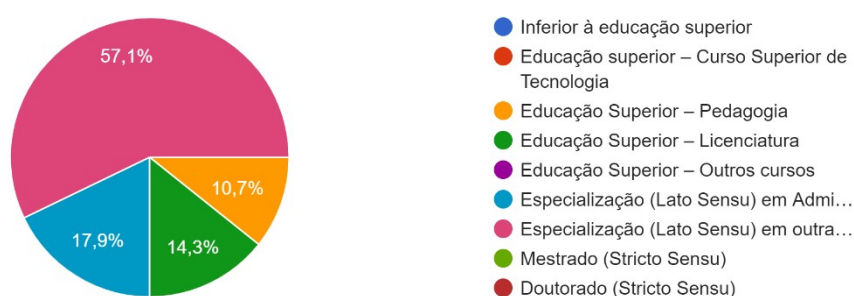
O objetivo da quarta questão foi o de averiguar qual o nível mais elevado de formação do grupo de gestores pesquisados. Conforme o Gráfico 4, 57,1% dos gestores possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização) em outra área; 17,9%, especialização em Administração Escolar; 14,3% possuem nível superior (licenciatura em área de conhecimento específica); e 10,7% possuem nível superior (Pedagogia).

Esse quadro atual dos gestores escolares, com formações em várias áreas de conhecimento, denota a diversidade de conhecimentos e experiências nas equipes de gestão escolar. A abertura a novas áreas de formação para a função de gestor pelas normativas legais fez-se necessária diante do cenário em que se encontram os cursos de licenciatura plena no Brasil. De acordo com pesquisas de Gatti (2014, p. 43), há uma fragilidade nos cursos de formação inicial para o professor da Educação Básica, uma vez que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as diferentes licenciaturas não têm sido suficientes para criar uma nova ordenação curricular para o conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas privadas”.

Segundo o Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021a), o percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* cresceu de 2016 a 2020, de 34,6% para 43,4%, estando em consonância com os dados da presente pesquisa.

Gráfico 4 – Nível de formação dos gestores escolares pesquisados

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?(Por favor, marque apenas uma alternativa.)
28 respostas



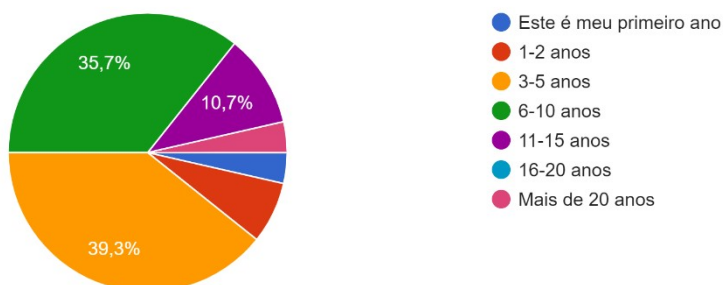
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre o tempo de experiência na função de diretores, o Gráfico 5 revela que: 39,3% atuam na gestão de 3 a 5 anos. Isso mostra que, aparentemente, a maioria encontra-se nos primeiros de mandato. Segundo a Lei n.º 20.115/2018, Cap. IV, art. 8º “[...] o mandato do diretor será de 3 (três) anos, a contar da posse no cargo” (GOIÁS, 2018a, p. 2). A soma dos percentuais daqueles que têm de 6 a 20 anos de experiência na gestão escolar totaliza 50%, número bem significativo, pois a maioria possui bastante tempo na gestão. Esses dados ratificam os anteriores.

Gráfico 5 – Tempo de experiência como diretor escolar

5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor (a)?

28 respostas



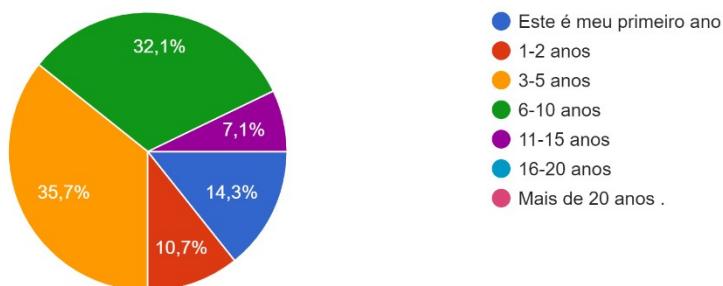
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Gráfico 6 mostra o tempo de experiência dos gestores escolares pesquisados. Há uma coerência entre este e o gráfico anterior. Nota-se um tempo significativo de atuação dos gestores em uma mesma escola, se considerar as porcentagens de gestores que tem de 6 a 10 anos (32,1%), de 11 a 15 anos (7,1%), de 16 a 20 anos (14,3%) e mais de 20 anos (10,7%). Esses dados demonstram boa aceitação desses gestores pela comunidade escolar local, estabelecendo um dos mecanismos de gestão escolar democrática, expressa nos dispositivos legais federais e estaduais (art. 206 da CF/1988; LDB n.º 9.394/1996; Lei n.º 13.005/2014 – PNE; Lei Complementar n.º 26/1998 – Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás; Lei n.º 18.969/2015 do Plano Estadual de Educação – PEE; e Lei n.º 20.115/2018). Todavia, deve-se atentar para a permanência por muito tempo na equipe gestora, pois isso pode dificultar ou colocar obstáculos para que outros membros da escola participem da gestão.

Gráfico 6 – Tempo de experiência dos gestores escolares em uma mesma escola

6. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor (a) desta escola?

28 respostas



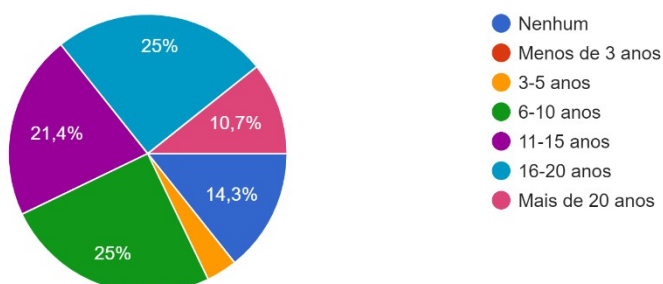
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação ao tempo de docência dos gestores escolares antes de exercerem a atual função, o Gráfico 7 mostra que: 50% de gestores atuaram muitos anos na docência; apenas 14,3% não trabalharam como docentes. Esses dados evidenciam um novo perfil da gestão escolar no século XXI. Importante destacar que, segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino 2020 a 2022, para atender ao perfil de diretor escolar nas unidades educacionais básicas, é necessário “contar com, no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, Diretor de qualquer unidade educacional” (SEDUC-GO, 2020, p. 256).

Gráfico 7 – Tempo de experiência como docente, antes de exercer a função de diretor

7. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor (a)?

28 respostas

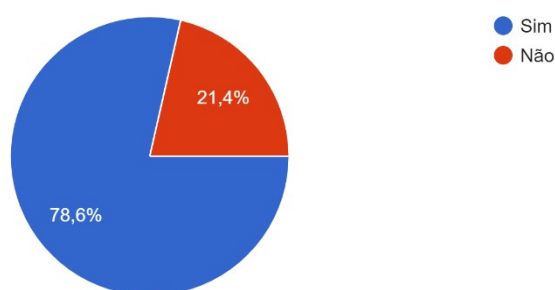


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com o Gráfico 8, 78,6% dos gestores escolares já exerceram outras funções além da docência, antes de serem diretores; 21,4%, não exerceram. Constata-se um grupo de gestores escolares com bastante experiência em funções pedagógicas, o que, em termos de conhecimento e habilidades, favorece para atuarem como líderes escolares.

Gráfico 8 – Exercício de outras funções antes de ser diretor(a)

8. Além da docência, você já exerceu outras funções/ Cargos, antes de exercer a função de Diretor (a)?
28 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que diz respeito às horas de trabalho, além do que é previsto na legislação, tem-se, conforme o Gráfico 9: 85,7% responderam que trabalham além da carga horária prevista, em casa; apenas 14,3% responderam que trabalham dentro da carga horária prevista. Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino 2020 a 2022, o diretor é modulado com a seguinte carga horária:

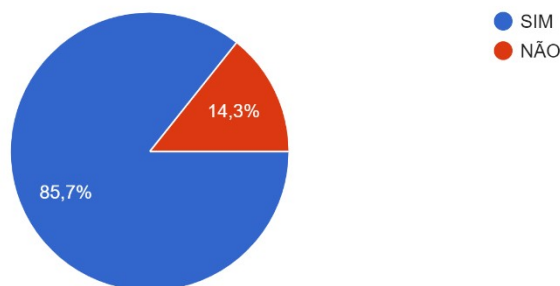
O diretor será modulado com 40 (quarenta) horas-relógio nas unidades escolares e perceberá o subsídio referente à FCE correspondente ao porte e quantidade de turnos, sempre prestando assistência em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar; devendo assinar um termo de dedicação exclusiva a serviço da unidade escolar, nas horas correspondentes ao seu funcionamento (SEDUC-GO, 2020, p. 258).

Os dados evidenciam sobrecarga de trabalho dos gestores escolares pesquisados. Além da carga horária de 40 horas relógio semanais, eles continuam sua jornada de afazeres em casa, comprometendo as horas de descanso, lazer e atividades pessoais.

Gráfico 9 – Carga horária de trabalho dos gestores escolares

9. Além das horas trabalhadas previstas na legislação, você continua o trabalho em casa?

28 respostas



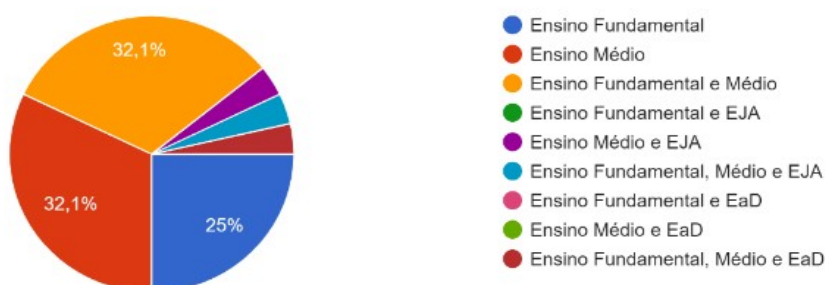
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os Gráficos 10 e 11 trazem os dados referentes às modalidades de ensino e em quais períodos a escola funciona. Com relação às modalidades, 32,1% das instituições contemplam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; 32,1%, somente o Ensino Médio. Esses dados mostram um número significativo de escolas que atende somente o Ensino Médio. Essa é uma característica organizacional que vem sendo adotada por algumas escolas, criando uma identidade própria de atendimento. Do total, 25% de escolas atendem somente o Ensino Fundamental. Sobre os períodos de funcionamento, 39,3% funcionam em dois períodos; 28,6, em três períodos; 25% são escolas de tempo integral; apenas 7% funcionam em um período.

Gráfico 10 – Modalidades de ensino

10. Quantas modalidades de ensino possui nesta escola?

28 respostas

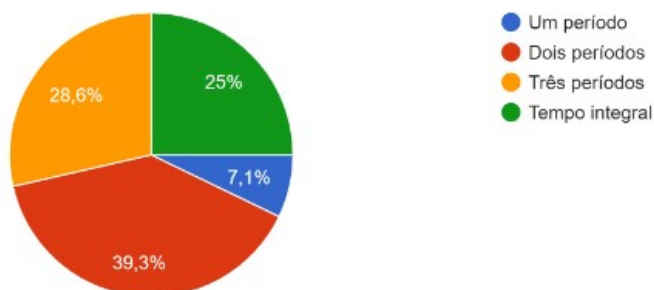


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 11 – Período de funcionamento

11. Quantos períodos (matutino, vespertino e noturno) funciona nesta escola?

28 respostas



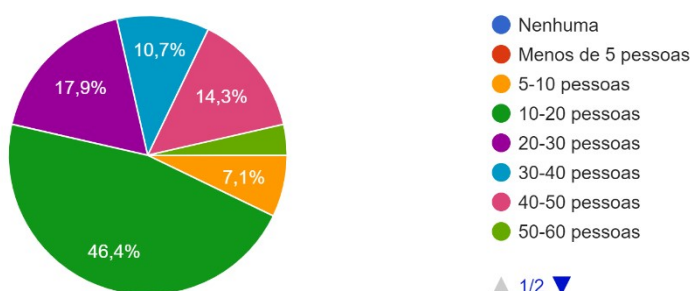
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os Gráficos 12 e 13 apresentam o quantitativo de servidores que atua na regência e na gestão administrativa. Sobre os regentes, o maior índice foi de 46,4%. No tocante ao quantitativo de servidores na equipe de gestão administrativa, obteve-se o índice de 50%. De acordo com os dados levantados, a maioria das escolas pesquisadas é de porte médio, como evidenciado pelo quantitativo de servidores na regência e na gestão administrativa.

Gráfico 12 – Quantitativo de servidores na função de regência

12. Informe o número de servidores que atuam nesta escola como Professores (regente e de apoio),

28 respostas

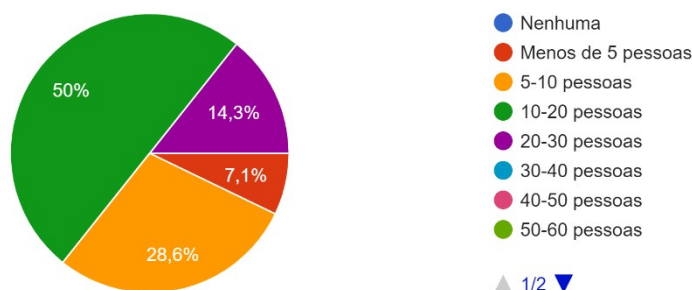


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 13 – Gestão administrativa

13. Informe o número de servidores que atuam nesta escola na equipe de gestão administrativa (gestor, secretário escolar, coordenadores pedagógi...no, auxiliares de secretaria, serviços gerais, etc)

28 respostas



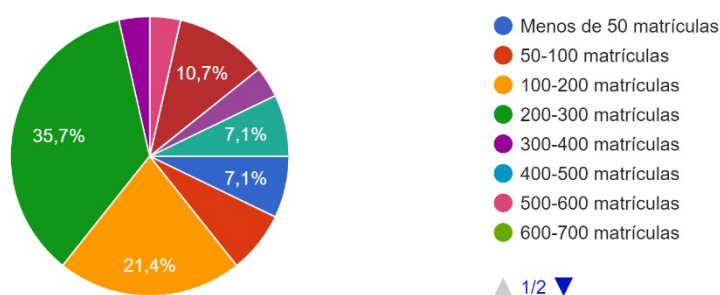
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Acerca do total de matrículas nas escolas pesquisadas, o Gráfico 14 mostra que: de 200 a 300 matrículas, corresponderam a 35,7%, número coerente com o quantitativo de servidores apresentado; de 100 a 200 matrículas, corresponderam a 21,4%; os demais números variaram entre 3,6% e 10,7% de matrículas. Diante dos dados apresentados, observa-se que o número de matrículas tende a se manter em um nível médio entre as escolas. Segundo o Censo da Educação 2020/Resumo Técnico (BRASIL, 2021a), o número de matrículas no Brasil tem diminuído nos últimos anos. “No ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total” (BRASIL, 2021a, p. 15).

