



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE DA SILVA SERPA

**PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR:
NOVA ESTRATÉGIA DE GOVERNANÇA
DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA**

**CHAPECÓ
2018**

ALINE DA SILVA SERPA

**PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR:
NOVA ESTRATÉGIA DE GOVERNANÇA
DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Oto João Petry.

CHAPECÓ
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC – Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Serpa, Aline da Silva

Planos de gestão escolar: nova estratégia de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina / Aline da Silva Serpa. -- 2018.

159 f. : il.

Orientador: Oto João Petry.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Gestão escolar. 2. Democracia. 3. Governança. 4. Participação. 5. Plano de gestão. I. Petry, Oto João, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

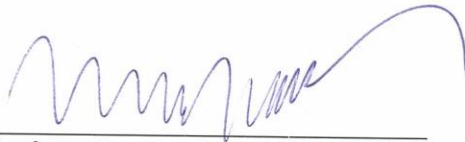
ALINE DA SILVA SERPA

**PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR:
NOVA ESTRATÉGIA DE GOVERNANÇA
DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida em banca examinadora em 05/10/2018

Aprovado em: ____ / ____ / ____

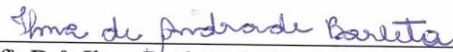
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS
Membro titular externo



Prof.ª. Dr.ª. Ilma Barleta de Andrade – UNIFAP-AP
Membro titular externo



Prof.ª. Dr.ª. Camila Caracelli Scherma – UFFS
Membro titular interno

Prof.ª. Dr.ª. Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, Outubro de 2018

Dedico a todos que lutam pela efetivação da democracia como possibilidade de mudança. Que acreditam e buscam uma sociedade mais justa e humana, mesmo sabendo que o caminho é longo e árduo.

AGRADECIMENTOS

Minhas primeiras palavras de agradecimento aqui escritas são voltadas à Deus. Não poderia ser diferente, pois, é dele que vem toda força da minha caminhada e de cada conquista ao longo desse trajeto. Foram nos momentos de fé que encontrei luz para chegar até aqui.

Essa não foi uma caminhada solitária, e, assim como em todos os anos que já se passaram nessa vida, eu tive o apoio, companhia e amor de minha família. Meus pais, aos quais não somente dedico esse trabalho, mas, devo-lhes essa conquista, pois, mesmo com as adversidades da vida sempre tiveram uma prioridade, os filhos. Afirmando, é deles que vem toda a minha inspiração, é por eles que sigo nesse longo percurso que tracei em um certo dia, quando ouvi que tudo o que eles poderiam me dar era estudo, e isso, já bastou. Agradeço ainda ao meu irmão, que vivenciou minhas angústias e solidarizou-se comigo.

Ao Renan, meu noivo, as mais sinceras palavras de gratidão, por compartilhar comigo de um emaranhado de sentimentos que estavam à flor da pele a todo momento. Pelas palavras de carinho, de conforto, pelos momentos distanciados do seu convívio em função dos projetos profissionais necessários à vida. Eternamente grata por caminharmos juntos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelos momentos de convívio, aprendizado e crescimento durante as aulas e encontros ao longo desse dois anos.

Em especial, direciono ainda minha gratidão ao meu orientador Prof^o Dr^o Oto João Petry, que confiou na minha capacidade e destinou parte do seu tempo na minha caminhada. Meu crescimento sob suas orientações, conversas e conselhos foi tão grande ao longo desse tempo, que hoje me vejo uma pessoa melhor, mais crítica e humana. Levo comigo seus ensinamentos, assim como um carinho especial por sua família.

Aos colegas de Mestrado, pelas amizades que construímos ao longo curso, pelas ajudas, pelo companheirismo, pelos momentos felizes. Aqui, conquistei amizades que levarei para sempre.

Meus amigos e familiares também são parte do meu agradecimento, pois, sempre prontos para escutar, para ajudar, com gestos de carinho, torceram por mim a cada etapa, e celebraram cada conquista.

Mais uma vez, o sentimento que toma conta é o de gratidão, por ter chegado até aqui, e, sobretudo, por ter crescido ao longo do caminho, pelo reconhecimento de que a vida é uma construção social, e que dependemos um do outro.

Se o capital divide os homens entre si e os torna estranhos e agressivos com o próprio mundo em que vivem, a democracia reconcilia os homens entre si e com o mundo onde vivem, e nesse sentido é a maior das utopias.

(HERBERT DE SOUZA)