Gráfico 14 – Número de matrículas

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

28 respostas



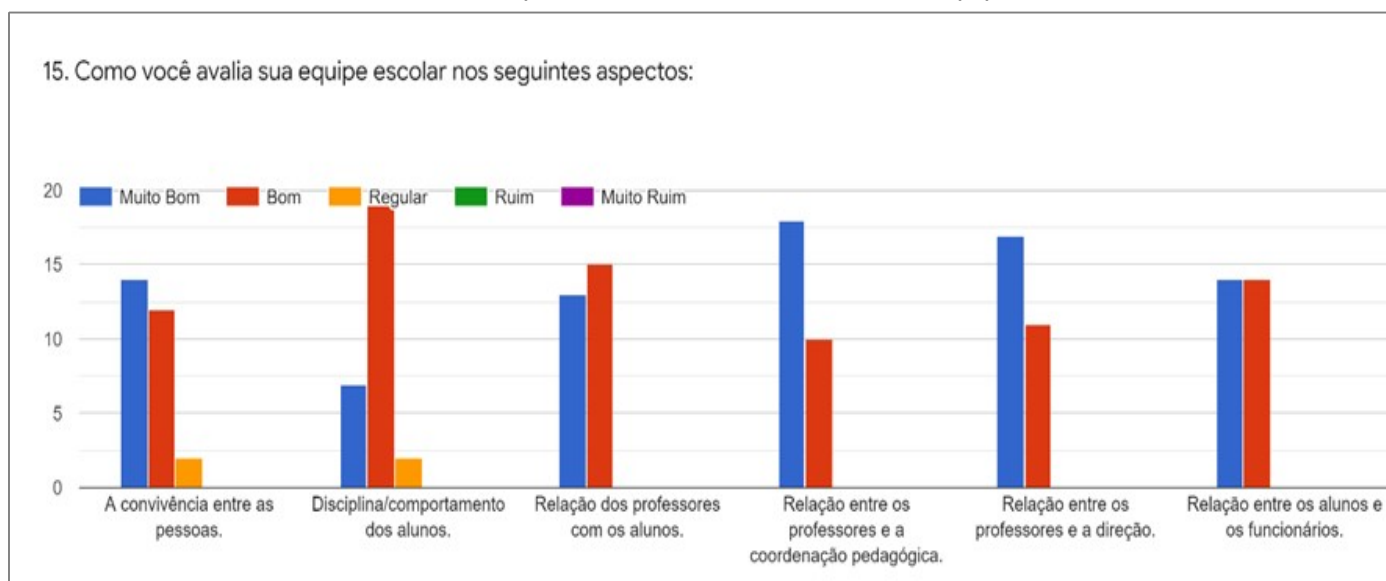
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como apresentado pelo Gráfico 15, os gestores escolares avaliam suas equipes escolares quanto aos aspectos de convivência humana, comportamental, relação professor-aluno, relação entre professores e equipe pedagógica, relação entre professores e direção, relação entre alunos e funcionários.

Acerca do primeiro aspecto, 50% dos gestores o avaliaram como “muito bom”; 42,9%, como “bom”; e 7,1%, como “regular”. Esse é um item que geralmente é tido como um dos desafios para a gestão escolar. Com relação à disciplina/comportamento dos alunos, 67,9% dos gestores avaliaram “como bom”. Dado esse significativo, pois há muitas escolas que enfrentam várias dificuldades relacionadas com o comportamento disciplinar dos alunos.

Acerca da relação entre professores e alunos, 53,6% dos gestores a consideram boa, e para 46,4% essa relação é muito boa. Na relação entre os professores e a coordenação pedagógica, e entre os professores e a direção, obteve-se um percentual significativo. Os dados levantados evidenciam uma boa relação, sendo que, para 64,3% dos gestores, a relação entre professores e coordenação é muito boa; para 60,7%, a relação entre professores e direção também é muito boa. Em relação ao último aspecto, relação entre alunos e funcionários, para 50% dos pesquisados a relação é muito boa, e para 50% é boa.

Em síntese, os dados sobre convivência avaliados pelos gestores escolares foram significativos, evidenciando que esses ambientes escolares são promotores de boas relações. Para Lück (2009, p. 83), “a constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores”.

Gráfico 15 – Aspectos de convivência humana da equipe escolar

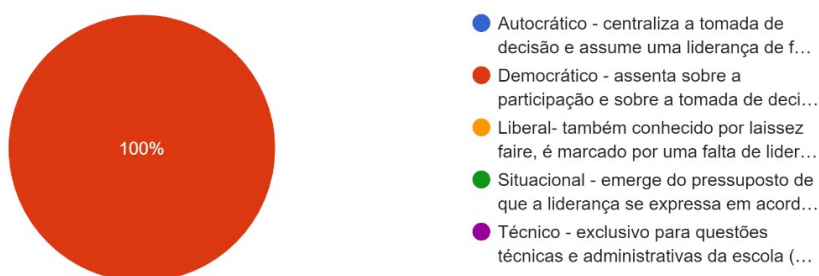
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre como os gestores escolares se veem enquanto líderes educacionais, o Gráfico 16 mostra que 100% acreditam ser líderes democráticos, correspondendo às características pontuadas por Lück (2014, p. 78):

Democrático - assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo desenvolvimento e realização de objetivos elevados.

Gráfico 16 – Líder educacional

16. Como você se vê enquanto líder educacional:(Por favor, assinale apenas uma alternativa.)
28 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

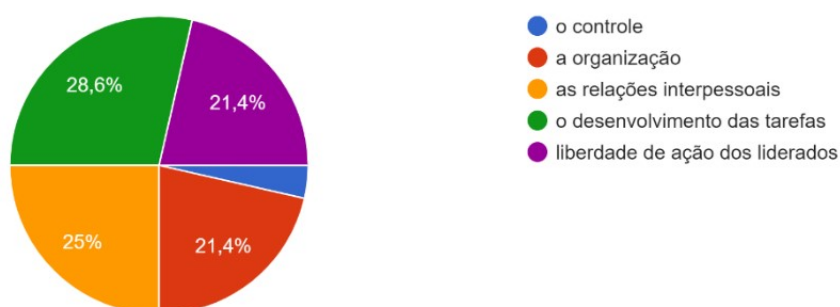
Sobre as maiores preocupações em torno das atividades diárias, o Gráfico 17 traz os seguintes números: 28,6% apontaram que a maior preocupação reside no desenvolvimento das tarefas; 25%, nas relações interpessoais; 21,4%, na

organização; e 21,4%, na liberdade de ação dos liderados. Nota-se que o desenvolvimento das tarefas ocupa boa parte do tempo dos gestores escolares. Nóvoa (2009, p. 60) pondera que “não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção”.

Gráfico 17 – Maior preocupação dos gestores escolares na atividade de trabalho diária

17. Na sua atividade de trabalho diária, qual sua maior preocupação:

28 respostas



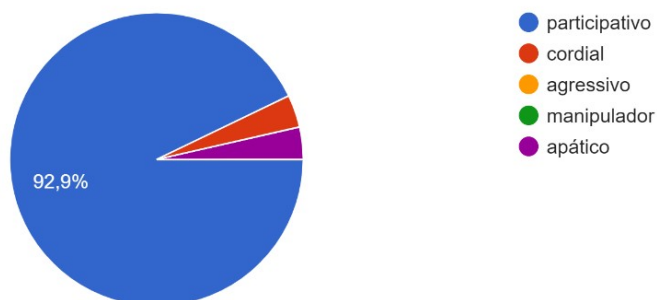
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação ao perfil do coletivo da escola, segundo a experiência de liderança escolar dos gestores, o Gráfico 18 revela que: 92,9% responderam que o grupo é participativo; para 3,6%, é cordial; e para outros 3,6%, é apático.

Gráfico 18 – Perfil do grupo da escola

18. Com a sua experiência de líder educacional, como você percebe o grupo nesta escola.

28 respostas

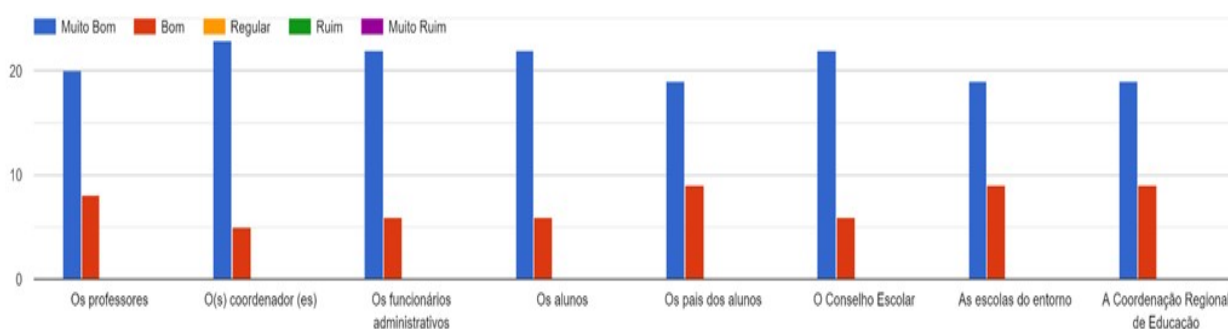


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Buscou-se analisar também a relação dos gestores escolares pesquisados com suas equipes interna e externa. Conforme o Gráfico 19, os percentuais encontrados evidenciam que há uma relação significativa entre os gestores escolares e as equipes dessas escolas. Destaca-se a relação entre os gestores e os coordenadores pedagógicos, sendo que, para 82,1% dos pesquisados, essa relação é muito boa. Entende-se que isso seja fundamental para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Como pontua Libâneo (2018, p. 177), “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidas”.

Gráfico 19 – Relação do gestor escolar com equipe da escola

19. Como você avalia a sua relação com:



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

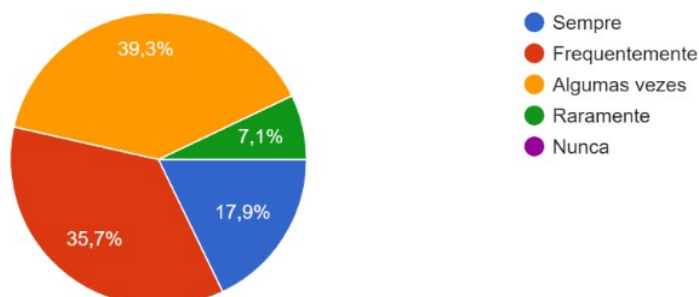
Os dados expressos no Gráfico 20 mostram a participação dos pais nas atividades da escola. De acordo com 39,3% dos pesquisados, os pais participam “algumas vezes”; 35,7% responderam “frequentemente”; e os demais mencionaram “sempre” e “raramente”. Importa considerar que essa participação é fundamental. Sobre esse item, Paro (2016, p. 24) esclarece 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.

Gráfico 20 – Participação dos pais nas atividades da escola

20. Os pais participam ativamente das atividades da escola?

28 respostas



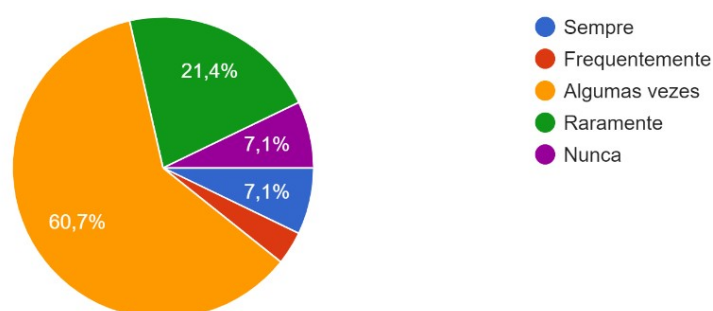
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Acerca os níveis de dificuldades que os gestores escolares encontram para reunir os pais na escola, tem-se, conforme o Gráfico 21: 60,7% mencionaram que “algumas vezes” enfrentam dificuldades; 21,4% responderam que “raramente”; e os demais, 3,6% 7,1% e 7,1%, responderam “frequentemente”, “nunca” e “sempre”, respectivamente. Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino 2020 a 2022, são atribuições dos gestores escolares: “articular a integração da unidade escolar com as famílias e a comunidade; articular-se com a família e a comunidade mediante estabelecimento de processo de integração da sociedade com a escola” (SEDUC-GO, 2020, p. 257). Assim, é dever desses profissionais fomentar ações que incentivem e conscientizem a participação ativa dos pais.

Gráfico 21 – Dificuldades em reunir os pais na escola

21.Como diretor (a) tem dificuldades de reunir os pais na escola?

28 respostas



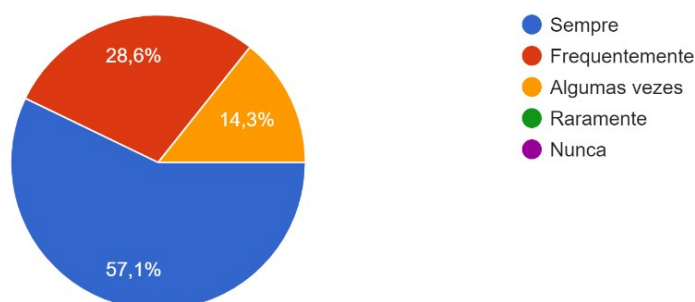
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que se refere à oportunidade de participação de pais e alunos nos encontros pedagógicos da escola, o Gráfico 22 mostra que: 57,1% responderam que “sempre” oportunizam; 28,6%, “frequentemente”; e 14,3%, “algumas vezes”. Esses dados demonstram que os gestores escolares pesquisados procuram envolver pais e alunos nas discussões e tomadas de decisões da escola. Para Libâneo (2018, p. 89), “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Gráfico 22 – Participação dos pais e alunos nos encontros pedagógicos da escola

22. Como diretor (a) você oportuniza a participação de pais e alunos nos encontros pedagógicos da escola como: Conselho de Classe, Trabalho Coletivo e outros?

28 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para verificar o modo como os gestores avaliam o trabalho de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, foram abordados seis aspectos, como mostra o Gráfico 23. No primeiro, observação das aulas dos professores, 46,4% gestores responderam que “frequentemente” realizam essa ação; e 35,7% pontuaram que “sempre” a realizam. Portanto, a maior parte dos gestores confere atenção à atuação dos docentes.