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, e contou com bolsa CAPES/DS. Enquanto pesquisa, tem como foco analisar o processo de implementação da gestão escolar democrática no novo modelo de governança presente nas escolas estaduais de Santa Catarina, por meio de planos apresentados à candidatura do gestor escolar na eleição. A gestão escolar tem cada vez mais ganho espaço em meio às pesquisas e debates sobre as políticas públicas e políticas educacionais. Com a ampliação das discussões e da visibilidade que a gestão escolar passou a ter em meio aos debates das políticas educacionais, foi no final da década de 1980 e início da década de 1990 que passou a ser ainda amparada pelas legislações, sobretudo pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 compõe, ainda, um dos marcos regulatórios que abordam o princípio da gestão democrática e serviu como base para o estudo acerca das legislações. Posteriormente, um delineamento do estudo nos permitiu direcionar a pesquisa à análise de documentos como a Constituição do Estado de Santa Catarina; os Decretos n. 1794/13 e n. 1794/15, que estabelecem, dentre outros elementos, a eleição direta de gestores; a Lei 16.794 de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio de 2015-2024; e os Planos de Gestão Escolar (PGE) em vigência de 2013 a 2016, que foram utilizados como material empírico do estudo. Além das bases legais utilizadas para referenciar o processo de implementação desse modo de gestão, foram apresentados, ainda, os conceitos trazidos pela literatura de autores como Libâneo et al. (2012), Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007), Cury (2002), os quais nos permitiram compreender como a gestão escolar democrática deveria refletir na organização da escola por meio de uma aprendizagem significativa, erradicação dos índices de reprovação e evasão, e, ainda, pela melhora na qualidade de ensino. Porém, o que se reflete na prática do cotidiano escolar e caracteriza-se como “gestão democrática” é o aumento na participação da comunidade escolar em momentos específicos criados pela instituição escolar, mas, que por si só, não são suficientes na conquista de autonomia e democracia de que a escola necessita. Durante nossa pesquisa, analisamos vinte e um Planos de Gestão, postados pelos candidatos como requisito à participação no processo de eleição. Com a leitura dos planos, surgiram algumas categorias voltadas à participação da comunidade escolar que se destacaram de diferentes formas nos documentos, as quais foram estudadas a partir da concepção de alguns autores, como Libâneo et al. (2012). Por meio da análise geral dos planos, passamos a compreender sua estrutura e relação com o manual de elaboração, a proposta desse “novo modelo de governança” que se utiliza do termo “gestão democrática” para aplicar algo que já vem estruturado em modelos antigos, sob uma nova configuração, ainda fortemente ligada ao modelo empresarial (e capital) de administração.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Gestão escolar. Democracia. Governança. Participação. Plano de gestão.

ABSTRACT

This research is inserted in the line of Educational policies of the Program of Masters Degree in Master in Education of the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) and it counted with CAPES/DS research grant. Whereas research, its main focus to analyse on the process of implementing democratic school management in the new model of governance present in the state schools of Santa Catarina, through plans presented to the candidature of the school manager in the election. The school management has more and more gained space in the middle of researches and debates about the public and educational policies. With the expansion of the discussions and exposure that the school management became in the middle of debates of the educational policies, it was in the end of 1980s and beginning 1990s that became to be sustained for laws, especially, for Federal Constitution of 1988, and, subsequently in the Law of Directives and Bases of National Education 9394/96. The National Education Plan 2014-2024 composes still, one of the regulatory goals that approach the tenet of democratic management and served as basis for the study about of the laws. Subsequently, a study design, allowed us direct the research to analisys of documents as well as The Constitution of state of Santa Catarina, the Decrees Law 1794/13 and 1794/15 that provides among others the direct election of managers, the Law 16.794 of 2015, that pass the State Plan of Education to the 2015s-2024s and the School Management Plans which had been in effect from 2013 to 2016 and were used as empirical material of the study. In addition to the legal bases used to reference the process of implementation of this mode of management, were submitted still, concepts brought for literature of authors as Libâneo et al. (2012), Paro (1990; 1996; 1998; 2001; 2007), Cury (2002), which allowed us understand how the democratic school management should to reflect on the organization of the school, by means of a meaningful learning, eradication on repetition and evasion rates, and for the improvement in the quality of teaching. However what reflect itself in school everyday practice and characterised how democratic management, it is the increase in the school community participation at specific times created by school, but which alone are not enough to gain the autonomy and democracy that the school need. During our research, we analyzed twenty-one management plans posted by candidates as requirement for participation in the process of election. With the reading of the plans arose some categories aimed to school community participation that stood out of different ways in the documents and were studied onwards conception of some authors, as well as Libâneo et al. (2012). By means of the general analysis of the plans, we pass to understand its structure and the connection with the manual of elaboration, which the proposal of this “new model of governance” that used itself of term democratic management to apply something that is already organized in the old molds, under a new configuration still, strongly connected to the business model (and capital) of management.

Keywords: School management. Democracy. Governance. Participation. Management plan.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Mapa com indicação dos municípios da AMOSC	23
Quadro 1 - Representação das escolas selecionadas para amostra	23
Quadro 2 - Escola selecionada por município e seus níveis de ensino	36
Figura 2 - Modelo dos Planos de Gestão Escolar a serem analisados	39
Quadro 3 - Teses selecionadas para estudo	58
Quadro 4 - Categorias de análises citadas nas teses	59
Quadro 5 - Modelos de governança	83
Quadro 6 - Abordagem do termo gestão democrática nos planos	91
Quadro 7 - Modos de participação da comunidade escolar previstos nos Planos de Gestão	95
Quadro 8 - Dimensão socioeconômica	102
Quadro 9 - Dimensão pedagógica	105
Quadro 10 - Dimensão administrativa	116
Quadro 11 - Dimensão financeira	120
Quadro 12 - Dimensão física	122
Quadro 13 - Metas e ações	125
Quadro 14 - Tipo de contrato dos professores	128

LISTA DE SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário

AMOSC - Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CAE - Conselho de Alimentação Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

CF - Constituição Federal

EC - Emenda Constitucional

FG - Função Gratificada

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GERED - Gerência Regional de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGC - Instituto Brasileiro de Governança Corporativa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PGE – Plano(s) de Gestão Escolar

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-pedagógico

RMECJ - Rede Municipal de Educação e Cultura de Joinville

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SDR - Secretaria de Desenvolvimento Regional

SED - Secretaria de Educação

SDR - Secretaria Regional do Desenvolvimento

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UE - Unidade Escolar

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1.	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SURGIMENTO DO TEMA	18
1.2.	DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	19
1.3.	DO PERCURSO À SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	21
1.4.	MÉTODO QUALITATIVO	27
1.4.1	Conceituando as categorias de análise.....	30
1.5.	ANÁLISE DE CONTEÚDO	34
1.6.	ESTRUTURA DA PESQUISA	38
2.	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS REGULATÓRIOS DA LEGISLAÇÃO EM DIÁLOGO COM O QUE PROPÕE A TEORIA.....	44
2.1.	GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: BASES LEGAIS E CONCEITUAÇÃO.....	45
2.2.	PESQUISAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	57
2.3.	POLÍTICAS CURRICULARES: UM DIRECIONAMENTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	68
3.	GOVERNANÇA: UM “NOVO MODELO” DE GESTÃO.....	71
3.1.	GOVERNANÇA, GOVERNABILIDADE E GOVERNAÇÃO.....	75
3.2.	GOVERNANÇA E DEMOCRACIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	78
3.3.	OUTRO LADO DESSE NOVO MODELO DE GOVERNANÇA: A HERANÇA EMPRESARIAL.....	81
3.4.	DECRETO SC Nº 1794/13: GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPLANTAÇÃO DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR (PGE)	84
4.	ANÁLISE DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	90
4.1.	COMO SE CONSTITUEM OS PLANOS DE GESTÃO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.....	91
4.2.	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE: INDÍCIOS QUE SINALIZAM PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	94

DIMENSÕES ESTRUTURAIS DOS PLANOS DE	
GESTÃO ESCOLAR.....	102
4.3. O QUE NOS MOSTRAM AS ANÁLISES.....	128
5. OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA	
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM RELAÇÃO À ASSUNÇÃO DO MODELO	
DE GOVERNANÇA IDEALIZADO PELOS PLANOS DE	
GESTÃO.....	130
5.1. PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ELABORAÇÃO DO PPP.....	132
5.2. PARTICIPAÇÃO EM CONSELHOS DELIBERATIVOS E APP.....	134
5.3. PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PGE.....	136
5.4. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E DATAS COMEMORATIVAS.....	137
5.5. PARTICIPAÇÃO EM CONSELHOS DE CLASSE.....	139
5.6. PARTICIPAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E	
INFORMAÇÕES (APRENDIZAGEM, COMPORTAMENTO, EVASÃO)	141
5.7. PARTICIPAÇÃO EM FEIRAS DE CIÊNCIAS E OUTRAS	
ATIVIDADES.....	143
5.8. PARTICIPAÇÃO EM TOMADA DE DECISÕES E PRESTAÇÃO DE	
CONTAS.....	145
5.9. PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO	
PLANO DE GESTÃO.....	146
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	155

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem seus estudos direcionados à gestão escolar em sua “nova forma de governança”¹ presente nas escolas estaduais de Santa Catarina, buscando compreender como a gestão democrática vem sendo apresentada pelos Planos de Gestão Escolar (PGE).

A gestão escolar tem cada vez mais ganho espaço em meio às pesquisas e debates sobre as políticas públicas e políticas educacionais. Por se tratar de tema relativamente recente em termos de bases legais, sendo firmada primeiramente com a Constituição de 1988, sua abrangência engloba diferentes princípios, como aponta Libâneo et al. (2012), dos quais tomaremos como referência para este estudo a modalidade de gestão escolar democrática.

De acordo com Miranda e Pasquini (2012), a ampliação das discussões e da visibilidade que a gestão escolar passou a ter em meio aos debates das políticas educacionais ocorreu no final da década de 1980 e início da década de 1990, quando o País deixava um período ditatorial e retomava seus princípios e ideais de redemocratização. A partir daquele momento, começaram a surgir os primeiros marcos referenciais que dariam suporte a esse modelo de gestão democrática, abordado primeiramente pela Constituição Federal de 1988 (CF), dando abertura necessária ao tema e instigando novas abordagens legais.

Por se tratar do primeiro documento legal a abordar a democratização da gestão escolar, a CF de 1988 marcou o início das mudanças ocorridas na educação. Anteriormente a esse documento, não havia referencial legal que abordasse a gestão escolar democrática; a menção que se fazia era vaga, referindo-se à gestão da escola numa perspectiva mais administrativa, oriunda do modelo de administração de empresas, como no caso da Lei de Diretrizes e Bases de 1971².

Compreendendo essas questões, elencou-se a CF de 1988 como o primeiro marco referencial a tratar da gestão escolar democrática, que abriu caminhos para as novas políticas educacionais que resultariam em outros documentos legais da educação, como a Lei de

¹ Utilizamos o termo “nova forma de governança” para caracterizar o que vem instituído nas escolas estaduais de Santa Catarina como democratização da gestão, por meio da eleição de gestores. Porém, quando se analisa a fundo, trata-se de uma reestruturação do modelo atual com forte presença dos princípios herdados pelo modo de governança empresarial.