Com relação ao segundo aspecto, análise dos resultados dos estudantes, 78,6% responderam que analisam os resultados. Porcentagem essa bem significativa, demonstrando uma cultura de análise dos resultados nas escolas públicas. É importante ressaltar que o grande impulso dessa dinâmica tem sido fomentado pelas avaliações de larga escala, que vêm se configurando como um dos

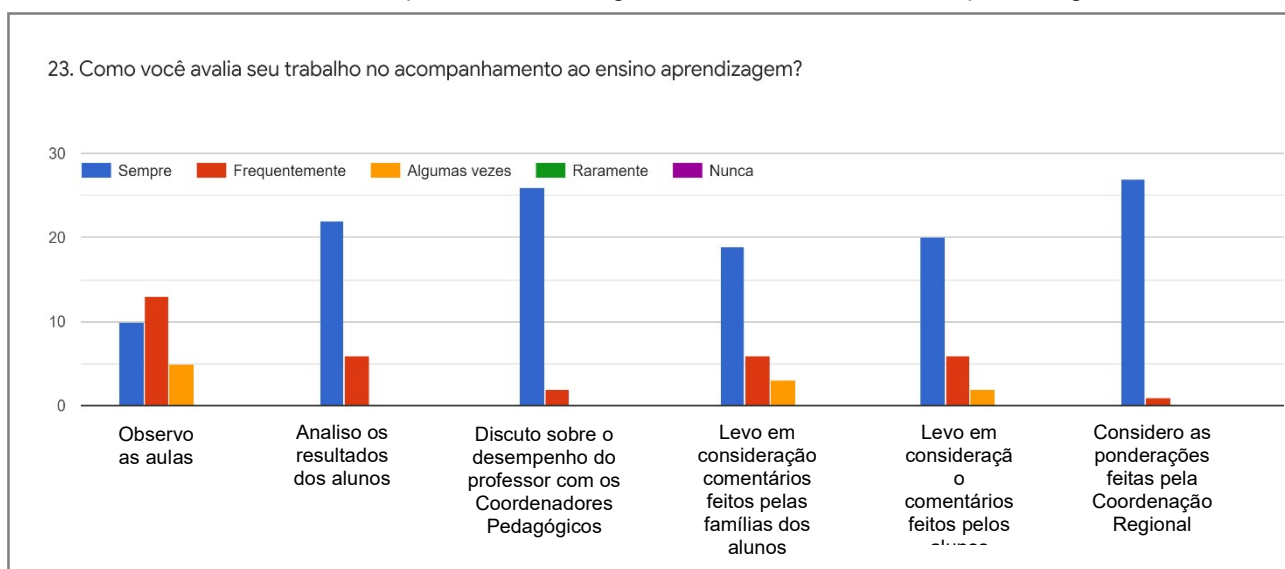
principais pontos de atenção dos gestores no exercício da função – e para sua continuidade, conforme a Lei n.º 20.115/2018, Cap. IV, art. 10, inciso II:

Art.10. O diretor poderá ser eleito por 3 (três) pleitos consecutivos, desde que sua gestão ou gestões estejam respaldadas pela comunidade escolar, mantenham proficiência acima da média estadual, ou quando abaixo da média, apresentem crescimento, observados os seguintes critérios: [...] II – ter mantido ou avançado os índices de proficiência do Sistema de Avaliação de Educação de Goiás, conforme parâmetros a serem regulamentados por ato do titular do órgão estadual de educação (GOIÁS, 2018a, p. 2-3).

Acerca do terceiro aspecto, discussão com os coordenadores pedagógicos sobre o desempenho dos professores, 92,9% responderam que “sempre” discutem; portanto, quase todos os pesquisados estão atentos ao desempenho de seus docentes.

Nos demais aspectos (levar em consideração os comentários feitos pelas famílias dos alunos e os comentários dos próprios alunos), a maioria dos gestores respondeu que “sempre” levam em consideração esses comentários. E ainda, 96,4% consideram “sempre” as ponderações feitas pela CRE, o que demonstra uma relação de parceria entre escola e a coordenadoria regional.

Gráfico 23 – Acompanhamento dos gestores escolares e ensino-aprendizagem



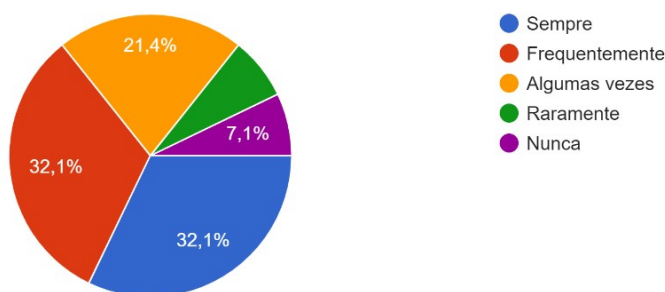
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que diz respeito à interferência da CRE/SEDUC no desenvolvimento dos programas pela escola, o Gráfico 24 mostra que as opções “sempre” e

“frequentemente” obtiveram uma porcentagem significativa, ambas com 32,1% das respostas. Os dados confirmam que a CRE/SEDUC desenvolve um modelo de gestão de acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas nas unidades educacionais, respondendo às atuais políticas públicas educacionais implantadas nos últimos anos.

Gráfico 24 – Interferência da CRE/SEDUC no desenvolvimento dos programas da escola

24. Há interferência da CRE/SEDUC no desenvolvimento dos programas desenvolvidos pela escola?
28 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Gráfico 25 apresenta as respostas dos gestores escolares quanto ao nível de concordância em relação alguns aspectos de satisfação pessoal e organizacional da escola. Dentre os gestores pesquisados, 75% responderam se sentir satisfeitos com as relações estabelecidas no local de trabalho. Quanto às demandas de trabalho na direção escolar, 44% mencionaram que essas demandas são “algumas vezes” razoáveis, e 37% responderam que elas o são “frequentemente”. Acerca do nível de estresse dos gestores devido ao volume de trabalho, 44,4% se sentem “algumas vezes” estressados, 18,5% estão sempre estressados e 14,8% encontram-se “frequentemente” estressados, denotando um nível de estresse significativo. Sobre a insatisfação com a irregularidade da rotina e com as constantes mudanças que interferem na gestão escolar, 46,2% responderam que “algumas vezes” se sentem insatisfeitos. Esse dado evidencia interferências na atuação dos gestores, assim como no dia a dia da organização da escola.

Os percentuais ficaram bem equivalentes, principalmente em relação ao sentimento de frustração por parte dos gestores pelo pouco controle e a pouca interferência que têm nos projetos encaminhados pela CRE/SEDUC às escolas. Do

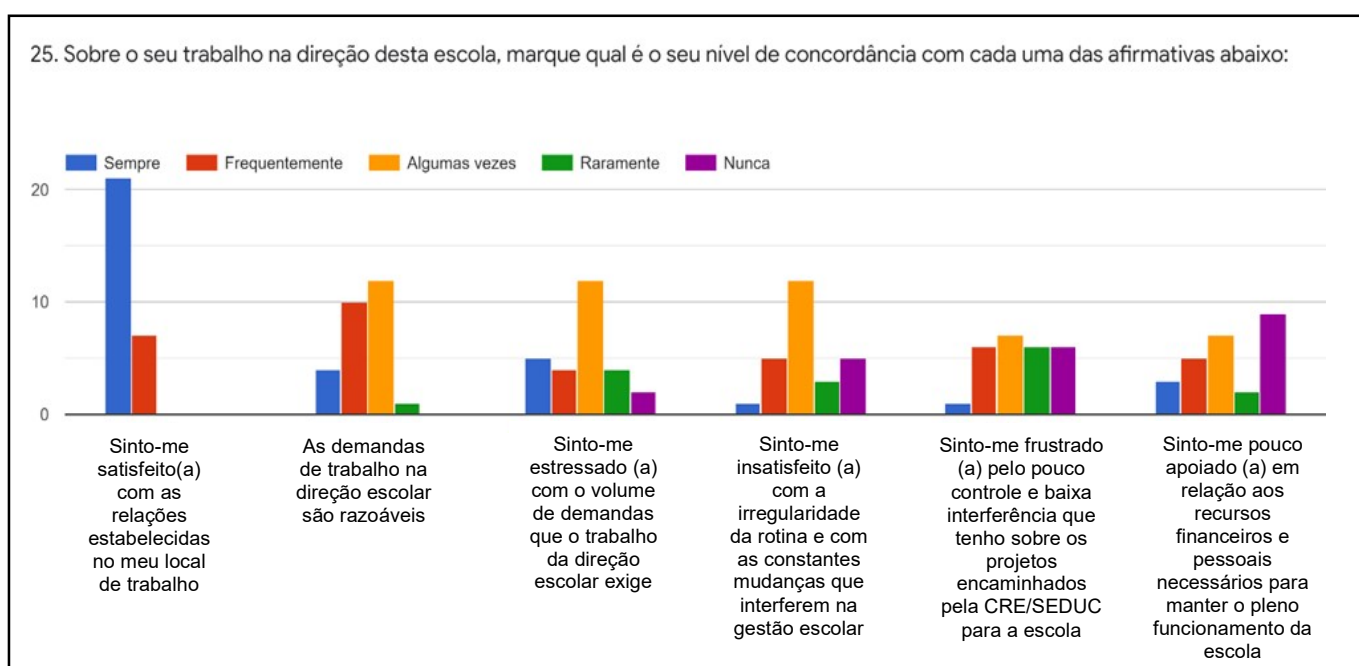
total de respondentes, 26,9% se sentem “algumas vezes” frustrados; 23,1% responderam que se sentem “sempre” frustrados; 23,1% se sentem “raramente” frustrados; e outros 23,1% “nunca” se sentiram frustrados.

No que se refere aos recursos (financeiros e humanos) para manter as unidades de ensino funcionando adequadamente, 34,6% responderam que “nunca” sentiram falta de apoio; 26,9% já sentiram “algumas vezes” a falta de apoio.

Com base nos dados obtidos, pode-se afirmar que há, entre boa parte dos gestores pesquisados, um sentimento de insatisfação em não exercitarem a autonomia escolar, seja na organização, seja no desenvolvimento dos projetos, conforme assegurado em lei. Segundo a LDB n.º 9.394/96, em seu art. 15:

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

Gráfico 25 – Nível de satisfação dos gestores escolares quanto às questões organizacionais da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

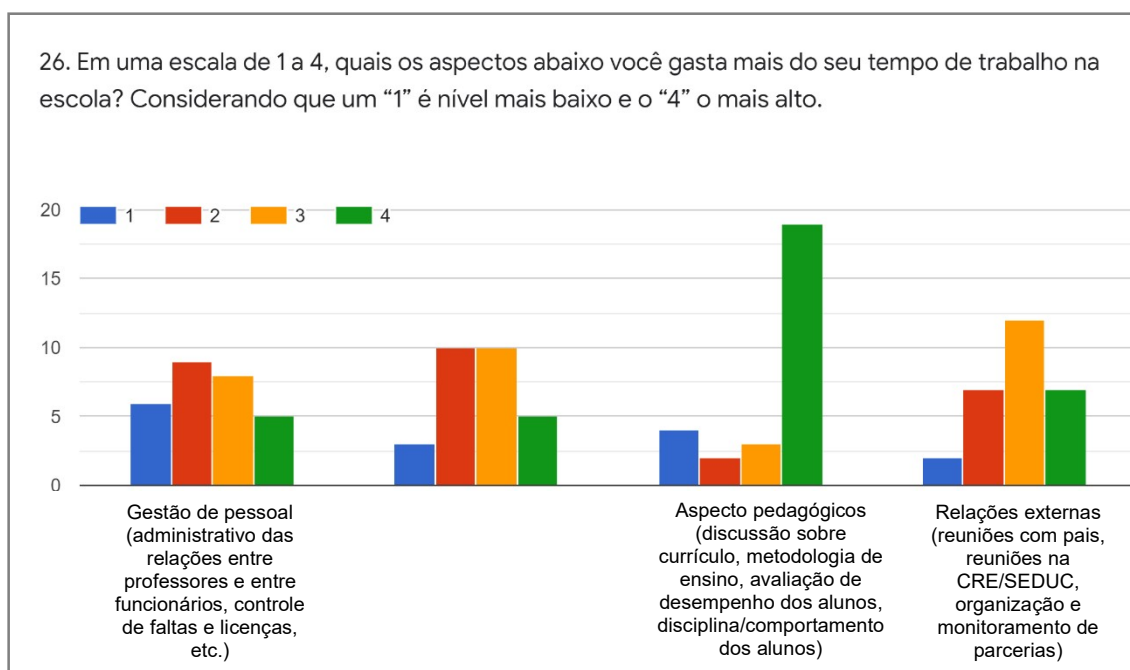
Procurou-se avaliar alguns aspectos aos quais os gestores escolares disponibilizam boa parte do tempo, a saber: gestão de pessoal (administração das relações entre professores e entre funcionários, controle de faltas e licenças, dentro outros); gestão administrativa (prestação de contas, coleta de orçamentos,

organização de horários, controles financeiros, dentre outros); questões pedagógicas (discussão sobre currículo, metodologia de ensino, avaliação de desempenho dos alunos, disciplina/comportamento dos alunos, dentre outros); relações externas (reuniões com pais, reuniões na CRE/SEDUC, organização e monitoramento de parcerias, dentre outros).

De acordo com o Gráfico 26, considerando uma escala de 1 (nível mais baixo) a 4 (nível mais alto), os gestores gastam mais tempo com os aspectos pedagógicos. Esse resultado ratifica o processo de implantação da BNCC nas escolas de Educação Básica nos últimos anos. O documento expressa, em seus propósitos, o desenvolvimento de habilidades e competências no processo ensino-aprendizagem, o que envolve diretamente a atuação dos gestores escolares. Segundo a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p. 4)

Gráfico 26 – Aspectos com os quais gestores escolares gastam mais tempo de trabalho



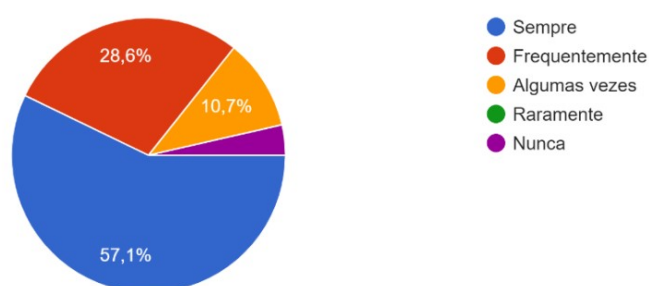
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os gestores escolares foram questionados se, mesmo estando ausentes das reuniões com o coletivo das unidades de ensino, consideram o trabalho realizado com sucesso. Conforme o Gráfico 27, 57,1% responderam que “sempre” consideram o trabalho um sucesso. Esse percentual indica que, em uma boa parte das escolas, há descentralização por parte dos gestores, que delegam responsabilidades à sua equipe pedagógica, promovendo autonomia para que o trabalho ocorra da melhor forma possível.