² “Cap. I: *Parágrafo único*. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. Cap. VII: Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.” (BRASIL, 1971).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que viria aprofundar os escritos acerca da gestão escolar democrática.

Com os esforços e resultados obtidos pelos movimentos em prol da educação, e a abertura proporcionada pela CF de 1988, ampliaram-se os escritos sobre a gestão escolar democrática nas legislações, assegurada posteriormente pela LDB 9394/96. Esta, além de reafirmar o que já havia sido apresentado anteriormente, trouxe a ampliação da abordagem da gestão como democrática. A CF de 1988 passou a ser mais um marco referencial para a educação, dando seguimento à constituição de políticas que resultariam na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O PNE é o terceiro documento a fazer parte do marco regulatório com base nos princípios de gestão democrática, e serviu de referência para os estudos seguintes, juntamente com a CF e a LDB.

Como a presente dissertação direciona seus estudos ao modelo de gestão implantado no estado de Santa Catarina, farão parte do estudo, ainda, a Constituição do Estado de Santa Catarina; os Decretos n. 1794/13 e 1794/15, que estabelecem, dentre outros elementos, a eleição direta de gestores; a Lei 16.794 de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024. Esses documentos comporão a revisão documental que compreenderá o período de 1980 a 2015 no que se refere ao marco regulatório desse princípio de gestão democrática. Para seleção dos documentos citados, utilizou-se como critério temporal inicial a Constituição Federal de 1988, por ser o primeiro documento voltado à educação que menciona em seu texto o modelo de gestão democrática. De acordo com as pesquisas realizadas em documentos anteriores à Constituição, não se constatou menção a esse modo de gestão, tampouco a utilização desse termo para tratar das questões administrativas e organizacionais escolares. Como data final de documentos analisados, optou-se pelo ano de 2015 por ser a data mais recente no que se refere aos documentos publicados acerca da temática pesquisada.

Seguindo a pesquisa, além das bases legais utilizadas para referenciar o processo de implementação desse modo de gestão, serão apresentados, ainda, os conceitos trazidos pela literatura de autores como Libâneo et al. (2012), Paro (1990, 1998, 2001, 2007) e Cury (2002), mas os relacionaremos com a prática descrita nos Planos de Gestão Escolar (PGE), que refletem o fazer educativo e propostas dos candidatos à eleição de gestores, possibilitando verificar o modo de gestão ali instituído.

Como uma das fontes de análise para esta pesquisa, elencaram-se os Planos de Gestão de 2013 a 2016 postados no sistema da Secretaria de Educação (SED), elaborados pelos

candidatos à gestão das escolas estaduais catarinenses localizadas na região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSOC).

Com a leitura e compreensão dos Planos de Gestão Escolar, buscar-se-á, ainda, estabelecer tessituras acerca do modelo de escola que está presente direta ou subjetivamente nos planos: com vistas a um ideal de gestão democrática ou inserido em um modelo de governança já preestabelecido. Essa abordagem permite, ainda, observar quais as políticas curriculares presentes em cada modelo, possibilitando, posteriormente, a compreensão sobre se de fato há percepções individuais de cada instituição de acordo com sua realidade e necessidade, ou se é ditado externamente o que cabe a todas as escolas de maneira unitária.

Com esta pesquisa, pretende-se **compreender como a gestão democrática vem sendo abordada nesse novo modelo de governança das escolas estaduais proposto por meio dos Planos de Gestão**. Considera-se, ainda, que, segundo Libâneo et al. (2012), a perspectiva de gestão democrática vai além da eleição de gestores: é um dos meios pelos quais se estabelecem normas e diretrizes, assim como se organiza a estrutura escolar, passando por planejamento, organização, direção e avaliação do sistema educacional, envolvendo questões administrativas, técnicas, pedagógicas e culturais da escola.

Ao demarcarmos a análise dos PGE como nosso objeto de estudo, buscaremos fazê-lo em consonância com algumas categorias que serão apresentadas posteriormente. Tomar-se-ão como ponto de partida as legislações que embasaram o processo de instauração do princípio de gestão democrática, assim como o novo modelo de governança presente na proposta de elaboração dos Planos de Gestão escolar, observando-se, ainda, a relação da teoria com a prática e o que a literatura aborda como fazer democrático da gestão.

Pretendemos, com este estudo, compreender como a gestão democrática está sendo conduzida nesse novo modo de governança que ainda se encontra em processo de implementação nas escolas estaduais de Santa Catarina, compreendendo como se deu seu surgimento, e qual a concepção de organização escolar envolvida em seu entorno. A partir das análises que serão realizadas dos Planos de Gestão Escolar (PGE), esperamos poder destacar fatores que contribuam para a compreensão do modo de pensar e gerir que se estabelece nas instituições, envolvendo os objetivos e metas da escola, sua realidade e a concepção que se utiliza para se configurar uma escola com participação ativa da comunidade escolar, sendo este um grande destaque do princípio de gestão democrática.

Como, nas pesquisas realizadas no portal da CAPES, não foi possível encontrar produções acerca dos Planos de Gestão Escolar e por se tratar de um processo ainda em implementação, esta pesquisa busca contribuir com os estudos que estão sendo e serão

realizados com base nesse considerado novo modo de gestão das escolas do estado de Santa Catarina.

Na sequência do capítulo, apresentam-se a trajetória acadêmica da pesquisadora, o surgimento e relevância do tema, a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, o referencial teórico proposto e o percurso metodológico adotado no estudo.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SURGIMENTO DO TEMA

Sou natural do Rio Grande do Sul, da cidade de Nonoai, mas tenho minha trajetória escolar iniciada no estado de Santa Catarina, cidade de Chapecó, à qual cheguei com dois anos de idade para residir com minha família. Desde a educação infantil, frequentei a escola pública nos CEIMs municipais. Quando iniciei os primeiros anos do ensino fundamental, permaneci na rede pública municipal até o sexto ano, momento em que fiz a transferência para a rede estadual de ensino. Completei todas as etapas da Educação Básica em escola pública e, ao passar para o ensino superior, permaneci no ensino público, cursando licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, no período de 2010 a 2015.

Fui acadêmica da primeira turma noturna de licenciatura em Pedagogia, fazendo parte da universidade no início de suas atividades, o que foi um desafio mas ao mesmo tempo uma satisfação muito grande. Logo no primeiro período fui bolsista de iniciação acadêmica, no projeto de pesquisa “Exercitando a estatística básica”; posteriormente, ingressei no projeto de “Estudos Dirigidos”, que proporcionou momentos de estudos e debates com outros acadêmicos e docentes.

Ao fim da graduação, direcionei meus estudos de conclusão de curso (TCC) para as políticas educacionais voltadas à cultura indígena nas escolas de Educação Básica, o que me possibilitou conhecer um pouco da cultura e organização desses povos indígenas que fundaram nossa cidade.

O tema voltado às questões educacionais sempre me chamou muito a atenção, e foi quando atuava como professora temporária (ACT) da rede estadual de Santa Catarina, no ano de 2015, que vivenciei na escola um processo para eleição direta de gestores. O processo despertou meu interesse para conhecer melhor quais os critérios de candidatura, quais os regulamentos que amparavam esse processo, se sua caracterização como gestão democrática era coerente com o que abordavam a legislação e os referenciais teóricos. Com base nessas questões, propus-me elaborar um projeto para o processo seletivo do Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGE) Mestrado em Educação da UFFS, no ano de 2016, 2º semestre. Aprovada no processo, na linha de Políticas Educacionais, com bolsa de demanda social da CAPES, iniciei minha pesquisa voltada à gestão escolar.

Para compreender melhor o processo de implementação dessa nova forma de governança das escolas estaduais catarinenses, optamos por analisar os Planos de Gestão postados pelos candidatos à eleição no ano de 2013, que permaneceriam em atuação até o ano de 2016.

Por se caracterizar esse como um campo vasto de conceitos, elencamos no decorrer do estudo algumas categorias que contribuem para a análise dos planos e do termo “gestão democrática”, como autonomia, participação, democratização, emancipação, entre outros, que serão tratados no decorrer do texto e perpassam a formação emancipadora do sujeito.

Com a escolha do tema, espera-se que esta dissertação contribua para posteriores estudos e pesquisas, direcionando olhares à construção de uma educação de qualidade, que prime pela emancipação dos sujeitos e pela participação contínua de toda a comunidade no meio escolar, na busca por um ensino-aprendizagem significativo.

1.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO

A presente pesquisa se configura como um estudo referente à gestão escolar, e acerca da modalidade de gestão democrática. Para tal discussão, elencamos um problema central de pesquisa, seguido de um objetivo geral, questões de pesquisa e objetivos específicos que nortearão os caminhos percorridos durante o estudo.

Na organização e análise do material empírico, utilizam-se as contribuições de (BARDIN, 2009, p. 15), que assim se expressa com relação à análise de conteúdo:

[...] descrever a história da “análise de conteúdo” é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século.

Em consonância com a autora acima, Moraes (1999) complementa a conceituação destacando, ainda, que se constitui como uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda e qualquer classe de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, auxiliando nas interpretações de mensagens e na compreensão de seus significados.

O modo como a gestão democrática está sendo conduzida nesse novo arranjo de governança que ainda se encontra em processo de implementação nas escolas estaduais de Santa Catarina, o surgimento desse modelo e qual a concepção de organização escolar envolvida em seu entorno figuram como problema central. O objetivo geral é, portanto, compreender como se dá esse processo.

Na feitura da proposição do estudo, designaram-se as seguintes questões de pesquisa:

- Como se caracteriza o modelo de governança adotado para a gestão das escolas estaduais no estado de Santa Catarina?
- Quais são os elementos constituintes dos Planos de Gestão Escolar?
- Quais são os fundamentos epistemológicos que orientam os modos de pensar e fazer do modelo de governança adotado por meio dos Planos de Gestão?
- Que implicações gera para a gestão das escolas a adoção dos Planos de Gestão?
- No modelo de governança adotado, há indícios que sinalizam para a gestão democrática?
- Em se confirmando no estudo tais indícios, quais os limites e as possibilidades da implementação da gestão democrática em relação à assunção do modelo de governança idealizado pelos Planos de Gestão?