Gráfico 27 – Responsabilidade e autonomia da equipe da instituição na ausência dos gestores escolares

27.Quando você não está presente numa reunião com todo o grupo da instituição, você considera que o trabalho seja realizado com sucesso?

28 respostas

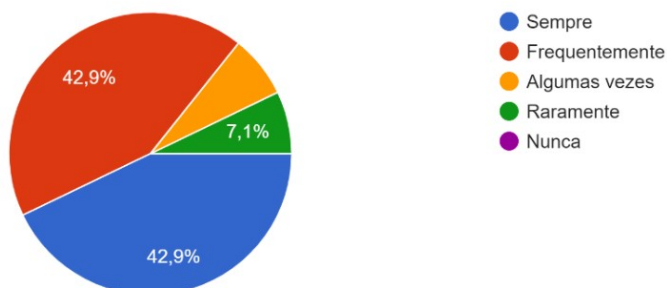


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre aceitação das ideias dos gestores escolares por parte da equipe pedagógica, tem-se, de acordo com Gráfico 28: 42,9% responderam que “sempre” as ideias são aceitas, e outros 42,9% responderam que as ideias são aceitas “frequentemente”. Isso mostra satisfação e integração grupal, o que denota aceitação e confiança no coletivo de trabalho.

Gráfico 28 – Clima de satisfação e integração da equipe da instituição escolar

28. Quando você sugere ideias ao grupo, percebe um clima de satisfação e de integração grupal?
28 respostas

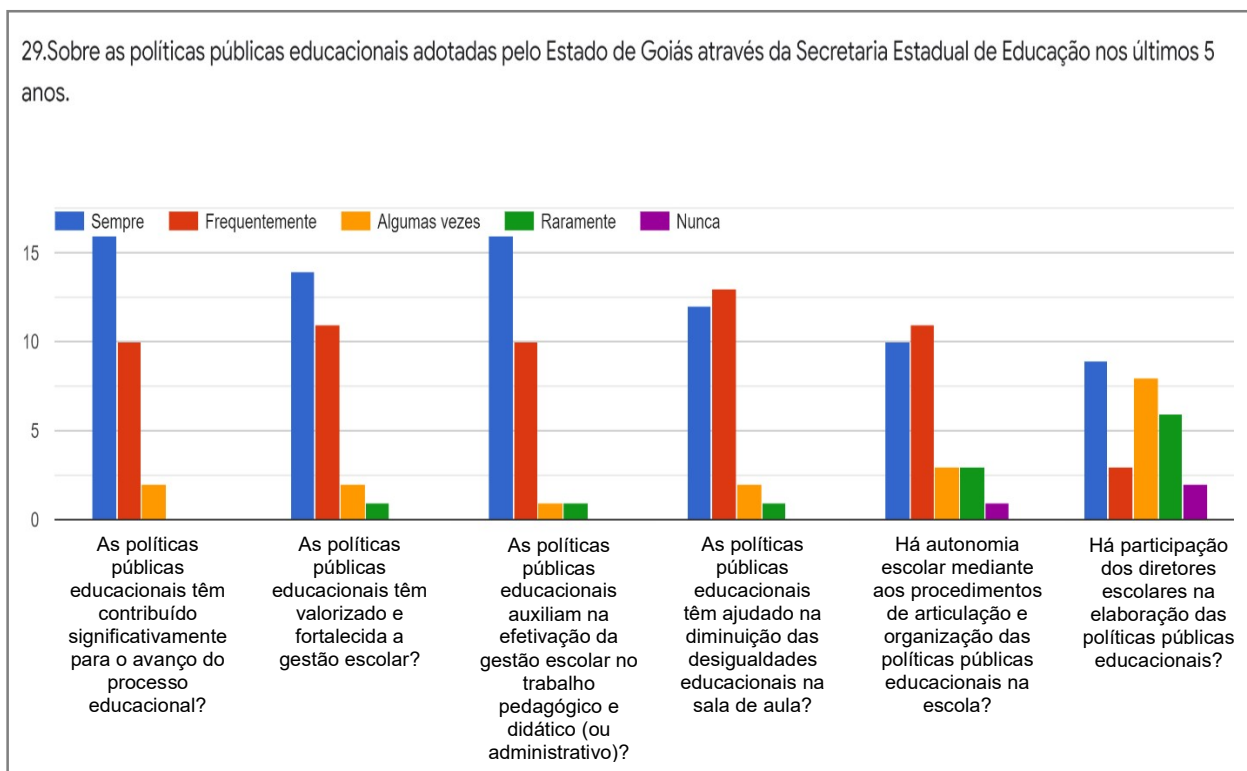


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre as políticas públicas educacionais implantadas nos últimos 5 anos por meio da SEDUC-GO, foram feitas indagações aos gestores escolares sobre diversos aspectos. Como mostra o Gráfico 29, para 57,1%, as políticas públicas “sempre” contribuem para o avanço do processo educacional; para 50%, essas políticas “sempre” valorizaram e fortaleceram a gestão escolar; para 57,1%, elas têm “sempre” auxiliado a gestão escolar no trabalho pedagógico e didático (ou administrativo); 46,4% pontuaram que as políticas públicas têm diminuído a desigualdade educacional em sala de aula “frequentemente”; 39,3% e 35,7% responderam que “frequentemente” e “sempre”, respectivamente, elas cooperam com a autonomia escolar; por fim, para 32,1% dos pesquisados “sempre” há participação dos gestores escolares no processo de elaboração de políticas educacionais; para 28,6%, “às vezes”; e para 21,4%, “raramente”.

Ao relacionar os itens pontuados na questão anterior com os abordados nesta questão, parece haver contradição nas respostas, uma vez que boa parte dos gestores pontuou: excesso de demandas; interferência de outros órgãos no desenvolvimento dos projetos na escola; muito tempo de trabalho dedicado ao desenvolvimento de tarefas; e estresse em virtude das demandas exigidas. É de conhecimento que a maior parte dessas demandas volumosas são oriundas das políticas públicas educacionais. Pesquisas têm evidenciado que essas políticas e suas demandas respondem aos interesses do neoliberalismo.

Gráfico 29 – Contribuição das políticas públicas educacionais para o processo educacional das escolas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por último, foi solicitado aos gestores escolares que enumerassem de 1 (menor desafio) a 5 (maior desafio) os seguintes aspectos: reprovação, evasão escolar, indisciplina escolar, falta de participação dos pais, falta de autonomia escolar, cumprimento das ações vindas da CRE/SEDUC, alcance das metas do Ideb/SAEGO, recursos insuficientes, déficit de professores e infraestrutura física da escola.

De acordo com o Gráfico 30, os itens reprovação, evasão escolar, indisciplina escolar e falta da participação dos pais, não obteve pontuação 5. De acordo com a escala de desafios, a maior parte dos gestores pontuou o item reprovação com nível de dificuldade entre 1 e 3; evasão escolar foi o aspecto com menor pontuação; indisciplina escolar teve como maior parte da pontuação o nível de dificuldade 2; a falta de participação dos pais obteve, no geral, 3 e 4. Dentre esses itens, a falta de participação dos pais foi apontada como o maior desafio enfrentado pelos gestores.

Considerando os itens falta de autonomia escolar, cumprimento das ações vindas da CRE/SEDUC, alcance das metas do Ideb/SAEGO e recursos financeiros insuficientes, destaca-se que os dois últimos foram os que obtiveram 5. Todavia, não foram os que apresentaram as maiores pontuações por parte dos gestores escolares.

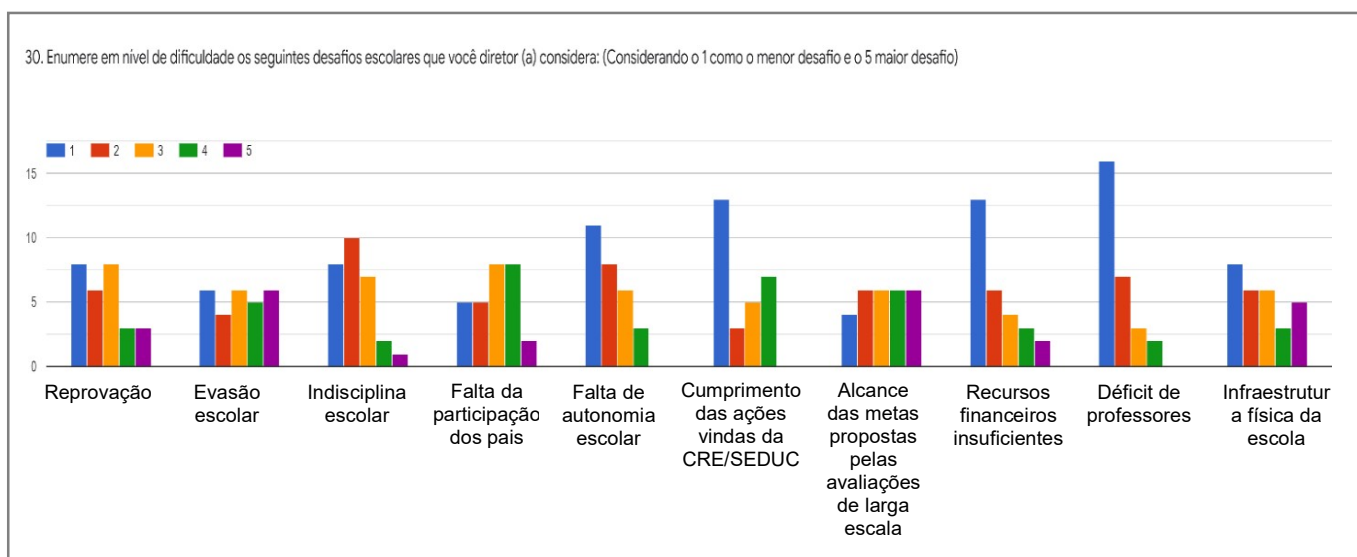
De igual modo, os itens deficit de professores e infraestrutura física não foram pontuados como desafios de maior dificuldade.

Por mais que as escolas tenham alcançado bons resultados, os desafios mencionados carecem de reflexão. Isso porque, há algumas contradições nas respostas dadas a outras perguntas, principalmente no que se refere aos itens autonomia escolar, demanda de atividades e participação de pais na escola, que consistem ainda em grandes desafios a serem superados tanto pelos gestores quanto pela comunidade escolar.

Deduz-se que os gestores possam ter interpretado os níveis de dificuldades em uma sequência numérica ordinária (1º ao 5º), considerando uma escala crescente de dificuldades. Isso porque, o item deficit de professores foi um dos que se apresentou como de menor desafio. Sabe-se que a falta de professores consiste em um problema que ainda persiste nas escolas públicas.

Não se desconsidera, aqui, as respostas dos gestores escolares. São ponderações feitas, a fim de contribuir para a superação dos desafios encontrados na gestão escolar do século XXI.

Gráfico 30 – Desafios escolares



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste estudo, procurou-se analisar alguns aspectos relacionados com a atuação dos gestores escolares frente as políticas públicas educacionais, bem como

alguns desafios que se fazem presentes no século XXI. Por meio de uma leitura reflexiva e criteriosa das respostas dos gestores escolares, foi possível levantar algumas hipóteses. Por se tratar de uma pesquisa com perguntas fechadas, é importante considerar a “intenção subjetiva” presente nas respostas. Nesta perspectiva, foi fundamental recorrer a Bardin (2011), que propõe a análise de conteúdo por fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Ressalta-se que números são dados estatísticos que não representam na íntegra a realidade. Portanto, deve-se considerar o contexto (vivências e experiências) por trás de cada resultado encontrado.

De acordo com Rocha (2015, p. 104):

[...] podemos apresentar ideias consideradas fundamentais, enquanto formas possíveis de compreender o objeto, mas com a certeza de que muitas delas tratam de questões ou respostas provisórias, cuja validade é determinada pelo contexto histórico e pela própria realidade.

A gestão escolar é própria de cada equipe, de cada escola, não sendo possível definir um modelo único de atuação dos gestores. Diante disso, a sistematização dos dados possibilita apenas considerar algumas hipóteses, conforme mencionado. Assim, cabe uma consideração com relação ao grupo analisado. Por se tratar de uma pesquisa realizada com grupos de gestores de duas regiões diferentes, com realidades e aspectos sociais diferentes, os dados mostraram-se semelhantes, com características similares no processo de gestão. A maior parte dos gestores é composta por profissionais do gênero feminino, com formações em áreas do conhecimento distintas, e atuam como servidores públicos e na gestão há bastante tempo. Além disso, boa parte se considera líder democrático. O tempo de exercício na função de gestão permite inferir que as experiências desses gestores os capacitam para lidar com inúmeros desafios.

Os dados evidenciam uma gestão escolar sobrecarregada de responsabilidades que as escolas vieram assumindo no decorrer do tempo. A maioria dos gestores escolares responderam que levam trabalho da escola para casa, sendo que a maior preocupação deles no trabalho tem sido o desenvolvimento de tarefas. Essas respostas contradizem as que foram dadas sobre as políticas públicas educacionais. Estas foram avaliadas pelos gestores como políticas que têm

contribuído com os processos pedagógicos e administrativos das escolas, principalmente com a gestão escolar.

Libâneo e Freitas (2018), Pessoni (2017) e Silva (2014) são enfáticos em seus estudos ao abordarem as estratégias das políticas neoliberais elaboradas por grupos dominantes. Para esses autores, essas políticas objetivam atender aos interesses econômicos e instituem responsabilidades às escolas para a formação de pessoas para o mercado de trabalho. Para tanto, as escolas ficam sobrecarregadas de programas e projetos educacionais que visam corresponder a esse novo modelo de ensino. Pessoni (2017), em suas considerações a respeito das demandas oriundas da SEDUC-GO, afirma que:

Os dirigentes escolares e os professores demonstraram que percebem as políticas que envolvem o seu trabalho, porém se sentem impotentes diante de situações plurais e ao mesmo tempo particulares, as quais envolvem tomadas de decisões que implicam em uma série de determinações, na maior parte das vezes impossibilitando ações de insurgência contra tais políticas (PESSONI, 2017, p. 190).

Outro ponto a ser destacado refere-se aos desafios escolares mencionados como possíveis respostas a uma das questões feitas aos gestores: reprovação, evasão escolar, indisciplina escolar, falta de participação dos pais, falta de autonomia escolar, cumprimento das ações vindas da CRE/SEDUC, alcance das metas do Ideb/SAEGO, recursos insuficientes, deficit de professores e infraestrutura física. Os gestores não consideraram como crítico nenhum dos desafios propostos. Os dados demonstraram um nível equivalentes entre os itens sugeridos. Supõem-se, em um primeiro momento, que os gestores – e sua equipe – já tenham conseguido minimizar as dificuldades relacionadas a esses desafios, tendo outros como foco.