A partir da definição das questões de pesquisa que orientaram o estudo, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- caracterizar o modelo de governança adotado para a gestão das escolas estaduais no estado de Santa Catarina;
- apontar e descrever as partes constituintes dos Planos de Gestão Escolar;
- explicitar os fundamentos epistemológicos que orientam os modos de pensar e fazer do modelo de governança adotado por meio dos Planos de Gestão;
- indicar as implicações, para a gestão das escolas, da adoção dos Planos de Gestão;
- identificar, a partir da análise do modelo de governança adotado, se há indícios que sinalizam para a gestão democrática;
- em se confirmando no estudo indícios da gestão democrática, apontar quais os limites e as possibilidades da implementação da gestão democrática em relação à assunção do modelo de governança idealizado pelos Planos de Gestão.

A partir da definição do problema central, no objetivo geral, nas questões de pesquisa e nos objetivos específicos que delineiam os estudos, foram se configurando os

direcionamentos da pesquisa. Na sequência do escrito, trata-se dos caminhos da pesquisa e da seleção dos documentos que foram analisados.

1.3 DO PERCURSO À SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Compreender o percurso da pesquisa é fundamental para o pesquisador; saber quais serão os métodos e a metodologia utilizada é parte inicial do estudo, pois é a partir daí que passamos a pensar no processo de organização, coleta e análise dos dados. Desta forma, embasamo-nos em alguns autores que nos permitem conhecer a importância da pesquisa para a ciência, assim como suas diferentes modalidades.

Segundo os escritos de Minayo (2009, p. 16),

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Nesse sentido, a pesquisa é uma atividade básica da ciência que está interagindo sempre com a realidade, associando elementos teóricos, de pensamento e ação. Para se fazer pesquisa, é preciso que se tenha um problema a partir do qual possam ser elencadas as questões de investigação e situem-se os objetivos a serem alcançados através desta, estando ligada à vida real (MINAYO, 2009).

Em continuidade, Gil (2007, p. 17) também define “pesquisa”:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

À medida que os problemas forem levantados, é necessário que ocorra a investigação dessas questões, buscando possíveis resultados ou respostas, através de um processo com várias etapas pelas quais perpassa a pesquisa. Compreendendo que existem diferentes métodos e metodologias na pesquisa, Tartuce (2006 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11) apresenta a metodologia científica como método e ciência:

[...] Método [...] significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”, é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber. Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o

método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

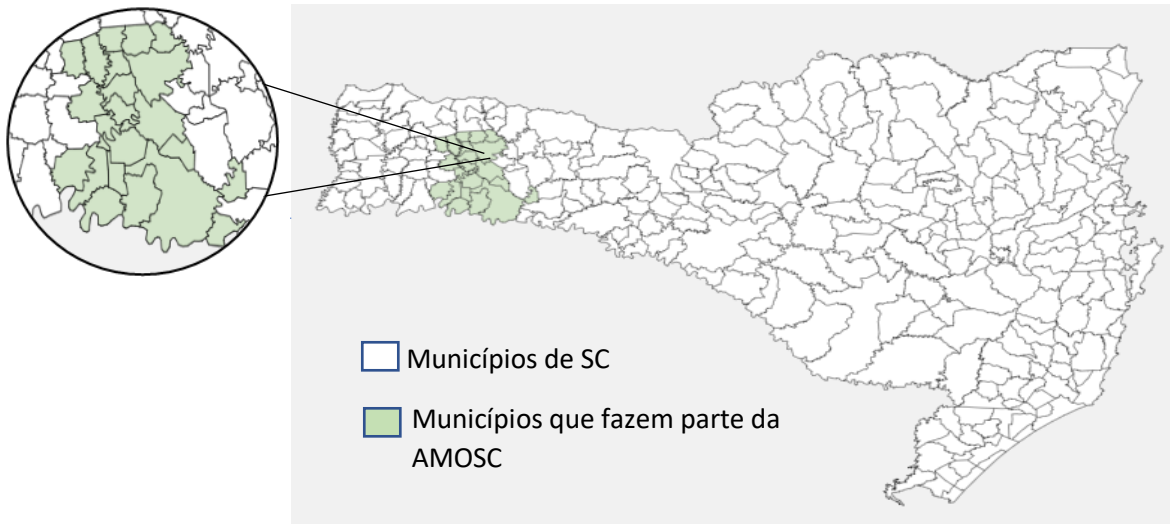
Considerando o fato de esta pesquisa ser de caráter qualitativo, vamos nos deter à compreensão dessa metodologia. Como destaca Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma comunidade acerca de determinado assunto. Segundo o autor, os pesquisadores que adotam essa abordagem não elegem um modelo único de pesquisa, sabendo que as ciências trabalham com diferenças e especificidades, o que pressupõe a utilização de uma metodologia própria a esses fatores.

A partir dessas perspectivas apresentadas, a presente dissertação pretende se utilizar da análise de conteúdo na leitura e interpretação dos Planos de Gestão Escolar inseridos no sistema (*site*) da SED para candidatura à vaga de gestor na rede pública estadual catarinense, com mandato de 2013 a 2016. Como o estado apresenta um número expressivo de 1.073 escolas públicas em sua rede, optou-se por fazer um redirecionamento de amostra: selecionou-se uma escola estadual por município integrante da AMOSC, totalizando 21 escolas³.