A análise dos resultados evidenciou que a atuação dos gestores escolares responde às características de uma gestão escolar democrática no tocante à participação, à integração das equipes, ao envolvimento dos pais e ao relacionamento significativo entre gestão e comunidade escolar, e gestão e responsáveis superiores. Todavia, no que diz respeito à autonomia escolar, percebe-se, ainda, a existência de uma descentralização controlada, de execução de tarefas, sendo que a escola assume a responsabilidade de responder, em tempo, às demandas que lhe são impostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral pesquisar e analisar os principais impactos das atuais políticas públicas educacionais na gestão escolar do século XXI. Para a consecução desse objetivo, fez-se necessário proceder a uma análise histórica dos conceitos e fundamentos da gestão escolar enquanto processo pedagógico e administrativo. E ainda, procedeu-se à análise de normas e preceitos da legislação brasileira. Ao abordar a gestão escolar democrática, recorreu-se àquilo que está expresso em lei: CF/1988, LDB n.º 9.394/1996, PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014, e dispositivos legais do estado de Goiás.

Nas últimas décadas, os conceitos e fundamentos da gestão escolar vêm sendo bastante pesquisados. A sua atuação muito se vincula à ideia de administração escolar, o que, equivocadamente, leva a uma divisão na organização escolar: de um lado, questões pedagógicas; de outro, questões administrativas. O conceito de administração escolar é oriundo da Revolução Industrial, e se baseia em modelos de administração de empresas. Com o tempo, transpôs-se a ideia aos sistemas de ensino, de modo a conseguir uma melhor organização no ambiente escolar.

Administrar faz parte da vida do ser humano. Desde os primórdios da humanidade, foi preciso se adaptar e descobrir novos instrumentos que garantissem a sobrevivência da espécie. Assim, passou-se à administração dos recursos disponíveis, a fim de alcançar determinados objetivos. No contexto escolar, a administração visa atingir objetivos específicos. Portanto, administração e gestão escolar estão intrinsecamente ligadas, pois não há como coordenar, gerir, planejar e elaborar sem administrar.

Libâneo (2018) apresenta dois modelos distintos de gestão escolar, técnico-científica e a sociocrítica, que definem a atuação dos gestores escolares em concepções burocráticas, centralizadas e autoritárias ou participativas, colaborativas e democráticas. A concepção sóciocrítica fundamenta o exercício democrático, por meio da liderança e da autonomia, elementos fundamentais para estruturar o trabalho pedagógico e administrativo dos gestores escolares, enquanto responsáveis por gerir o processo ensino-aprendizagem. Esses mecanismos democráticos são imprescindíveis nas tomadas de decisões e na participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Com base no que foi apresentado no decorrer deste estudo, nota-se que o processo de escolha dos dirigentes escolares no estado de Goiás, coordenado pelo CEE e pela SEDUC-GO, requer avanços no que se refere à democracia e seu pleno exercício dentro das escolas. Conforme Paro (2003), o Estado atua sobre as instituições por meio de seu poder centralizador. Alves e Santos (2019) mencionam entraves e barreiras no processo de escolha de diretores escolares, tais como o clientelismo, o gerencialismo, a troca de favores, dentre outros. Com isso, percebe-se que, para efetivação da democracia escolar por meio dos provimentos de escolha de diretores, as ações devem ser conscientes, permanentes e significativas.

Para uma gestão democrática, os gestores escolares devem fundamentar as bases para a construção de princípios democráticos, o que é algo desafiador, uma vez que a escola é uma instituição que sofre influências de organismos nacionais e internacionais, com objetivos políticos e econômicos. Como exemplo, podem ser citadas as atuações das políticas públicas educacionais, que, por meio da manipulação e da dominação, vêm promovendo inúmeras reformas, como o Pacto pela Educação, instituído em Goiás no ano 2011. Esse programa consistiu em um conjunto de metas e estratégias a ser aplicado na educação, com resquícios nas políticas educacionais atuais.

Essas políticas educacionais estão atribuindo outras finalidades à educação, implantando um novo paradigma educacional. Segundo Libâneo e Freitas (2018), isso é muito evidente no atual contexto, em que as políticas educacionais brasileiras estão atendendo aos interesses dos organismos multilaterais, em específico os do Banco Mundial, que vem interferindo na organização e no currículo escolar, fazendo com que gestores e professores atuem como meros executores de tarefas.

Neste contexto, encontram-se as avaliações de larga escala, oriundas das políticas públicas federais e estaduais, que estabelecem metas a partir dos resultados das instituições de ensino. As metas alcançadas passam a ser a identidade das escolas, expressa em placas, logo na entrada, indicando a proficiência dos alunos de determinada instituição. Essa política faz com que gestores, coordenadores pedagógicos e professores vivam em prol da preparação dos alunos para essas avaliações.

Essa escola imediatista já disseminada no país vem tendo seu funcionamento controlado por mecanismos de avaliação em escala nos quais são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógicos-didáticos da qualidade de ensino (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 26).

Essa “escola imediatista” evidencia as mudanças que têm ocorrido nas instituições de ensino por meio das políticas educacionais. Os impactos dessas políticas na organização pedagógica, no currículo e nas avaliações de larga escala são variados e constantes, exigindo dos gestores escolares conhecimentos e competências para discuti-las com sua equipe, adequando-as à realidade de cada escola.

Ressalta-se que a participação dos gestores escolares das duas CREs – Itaberá e Porangatu – foram fundamentais para a conclusão deste estudo. Os resultados obtidos possibilitaram uma reflexão acerca de pontos essenciais à gestão escolar. Constatou-se que a atuação desses profissionais tem se resumido em responder às demandas implantadas pelas políticas públicas educacionais, que transferem para as escolas responsabilidades que cabem a outras instituições.

Com base no exposto, entende-se que gestão escolar precisa ter uma atuação pedagógica, estar a serviço do processo ensino-aprendizagem, em atendimento aos objetivos de uma educação que contribua para a formação humana, cognitiva, científica, cultura e política, bem como para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Laís Marcelle Nicolau. Democracia e Estado de Direito no Brasil – O problema da inefetividade dos direitos fundamentais no país. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 4, n. 8, p. 117-140, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/5840>. Acesso em: 20 maio 2021.

AIRES, Carmenísia Jacobina. **PROJETO CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3**. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Termo de Referência nº 03/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26111-produto1-panorama-nacional-efetivacao-gestao-democratica-edu-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2021.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; SANTOS, Jonata Cristina dos. Democratização da Educação: Eleição de Diretores nas produções científicas. *In*: IV Seminário Formação Docente - Intersecção entre Universidade e Escola: Educação Pública em tempos de Reformas. **Anais** [...]. Dourados-MS, set. 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5884/5855>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados. **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 maio 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, António; RIBEIRO, Maria Isabel. **A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos**. Bragança, SP: Ideias em Prática, 2013.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]**. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica – Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20Escola%20de,baseada%20nos%20princ%C3%ADpios%20da%20moderna>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da

Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19: 20.488.785 pessoas estão recuperadas no Brasil**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-20-488-785-pessoas-estao-recuperadas-no-brasil>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRZEZINSKI, Iria; MATA, Orita de S. Medrado da. **Eleições de diretores para as escolas estaduais de Goiás: CEE/GO e Sinteço inimigos ou aliados?** 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/143b.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARVALHO, Sebastião Donizete de. **A mediação do Conselho de Educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de Educação Básica (2003 a 2010)**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/browse?type=author&value=Carvalho%2C+Sebastião%20Donizete+de>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58912/35187>. Acesso em: 27 maio 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** 1990. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-_Luiz_Fernandes_Dourado.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Nidal Afif Obeid. **A Democracia e o Progestão**: formação continuada em serviço. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1053/1/NIDAL%20AFIF%20OBEID%20FREITAS.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2021.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação e qualidade da educação**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

GATTI, Bernardete A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 28 set. 2021.

GOIÁS. Lei n.º 20.115, de 06 de junho de 2018. Dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 7 jun. 2018a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/99991/pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

GOIÁS. Portaria n.º 2.783, de 2011. Dispõe sobre os critérios para o processo de escolha dos diretores das unidades escolares. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 2011. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/documentos/portaria_eleicao.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

GOIÁS. Portaria n.º 3.797, de 06 de novembro de 2014. Dispõe sobre os critérios para o processo de escolha dos diretores das unidades educacionais regulares e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 06 nov. 2014. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/downloads/11112014190909.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

GOIÁS. Portaria n.º 2.375, de 07 de junho de 2018. Dispõe sobre o Processo de Escolha Democrático dos Diretores no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 07 jun. 2018b. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/downloads/08062018104527.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CP n.º 004, de 20 de março de 2009. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 20 mar. 2009. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2014-12/2009-resolucao-cp-04.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. Nota Técnica n.º 8/2021. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 14 jul. 2021. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/protocolos-notas/Notas%20T%C3%A9cnicas%20da%20Secretaria%20de%20Estado%20da%20Sa%C3%BAde/2021/Nota%20T%C3%A9cnica%20SES-GO%20n%C2%BA%208.2021%20-%20Volta%20%C3%A0s%20aulas%20presenciais.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

GUERRA, Luiz Antônio. **Democracia**. 2015. Disponível em: <https://www.infoescola.com/politica/democracia/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque. **Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama – Porangatu**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/porangatu/panorama>. Acesso em: 15 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet**. 2021. Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 13 set. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. *In*: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Allan Greicon Macedo. **Formação continuada de gestores de escolas públicas**: Um estudo sobre as Políticas Nacionais Escola de Gestores e Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27274/20190325_Disserta%C3%A7%C3%A3o_FGV_Allan%20Greicon_vers%C3%A3o%20final%20biblioteca.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 set. 2021.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar**: A busca de um sentido - Estudos Freirianos. Brasília: Liber Livro, 2007.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7176/5302>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARÉS, Carlos. Eleição de diretores e democracia na escola. **Ande**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 49-50, 1983.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. *In*: MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão Democrática e a Organização da Escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MELLO, Elane Bueno Fernandes Lobo de. **Gestor escolar contemporâneo: novos desafios, novas funções.** 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2021. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/23/1/MELLO%2c%20Elane%20Bueno%20Fernandes%20Lobo%20de-compactado.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. *In*: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil.** Campinas, SP: Alínea, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagem do futuro presente.** Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiânia: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de Diretores: a escola pública experimenta a democracia.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/aeducacaoapoliticaeadministracao.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. **Modernização e expansão do ensino em Porangatu na década de 1950.** 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1209>. Acesso em: 27 out. 2021.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás.** 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3858?mode=full>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PONTUAL, Helena Daltro. **Uma breve história das Constituições do Brasil**. Senado Federal, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

REIS, Luís Fernando Scherma. O direito surgiu antes da escrita. *In*: ALMEIDA, Eneá de Stutz; MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander; WOLKMER, Antônio Carlos (Coords.). **História do Direito II**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=267>. Acesso em: 06 jan. 2022.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Gestão Escolar: estudos e pesquisas**. 2017. Disponível em: <https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/quem-c3a9-e-o-que-pensa-o-diretor-escolar.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. Universidade de São Paulo, 1938. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/1-Fayolismo-Querino.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

ROCHA, Evelyn Silveira. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1127>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SALES, Ana Luiza Honorato de. **Desafios da Gestão Escolar: percepções dos diretores**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2017/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Ana%20Luiza%20Honorato%20de%20Sales.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

SANTOS, Isabel Santana; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. O Progestão (Programa de Capacitação a distância de gestores escolares) como política pública de formação continuada docente, sob o olhar do tutor. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 159-184, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71541061011.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SCHMIDT, Leonete Luzia; FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva. A lei n.º 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 223-239, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n1p223/31948>. Acesso em: 25 set. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS – SEDUC-GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022)**. 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Nete_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Fernanda Lucianne da; SILVA, Taysa Kelly da; SILVA, Cicleme Alves da. **Gestão Democrática: a atuação do gestor escolar numa perspectiva participativa**. 2013. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1163_b2e302e388c6192d282477b11a380768.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília-SP, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:57z1OT3iyR4J:https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/616/499+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SILVA, Luana Carla de Souza. **A história de um lugar: o núcleo fundacional de Porangatu (GO)**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3716/2/LUANA%20CARLA%20DE%20SOUZA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão a escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/709>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1600215/mod_resource/content/2/T2%20Celina%20Souza%20Politicass%20publicas%20RCRH-2006-273.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, ano XVII, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 04 out. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Natureza e função da administração escolar**. Administração Escolar. ANPAE. 1968. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

TEIXEIRA, Maria Tereza Garcia. **Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o curso de especialização em gestão e avaliação da educação pública**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/formacao-de-gestores-escolares-no-estado-de-goias-o-curso-de-especializacao-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica/>. Acesso em: 22 set. 2021.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

UNIVESP. **Educação Brasileira**: Bernardete Gatti – Formação de professores. São Paulo, 2012. 1 vídeo (29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VJQhcJzZBpl>. Acesso em: 13 ago. 2021.