Conforme demonstra o mapa a seguir, referente aos municípios do estado de Santa Catarina, podemos observar que a região do oeste catarinense está destacada pela cor verde e contempla os seguintes municípios: Águas de Chapecó, Águas Frias, Arvoredo, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil e União do Oeste.

Figura 1 – Mapa com indicação dos municípios da AMOSC

³ A seleção das escolas foi realizada em 2017, ano em que a AMOSC compreendia 21 municípios em seu zoneamento; no ano de 2018, passou a considerar o município de Paial como membro da associação. Considerando que já havíamos realizado a escolha das escolas e coleta dos documentos, optamos por ficar com os 21 municípios de anteriormente.



Fonte: <<http://amosc.org.br/index/municipios-associados/codMapaItem/42488>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Ao iniciarmos a pesquisa, delimitamos alguns critérios para escolha da amostra a ser analisada. Definimos, então, como objeto de estudo os Planos de Gestão de 21 escolas da rede estadual, localizadas nos municípios que compreendem a região da AMOSC. Para escolha das escolas, utilizamos o sistema (*site*) da Secretaria de Estado da Educação e adotamos como primeiro critério uma escola por município, que ofereça o ensino fundamental nos anos iniciais e finais e o ensino médio. Como segunda opção para seleção, eventualmente encontrando mais do que uma escola com esses dados, ou nenhuma escola no município com o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, optou-se por selecionar a escola com maior número de matrículas cadastradas no sistema. A partir desses critérios utilizados para escolha dos documentos a serem analisados, selecionamos um Plano de Gestão de cada escola, referente ao período de 2013 a 2016.

Os dados obtidos de cada município com relação ao cadastro das unidades escolares estaduais são apresentados a seguir.

Quadro 1 – Representação das escolas selecionadas para amostra

MUNICÍPIO	ESCOLA	INFORMAÇÕES DE UNIDADES ESCOLARES NOS MUNICÍPIOS DA AMOSC – CADASTROS DE ESCOLAS ESTADUAIS NO SISTEMA SED*
ÁGUAS DE CHAPECÓ	54577**- E.E.B. IRINEU BORNHAUSEN	• 4 registros de escolas estaduais no sistema: uma

		no interior; uma no centro (selecionada para a pesquisa); uma de EJA e um Centro Educacional – UDESC (sem informações de matrículas)
ÁGUAS FRIAS	57878- E.E.B. SETE DE SETEMBRO	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada para a pesquisa
ARVOREDO	50342- E.E.B. PROF. BENTA CARDOSO	<ul style="list-style-type: none"> • 2 registros de escola no sistema: uma compreende os anos finais do ensino fundamental e ensino médio (selecionada para amostra); e outra é de EJA – ambas localizadas no centro
CAXAMBU DO SUL	54291- E.E.B. CANDIDO RAMOS	<ul style="list-style-type: none"> • 3 registros de escola no sistema: uma localizada no interior, com apenas ensino fundamental; uma localizada no centro, com ensino fundamental e médio (selecionada para a pesquisa); e uma de EJA
CHAPECÓ	52230- E.E.B. BOM PASTOR	<ul style="list-style-type: none"> • 33 registros de escolas no sistema: algumas localizadas no centro (como a escolhida para a amostra); outras em diferentes bairros; e algumas no interior • Uma delas compreende o ensino profissionalizante; outra, a educação de jovens e adultos em específico; uma última não apresentou nenhum dado de matrícula • O critério de seleção dessa escola para compor a análise foi seu número de matrículas: o maior da cidade entre as escolas estaduais
CORDILHEIRA ALTA	52280- E.E.B. CORDILHEIRA ALTA	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola: localizada no centro e selecionada para a análise

CORONEL FREITAS	57851- E.E.B. PROF. DÉLIA RÉGIS	<ul style="list-style-type: none"> • 5 registros de escolas no sistema: duas no interior; duas no centro (incluindo a selecionada para a amostra); e uma de EJA
FORMOSA DO SUL	58742- E.E.B. RUI BARBOSA	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada para a análise
GUATAMBU	53937- E.E.B. OLGA FIN TRAVI	<ul style="list-style-type: none"> • 3 registros de escolas no sistema: uma no interior, somente com ensino fundamental; e outras duas no centro: uma de EJA, e a outra selecionada para a pesquisa
IRATI	57983- E.E.B. PROF. CELSO RILLA	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada para a pesquisa
JARDINÓPOLIS	57843- E.E.B. FAZENDA TRIÂNGULO	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada para a pesquisa
NOVA ERECHIM	56472- E.E.B. RUDOLFO LUZINA	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada para a pesquisa
NOVA ITABERABA	53872- E.E.B. DR. SERAFIN ENOSS BERTASO	<ul style="list-style-type: none"> • 2 registros de escolas no sistema: uma localizada no centro (selecionada para a análise); e a outra compreende a EJA
PINHALZINHO	56758- E.E.B. JOSÉ MARCOLINO ECKERT	<ul style="list-style-type: none"> • 4 registros de escolas no sistema: uma com ensino fundamental e médio, localizada em um bairro, com o maior número de matrículas (selecionada para a análise); outra localizada no centro; uma de EJA; e uma unidade em nome da UDESC, sem número de matrículas
PLANALTO ALEGRE	54283- E.E.B. PROF. LOURDES TONIN	<ul style="list-style-type: none"> • 2 registros de escolas no sistema: uma localizada no centro (selecionada para a análise); e outra de EJA