VIEIRA, Graziella Pereira. **Teses e dissertações da área da educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico**. 2016. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3637/2/GRAZIELLA%20PEREIRA%20VIEIRA.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

WIKIPÉDIA. **Itaberaí**. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itabera%C3%AD>. Acesso em: 29 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COMPARATIVO DAS NORMAS LEGAIS QUE REGULAMENTARAM AS ELEIÇÕES PARA DIRETORES DE 2000 A 2018 NO ITEM: REQUISITOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO

ELEIÇÕES PARA GESTORES	DISPOSITIVOS LEGAIS	CARGOS ESCOLHIDOS	DURAÇÃO DO MANDATO	REQUISITOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO PARA O CARGO DE DIRETOR
1ª nov. 2000	Lei Ordinária n.º 13.564/1999 - Casa Civil do Estado de Goiás	Diretor	Nov. 2000 a nov. 2002 (prorrogação do mandato e transferência da competência normativa)	<p>Art. 4º - Somente podem ser votados os professores efetivos da rede estadual, desde que devidamente habilitados e atendam os seguintes requisitos:</p> <p>I - tenham experiência na área do magistério;</p> <p>II - tenham-se candidatado e participado do processo de capacitação para gestores escolares;</p> <p>III - estejam exercendo funções de magistério há, no mínimo, 2 (dois) anos, e estejam em exercício na unidade escolar há, no mínimo, 6 (seis) meses, até a data do pleito;</p> <p>IV - demonstrem suficiente conhecimento da realidade social da região da escola e não respondam a processo administrativo disciplinar;</p> <p>VI - possuam:</p> <p>a) no mínimo, o curso de magistério, quando se tratar de candidato a diretor de estabelecimento de ensino que ministre até a 4ª série do ensino fundamental e licenciatura plena, quando se tratar de candidato a diretor de estabelecimento de ensino que ministre ensino fundamental até a 8ª série ou ensino médio na Capital;</p> <p>b) licenciatura plena ou a esteja cursando, quando se tratar das unidades escolares que ministrem ensino fundamental até a 8ª série ou ensino médio no interior do Estado (LEI ORDINÁRIA Nº 13.564/1999 - CASA CIVIL</p>

				DO ESTADO DE GOIÁS).
2ª maio 2003	Res. CEE n.º 29/2003	Diretor e Vice- diretor	Maio de 2003 a maio de 2005	<p>Art. 14 Somente podem candidatar-se à função de direção os professores na unidade escolar há, no mínimo e estáveis, desde que atendam os seguintes requisitos:</p> <p>I - estejam no exercício das funções de magistério há mais de 3 (três) anos, ininterruptos, e se achem modulados na unidade escolar há, no mínimo 12 (doze) meses até a data do pleito.</p> <p>V – possuam licenciatura plena;</p> <p>Parágrafo Único na hipótese de a unidade escolar, comprovadamente, não contar com professores candidatos com licenciatura plena completa, podem candidatar-se os que possuem magistério completo e encontrarem-se cursando-a.</p>
3ª maio 2005	Res. CEE n.º 29/2005	Diretor e Vice- diretor	Maio de 2005 a maio de 2007	<p>Art. 14 Somente podem candidatar-se à função de direção os professores na unidade escolar há, no mínimo e estáveis, desde que atendam os seguintes requisitos:</p> <p>I - estejam no exercício das funções de magistério há mais de 3 (três) anos, ininterruptos, e se achem modulados na unidade escolar há, no mínimo 12 (doze) meses até a data do pleito.</p> <p>V – possuam licenciatura plena;</p> <p>Parágrafo Único na hipótese de a unidade escolar, comprovadamente, não contar com professores candidatos com licenciatura plena completa, podem candidatar-se os que possuem magistério completo e encontrarem-se cursando-a.</p>

4ª maio de 2007	Res. CEE/CP n.º 003/2007	Diretor, Vice-diretor e Secretário	Maio de 2007 a maio de 2009	<p>Art. 20. Somente podem candidatar-se às funções de direção os professores efetivos e estáveis e desde que atendam aos seguintes requisitos:</p> <p>I - estejam no exercício das funções de magistério há mais de 03 (três) anos, ininterruptos, e se achem modulados na unidade escolar há, no mínimo, 12 (doze) meses, até a data do pleito;</p> <p>V - possuam licenciatura plena.</p> <p>§ 1º O candidato a secretário geral da unidade escolar, componente da chapa, pode ser professor ou agente administrativo educacional com curso superior ou ensino médio cursando o Programa pró funcionário ou similar, desde que obedecidos os demais requisitos deste Artigo.</p> <p>§ 2º Na hipótese de a unidade escolar, comprovadamente, não contar com professores candidatos com licenciatura plena completa, podem candidatar-se os que possuem magistério completo e encontrem-se cursando a licenciatura plena.</p> <p>§ 3º Consideram-se funções de magistério, além da docência, as que oferecem suporte pedagógico, administrativo e técnico, direto a essa atividade, assim entendidas: as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, coordenação de caráter pedagógico, supervisão, gerência e orientação educacional (RES. CEE/CP Nº 003/2007).</p>
5ª maio de 2009	Res. CEE/CP n.º 004/2009	Diretor, Vice-diretor e Secretário	Maio de 2009 a junho de 2011 (modificação da legislação com transferência	<p>Art. 26. Somente podem candidatar-se às funções de gestores escolares os professores concursados e desde que atendam aos seguintes requisitos:</p> <p>a) Estejam, no exercício das</p>

			da competência normativa e mudança na duração do mandato)	<p>funções de magistério, há mais de 3 (três) anos, ininterruptos, e se achem modulados na unidade escolar há, no mínimo, 12 (doze) meses, até a data do pleito;</p> <p>d) possuam licenciatura plena;</p> <p>§ 4º O candidato a secretário geral da unidade escolar, componente da chapa, pode ser professor ou agente administrativo educacional, com curso superior ou ensino médio, desde que, neste caso, esteja cursando o Programa pró funcionário ou similar, e obedecidos os demais requisitos deste Artigo.</p> <p>§ 5º Na hipótese de a unidade escolar, comprovadamente, não contar com professores candidatos com licenciatura plena completa, podem candidatar-se os que possuem magistério completo e encontrem-se cursando a licenciatura plena.</p> <p>§ 6º Consideram-se funções de magistério, além da docência, as que oferecem suporte pedagógico, administrativo e técnico, relacionado com essa atividade, assim entendidas: as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, coordenação de caráter pedagógico, supervisão, gerência e orientação educacional (RES. CEE/CP Nº 004/2009).</p>
6ª junho de 2011	Portaria n.º 2783/2011/SEDUC	Diretor	Agosto de 2011 a agosto de 2014	<p>Art. 3º Poderão inscrever-se no processo de escolha para a função comissionada de Diretor professores que atendam aos seguintes requisitos:</p> <p>I - ser titular estável de cargo efetivo do quadro do magistério público estadual;</p> <p>II - contar com, no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente</p>

				de classe, coordenador pedagógico, diretor, ou vice-diretor de unidade escolar; III - encontrar-se lotado na unidade escolar; IV - ser licenciado em qualquer área de conhecimento, preferencialmente com especialização ou aperfeiçoamento em Gestão Escolar (PORTARIA Nº 2783/2011/SEDUC).
7 ^a fevereiro de 2015	Portaria n.º 3797/2014/GAB/SEE	Diretor	Março de 2015 a março de 2018	Art. 5º. Poderão inscrever-se no Processo de Escolha dos Diretores das Unidades Educacionais para função comissionada de Diretor, professores que atendem aos seguintes requisitos: I- ser titular estável de cargo efetivo no quadro do magistério público estadual; II- contar com no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, Diretor ou Vice-diretor de qualquer unidade educacional; III - ter concluído o estágio probatório; IV - possuir diploma de nível superior, bacharelado ou licenciatura, em qualquer área do conhecimento; V - ter domínio de informática básica quanto ao uso de editor de texto, planilha eletrônica, apresentação de slides e de internet (PORTARIA Nº 3797/2014/GAB/SEE).
8º junho de 2018	Portaria n.º 2375/2018/SEDUC	Diretor	Agosto de 2018 a agosto 2021	Art. 7º. Poderão inscrever-se no processo de Escolha dos Diretores das Unidades Escolares para a função de Diretor, professores efetivos que atendam aos seguintes requisitos: I - tenham concluído o estágio probatório; II - estejam lotados na Unidade Escolar; IV - possuam graduação mínima em licenciatura plena;

				V - tenham disponibilidade para o cumprimento de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva para as unidades que funcionam em 3 turnos (PORTARIA Nº 2375/2018/SEDUC).
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR-MODELO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

As informações presentes neste “Termo de Consentimento Livre e 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 os principais desafios da gestão escolar no século XXI nas instituições escolares das Coordenações Regionais de Educação de Itaberaí e Porangatu de Goiás. Para melhor compreensão do objeto de estudo, cujo tema é “Gestão Escolar e as Políticas Públicas Educacionais: desafios e contradições do século XXI”. O público alvo são os profissionais da escola pública de ensino, em especial aos gestores educacionais. Os dados serão coletados usando esta Survey.

Não hesite em perguntar antes, durante ou depois de participar, caso tenha dúvidas. Será uma satisfação poder compartilhar os resultados desta pesquisa com você diretor (a) 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,

Maria Aparecida da C. Santos
Mestranda da Faculdade de Inhumas - FacMais

Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Professora Orientadora da Faculdade de Inhumas - FacMais

Você confirma sua participação na pesquisa? () sim () não

Sobre a Pesquisa

A Pesquisa “Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais: desafios e contradições do século XXI”. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Inhumas – FacMais, tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre os principais desafios da gestão escolar ao longo das primeiras décadas do século XXI, a partir das influências das políticas públicas educacionais elaboradas pelas organizações internacionais. Será de suma importância as informações que obteremos através da coleta de dados das Unidades Educacionais jurisdicionadas as Coordenações Regionais de Educação de Itaberaí e Porangatu, pois a análise dos dados permitirá identificar alguns dos principais desafios da gestão escolar contemporânea, possibilitando o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Portanto, solicitamos aos gestores escolares que respondam com atenção e veracidade cada questão.

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 Maria Aparecida da Costa Santos, ligando para (64) 99941-9998 ou enviando um e-mail para maria@aluno.facmais.edu.br.

Muito obrigado por sua cooperação!

1. Sexo?

- masculino feminino

2. Idade?

- Menos de 40
 40-49
 50-59
 60+

3. Há quanto tempo você é servidor do Estado de Goiás?

- Menos de 3 anos
 4 a 6 anos
 7 a 10 anos
 11 a 16 anos
 17 a 20 anos
 Mais de 20 anos

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

(Por favor, marque apenas uma alternativa.)

- Inferior à educação superior
 Educação superior – Curso Superior de Tecnologia
 Educação Superior – Pedagogia
 Educação Superior – Licenciatura
 Educação Superior – Outros cursos
 Especialização (Lato Sensu) em Administração Escolar
 Especialização (Lato Sensu) em outras áreas
 Mestrado (Stricto Sensu)
 Doutorado (Stricto Sensu)

5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor(a)?

- 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 de experiência você possui trabalhando como Diretor(a) 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

7. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor(a)?

- Nenhum
- Menos de 3 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

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

- Sim Não

9. Além das horas trabalhadas previstas na legislação, você continua o trabalho em casa?

- Sim Não

10. Quantas modalidades de ensino possui nesta escola?

- Ensino Fundamental
- 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

11. Quantos períodos (matutino, vespertino e noturno) funciona nesta escola?

- Um período
- Dois períodos
- Três períodos
- Tempo integral

12. Informe o número de servidores que atuam nesta escola como professores (regente e de apoio).

- 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

13. Informe o número de servidores que atuam nesta escola na equipe de gestão administrativa (gestor, secretário escolar, coordenadores pedagógicos, coordenadores de turno, auxiliares de secretaria, serviços gerais, etc.).

- 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

14. 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

15. Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:

	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
A convivência entre as pessoas.					
Disciplina/comportamento dos alunos.					
Relação dos professores com os alunos.					
Relação entre os professores e a coordenação pedagógica.					
Relação entre os professores e a direção.					
Relação entre os alunos e os funcionários.					

16. Como você se vê enquanto líder educacional:

(Por favor, assinale apenas uma alternativa.)

() Autocrático - centraliza a tomada de decisão e assume uma liderança de forma individual e imbuído de sua verdade (LÜCK, 2018, p. 75).

() Democrático - assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo desenvolvimento e realização de objetivos elevados (LÜCK, 2018, p. 78).

() Liberal - também conhecido por *laissez faire*, é marcado por uma falta de liderança e de direcionamento definidos externamente à organização ou grupo, em vista do que tendem a evoluir segundo sua própria vontade, energia, inspiração e dinâmica (LÜCK, 2018, p. 81).

() Situacional - emerge do pressuposto de que a liderança se expressa em acordo com as exigências da situação que inspira a demanda comportamentos diferenciados, marcados pela iniciativa e criatividade (LÜCK, 2018, p. 89).

() Técnico - exclusivo para questões técnicas e administrativas da escola (BENTO; RIBEIRO, 2013).

17. Na sua atividade de trabalho diária, qual sua maior preocupação:

- () o controle
- () a organização
- () as relações interpessoais
- () o desenvolvimento das tarefas
- () liberdade de ação dos liderados

18. Com a sua experiência de líder educacional, como você percebe o grupo nesta escola:

- () participativo
- () cordial
- () agressivo
- () manipulador
- () apático

19. Como você avalia a sua relação com:

	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
Os professores					
O coordenador					
Os funcionários da escola					
Os alunos					
Os pais dos alunos					
O Conselho Escolar					
As escolas do entorno					
A Coordenação Regional de Educação					

20. Os pais participam ativamente das atividades da escola?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

21. Como diretor (a) tem dificuldades de reunir os pais na escola?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

22. Como diretor (a) oportuniza a participação de pais e alunos nos encontros pedagógicos da escola como: Conselho de Classe, Trabalho Coletivo e outros?

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

23. Qual é a principal estratégia que você utiliza para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores?

	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Observo as aulas.					
Analiso os resultados dos alunos.					
Discuto sobre o desempenho do professor com os Coordenadores Pedagógicos.					
Levo em consideração comentários feitos pelas famílias dos alunos.					
Levo em consideração os comentários feitos pelos alunos.					
Considero as ponderações feitas pela Coordenação Regional de Educação.					

24. Há interferência da CRE/SEDUC no desenvolvimento dos programas desenvolvidos pela escola?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

25. Sobre o seu trabalho na direção desta escola, marque qual é o seu nível de concordância com cada uma das afirmativas abaixo:

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Sinto-me satisfeito (a) com as relações estabelecidas no meu local de trabalho.				
As demandas de trabalho na direção escolar são razoáveis.				
Sinto-me estressado (a) com o volume de demandas que o trabalho da direção escolar me exige.				
Sinto-me insatisfeito (a) com a irregularidade da rotina e com as constantes mudanças que interferem na gestão escolar.				
Sinto-me frustrado (a) pelo pouco controle e baixa interferência que tenho sobre os projetos encaminhados pela CRE/SEDUC para a escola.				
Sinto-me pouco apoiado (a) em relação aos recursos financeiros e pessoais necessários para manter o pleno funcionamento da escola.				

26. Em uma escala de 1 a 4, quais os aspectos abaixo você gasta mais do seu tempo de trabalho na escola? Considerando que um “1” é nível mais baixo e o “4” o mais alto.

() Gestão de pessoal (administração das relações entre professores e entre funcionários, controle de faltas e licenças, etc.).

() Gestão administrativa (prestação de contas, coleta de orçamentos, organização de horários, controles financeiros).

() Aspectos pedagógicos (discussão sobre currículo, metodologia de ensino, avaliação de desempenho dos alunos, disciplina/comportamento dos alunos).

() Relações externas (reuniões com pais, reuniões na CRE/SEDUC, organização e monitoramento de parcerias).

27. Quando você não está presente numa reunião com todo o grupo da instituição, você considera que o trabalho seja realizado com sucesso?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

28. Quando você sugere ideias ao grupo, percebe um clima de satisfação e de integração grupal?

() Sempre () Frequentemente () Algumas vezes () Raramente () Nunca

29. Sobre as políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado de Goiás através da Secretaria Estadual de Educação nos últimos 5 anos.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
As políticas públicas educacionais têm contribuído significativamente para o avanço do processo educacional?				
As políticas públicas educacionais têm valorizado e fortalecida a gestão escolar?				
As políticas públicas educacionais auxiliam na efetivação da gestão escolar no trabalho pedagógico e didático (ou administrativo)?				
As políticas públicas educacionais têm ajudado na diminuição das desigualdades educacionais na sala de aula?				
Há autonomia escolar mediante aos procedimentos de articulação e organização das políticas públicas educacionais na escola?				
Há participação dos diretores escolares na elaboração das políticas públicas educacionais?				

30. Enumere em nível de dificuldade os seguintes desafios escolares que você diretor (a) considera:

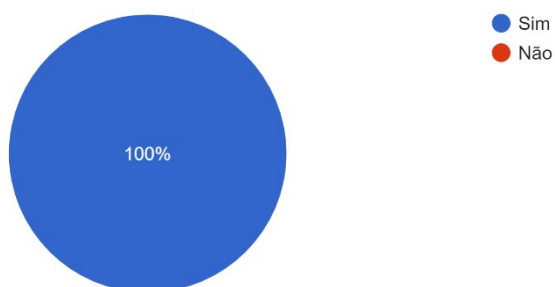
(Considerando o 1 como o menor desafio e o 10 como o maior desafio)

- () Reprovação
- () Evasão escolar
- () Indisciplina escolar
- () Falta da participação dos pais
- () Falta de autonomia escolar
- () Cumprimento das ações vindas da CRE/SEDUC
- () Alcance das metas propostas pelas avaliações de larga escala
- () Recursos financeiros insuficientes
- () Déficit de professores
- () Infraestrutura física da escola

ANEXOS**ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR - RESPOSTAS**

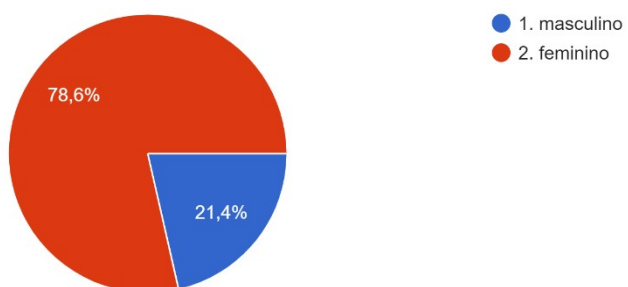
Você confirma sua participação na pesquisa?

28 respostas



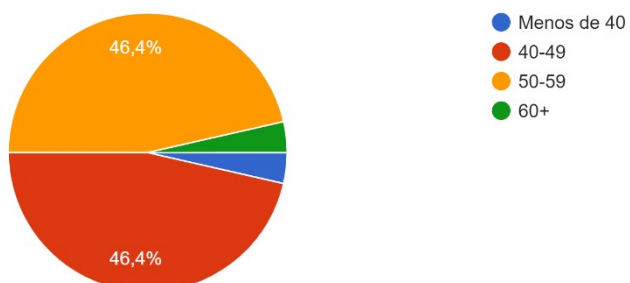
1. Sexo?

28 respostas



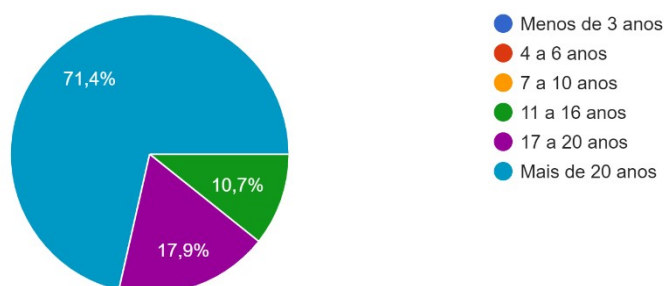
2. Idade?

28 respostas



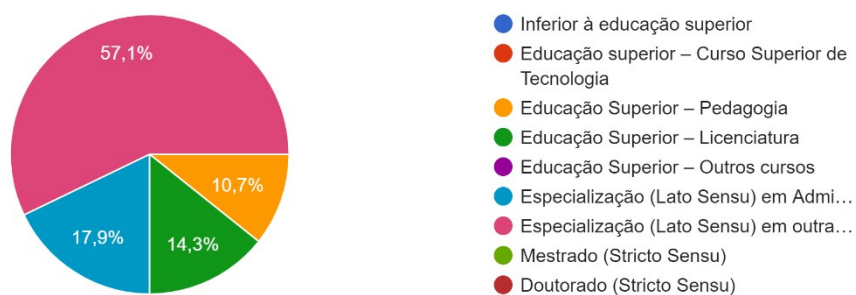
3. Há quanto tempo você é servidor do Estado de Goiás?

28 respostas



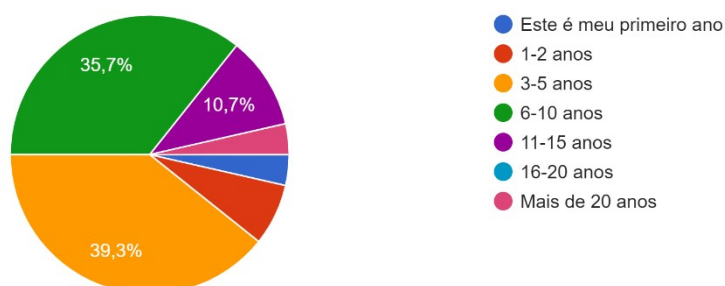
4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?(Por favor, marque apenas uma alternativa.)

28 respostas



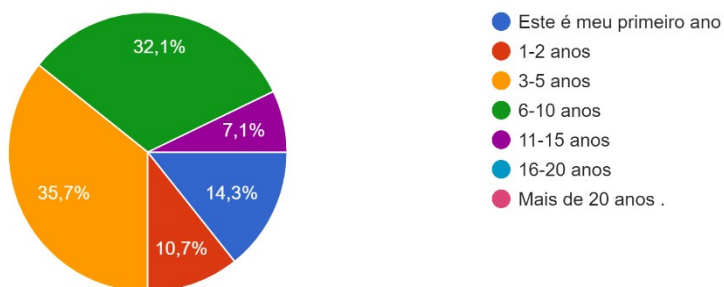
5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor (a)?

28 respostas



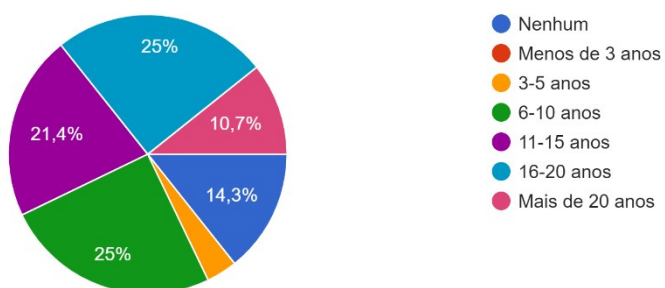
6. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor (a) desta escola?

28 respostas



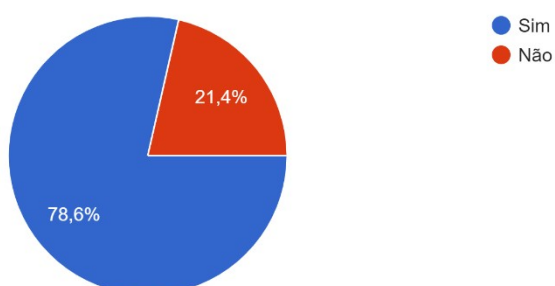
7. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor (a)?

28 respostas



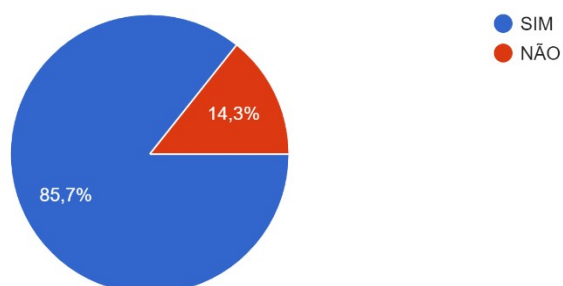
8. Além da docência, você já exerceu outras funções/ Cargos, antes de exercer a função de Diretor (a)?

28 respostas



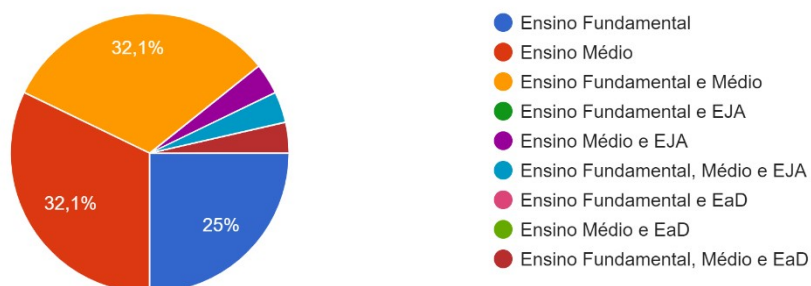
9. Além das horas trabalhadas previstas na legislação, você continua o trabalho em casa?

28 respostas



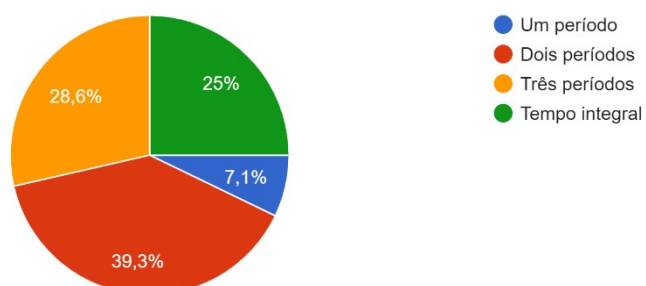
10. Quantas modalidades de ensino possui nesta escola?

28 respostas



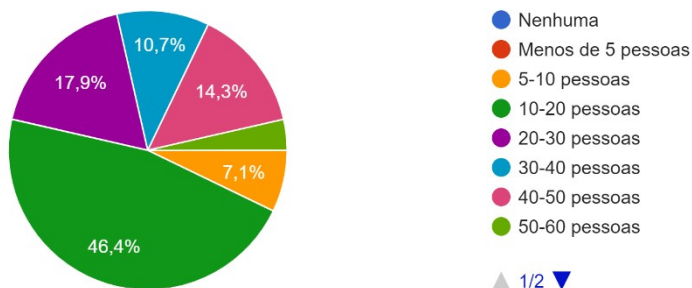
11. Quantos períodos (matutino, vespertino e noturno) funciona nesta escola?

28 respostas



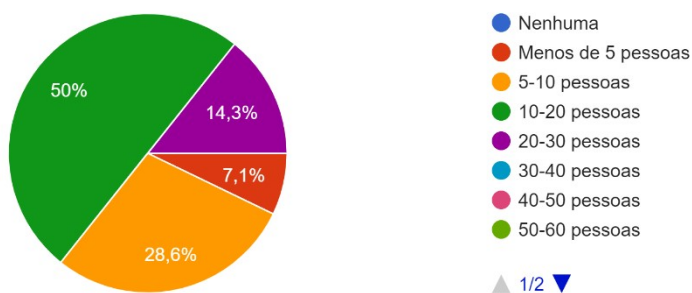
12. Informe o número de servidores que atuam nesta escola como Professores (regente e de apoio),

28 respostas



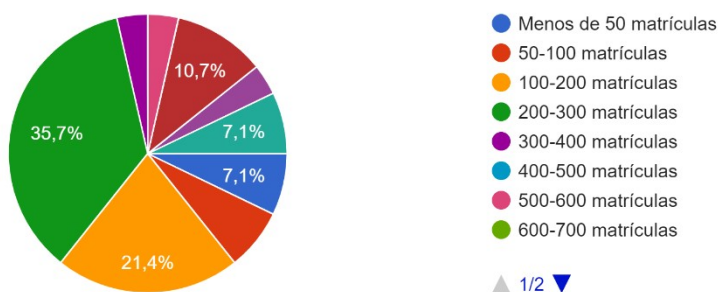
13. Informe o número de servidores que atuam nesta escola na equipe de gestão administrativa (gestor, secretário escolar, coordenadores pedagógi...no, auxiliares de secretaria, serviços gerais, etc)

28 respostas

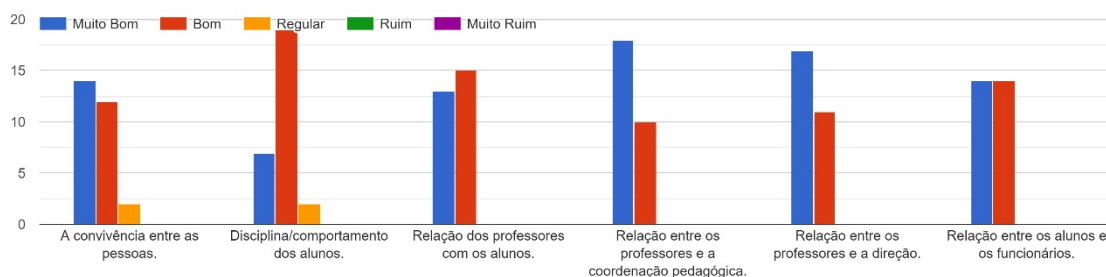


14. Qual é o número total e atual de matrículas na escola (número de alunos de todos os anos/séries)?

28 respostas

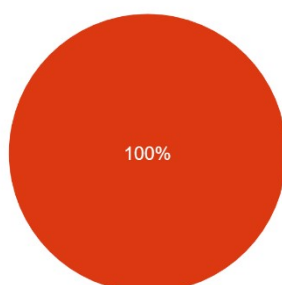


15. Como você avalia sua equipe escolar nos seguintes aspectos:



16. Como você se vê enquanto líder educacional:(Por favor, assinale apenas uma alternativa.)

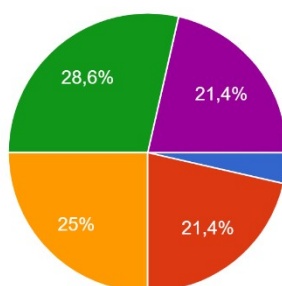
28 respostas



- Autocrático - centraliza a tomada de decisão e assume uma liderança de f...
- Democrático - assenta sobre a participação e sobre a tomada de deci...
- Liberal- também conhecido por laissez faire, é marcado por uma falta de lider...
- Situacional - emerge do pressuposto de que a liderança se expressa em acord...
- Técnico - exclusivo para questões técnicas e administrativas da escola (...)

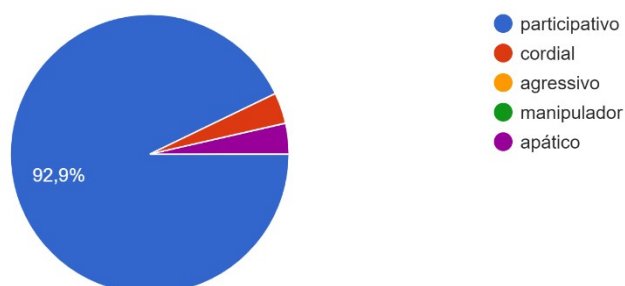
17. Na sua atividade de trabalho diária, qual sua maior preocupação:

28 respostas

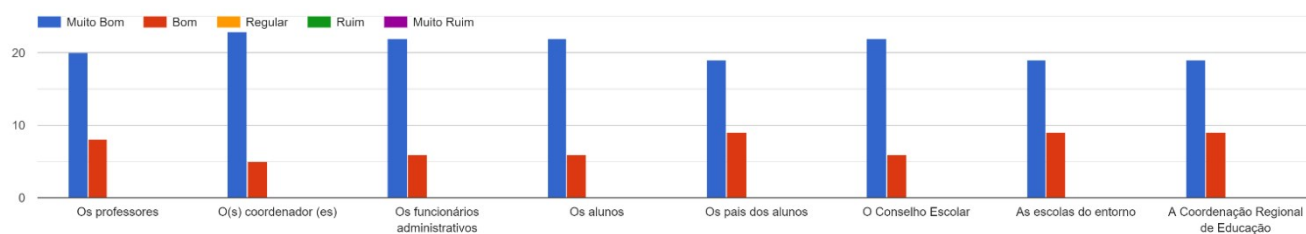


- o controle
- a organização
- as relações interpessoais
- o desenvolvimento das tarefas
- liberdade de ação dos liderados

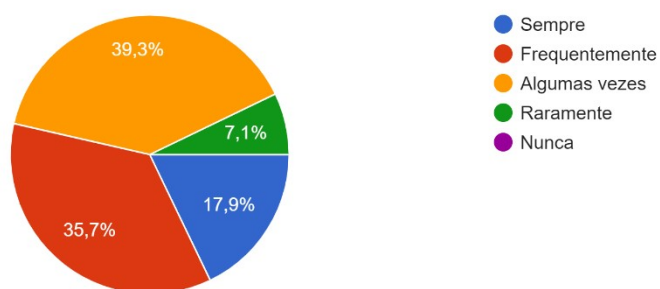
18. Com a sua experiência de líder educacional, como você percebe o grupo nesta escola.
28 respostas



19. Como você avalia a sua relação com:

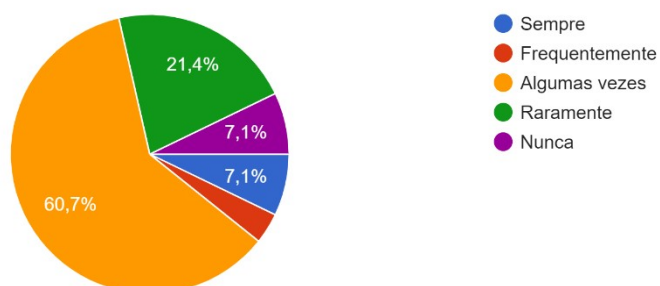


20. Os pais participam ativamente das atividades da escola?
28 respostas



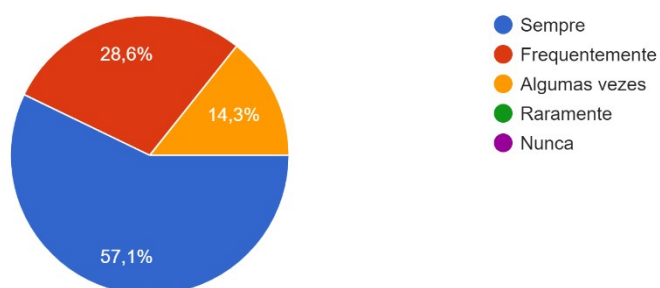
21. Como diretor (a) tem dificuldades de reunir os pais na escola?

28 respostas

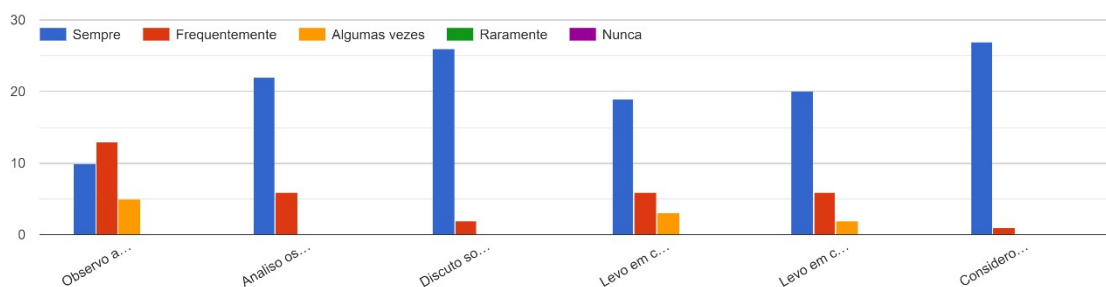


22. Como diretor (a) você oportuniza a participação de pais e alunos nos encontros pedagógicos da escola como: Conselho de Classe, Trabalho Coletivo e outros?

28 respostas

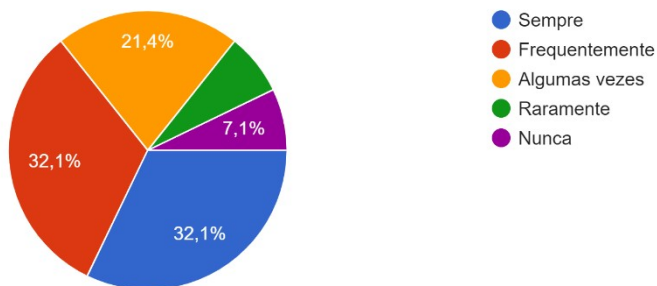


23. Como você avalia seu trabalho no acompanhamento ao ensino aprendizagem?

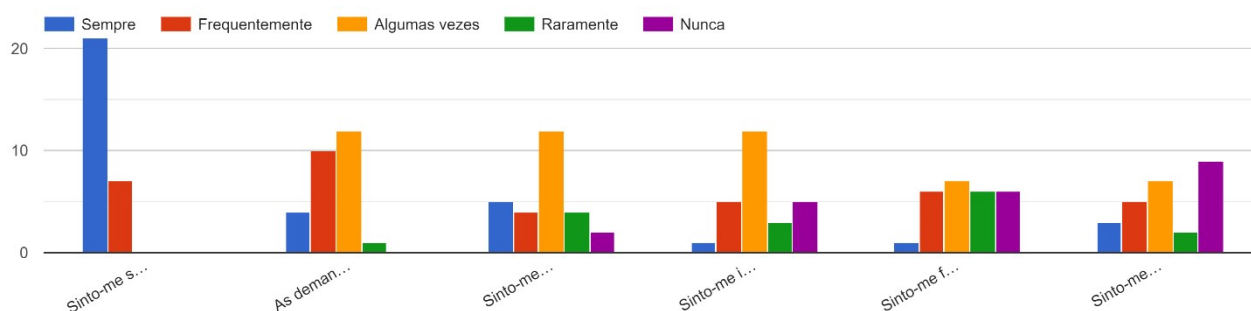


24. Há interferência da CRE/SEDUC no desenvolvimento dos programas desenvolvidos pela escola?

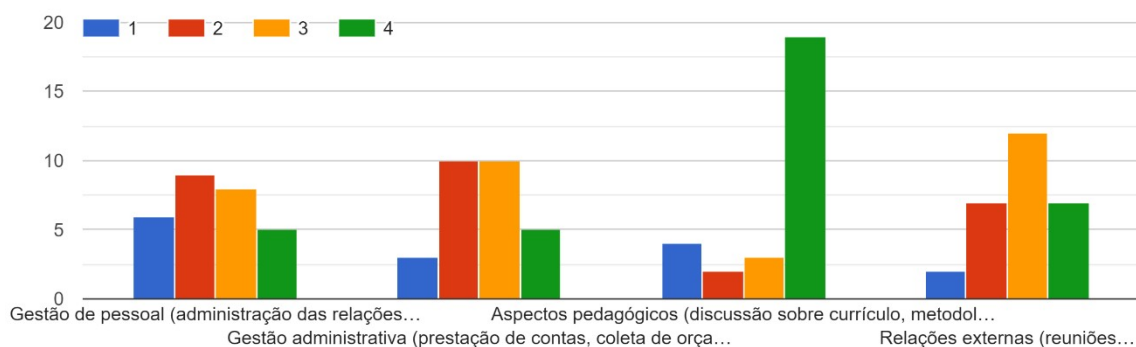
28 respostas



25. Sobre o seu trabalho na direção desta escola, marque qual é o seu nível de concordância com cada uma das afirmativas abaixo:

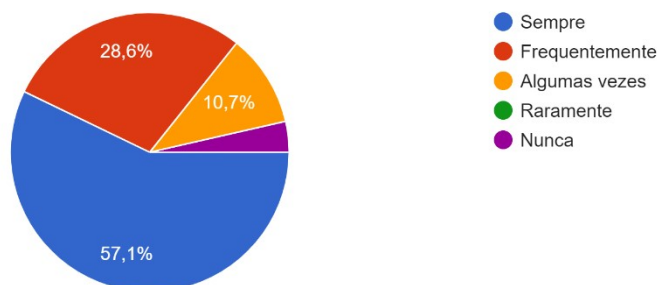


26. Em uma escala de 1 a 4, quais os aspectos abaixo você gasta mais do seu tempo de trabalho na escola? Considerando que um "1" é nível mais baixo e o "4" o mais alto.



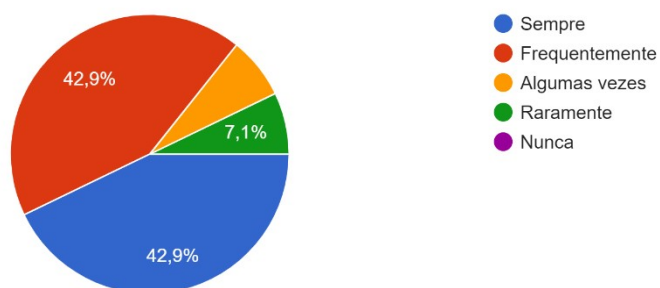
27. Quando você não está presente numa reunião com todo o grupo da instituição, você considera que o trabalho seja realizado com sucesso?

28 respostas

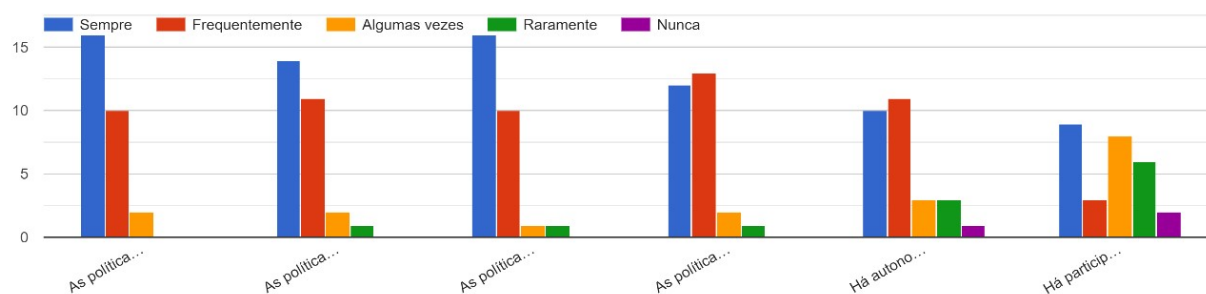


28. Quando você sugere ideias ao grupo, percebe um clima de satisfação e de integração grupal?

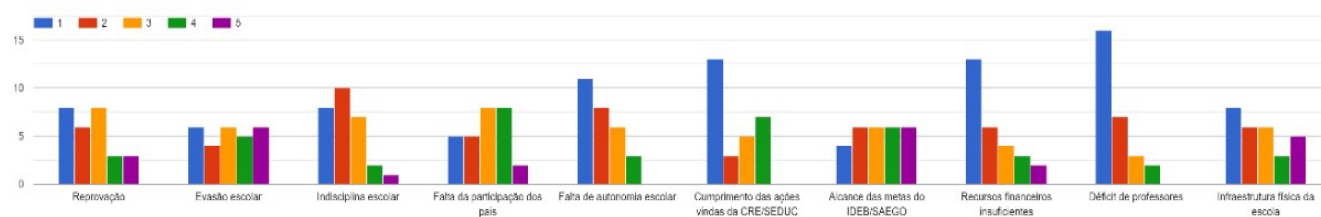
28 respostas




29. Sobre as políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado de Goiás através da Secretaria Estadual de Educação nos últimos 5 anos.




30. Enumere em nível de dificuldade os seguintes desafios escolares que você diretor (a) considera: (Considerando o 1 como o menor desafio e o 5 maior desafio)



MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



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



Ofício Cir. nº 06/2021 Inhumas - Goiás, 30 de setembro de 2021

Ao Senhor
Vinícius Átila de Carvalho
Coordenador Regional de Educação
Itaberaí - Goiás

Assunto: Autorização para aplicação de questionário censitários aos Gestores das Unidades Educacionais

Senhor Coordenador,


Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para aplicação de um questionário censitário com os gestores das unidades educacionais jurisdicionadas a Coordenação Regional de Palmeiras de Goiás, como parte da pesquisa "Gestão Escolar e os desafios do século XXI" da aluna mestrando Maria Aparecida da Costa Santos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação – Faculdade de Inhumas - FacMais.

Ressaltamos que os nomes dos 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 participação dos gestores escolares são as informações sobre desafios similares.

Informamos que os dados serão coletados usando Google Forms, conforme o link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf41nbpp1LOIP8a2zJkWr0Ms-LYa6grskEKy38F5qsQj7ktKQ/viewform?usp=sf_link

Documento assinado digitalmente



Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Data: 05/10/2021 16:36:51-0300
Verifique em: <https://verificador.25.br>

Prof. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Coordenadora do Programa em Educação Mestrado em Educação
Mestrado Acadêmico - FacMais - Inhumas-GO

Avenida Monte Alegre, 100, Residencial Monte Alegre, Inhumas – Go 62 3514-0060
<https://mestrado.facmais.edu.br/>



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



Ofício nº 005/2021 - PPGE/FACMAIS
Inhumas - Goiás, 1º de setembro de 2021

Ao Senhor
Angelo Marcos de Souza
Coordenador Regional de Educação
Porangatu - Goiás

Assunto: Autorização para aplicação de questionário censitários aos Gestores das Unidades Educacionais

Senhor Coordenador,

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para aplicação de questionário censitário com os gestores das unidades educacionais jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Porangatu, como parte da pesquisa "Gestão Escolar e os desafios do século XXI" da aluna mestrando Maria Aparecida da Costa Santos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação – Faculdade de Inhumas – FacMais sob a orientação da professora Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

Ressaltamos que os nomes dos 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 participação dos gestores escolares são as informações sobre desafios similares.

Informamos que os dados serão coletados usando Google Forms, conforme o link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf41nbpp1LOIP8a2zJkWr0Ms-LYa6grskEKv38F5qsQj7ktKQ/viewform?usp=sf_link

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
gov.br
Elanda Figueiredo Arantes Tiballi
Data: 01/09/2021 14:11:41 -0300
Id: 7194e91782ac176c1cador.21br

Prof.^a Dr.^a Elanda Figueiredo Arantes Tiballi
Coordenadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico
Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
gov.br
Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Data: 02/09/2021 17:04:37 -0300
Verifique em: <https://www.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Faculdade de Inhumas - FacMais