QUILOMBO	58734- E.E.B. PROF. JUREMA SAVI MILANEZ	<ul style="list-style-type: none"> • 6 registros de escolas no sistema: uma localizada em um bairro, com ensino fundamental; duas no interior, também com ensino fundamental; uma no centro (selecionada como amostra); uma de EJA; e uma última sem informações ou registro de matrículas
SANTIAGO DO SUL	58750- E.E.B. SÃO TIAGO	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada para a análise
SÃO CARLOS	56324- E.E.B. CARDEAL ARCOVERDE	<ul style="list-style-type: none"> • 3 registros de escolas no sistema: uma localizada em um bairro, que compreende o ensino fundamental; outra localizada no centro (utilizada como amostra), com ensino fundamental e médio; e uma última com EJA
SERRA ALTA	57215- E.E.B. LA SALLE	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema. • Sendo esta, localizada no centro e selecionada como amostra.
SUL BRASIL	57223- E.E.B. HÉLIO WASUM	<ul style="list-style-type: none"> • 2 registros de escola no sistema: uma localizada no interior, com turmas apenas dos anos finais do ensino fundamental; e outra (utilizada como amostra) localizada no centro, com anos iniciais e finais do ensino fundamental
UNIÃO DO OESTE	57860- E.E.B. SÃO LUIZ	<ul style="list-style-type: none"> • 1 registro de escola no sistema: localizada no centro e selecionada como amostra

Fonte: elaboração da autora (2017).

* As informações sobre o número de registros das escolas por município da região da AMOSC que consta no sistema referem-se aos cadastros das instituições e não a suas unidades físicas.

** Os números utilizados em cada nome de escola servem para identificação e estão disponíveis no sistema.

Foram selecionadas uma escola de cada um dos 21 municípios para compor a amostragem da pesquisa; destas, serão analisados os Planos de Gestão Escolar referentes aos anos de 2013 a 2016, considerando alguns fatores descritos nos objetivos citados anteriormente.

Como critério de preservação da identidade das escolas, bem como dos candidatos que elaboraram os planos, optamos por utilizar durante a análise um código representativo para cada um. Esse código será composto pela letra **E** (de escola) seguida de um número, de 1 a 21, conforme número de planos selecionados, que foi distribuído para não expor o nome das escolas do decorrer da pesquisa. Posteriormente, confeccionou-se uma tabela para auxiliar durante a análise.

Durante a pesquisa, também serão utilizados trechos extraídos diretamente dos planos e devidamente identificados. Quando estiverem compondo o corpo do texto, serão destacados em *itálico*; quando fizerem parte de quadros ou tabelas, estarão apenas entre aspas. Optamos, ainda, durante a identificação dos planos nos quadros elaborados, por utilizar uma cor para representar cada plano – por exemplo: a E1 será representada na cor amarela sempre que houver algum recorte direto dos planos.

Em sequência, para melhor auxiliar na compreensão da construção da pesquisa, a próxima seção continuará detalhando a metodologia abordada, explicando, por sua vez, os conceitos de uma análise qualitativa.

1.4 MÉTODO QUALITATIVO

A pesquisa qualitativa não se destina a obter resultados numéricos ou quantitativos, ela está direcionada a explicar o porquê das coisas, direcionando os resultados ao que pode ser feito, mas sem quantificar as coisas, os valores ou as trocas simbólicas.

Segundo Deslauriers (1991 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32),

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser colocados em categorias numéricas, centrando-se na explicação das dinâmicas das relações sociais. Seguindo essa lógica das relações e realidades sociais pelas quais passa a

abordagem qualitativa, Minayo (2009) descreve como um universo de significados, valores, atitudes, entre outros elementos que compõem um espaço mais profundo nas relações.

As características correspondentes à pesquisa qualitativa são a objetivação do fenômeno, ou seja, a delimitação dos objetivos a serem alcançados; a hierarquização das ações desenvolvidas durante a pesquisa – como descrever, compreender e explicar –, assim como o estabelecimento das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças existentes entre o mundo social e o mundo natural; o respeito na interação entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca pelos resultados mais verdadeiros possíveis; e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, como destacam Gerhardt e Silveira (2009).

(FLICK, 2009, p. 23) complementa ao expor que

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Um dos passos importantes na elaboração da pesquisa, de acordo com Flick (2009), é a escolha adequada dos métodos, tendo em vista sua variedade e diferentes abordagens, refletindo sobre sua pesquisa na produção do conhecimento.

Por meio do que foi exposto até aqui, buscando explicar os conceitos da pesquisa qualitativa, reforçamos o princípio de que a abordagem qualitativa não se fundamenta apenas em um modelo teórico e metodológico, mas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, direcionando para a análise de casos concretos, considerando os fatores locais e temporais, delimitando os caminhos necessários à efetivação de sua pesquisa em meio aos contextos locais.

Desta forma, compreendemos que a presente pesquisa está inserida em uma análise qualitativa, em que há uma finalidade teórica, abordando alguns autores e teorias, objetivos, que se relacionam com as questões de pesquisa e o problema central. É através da produção intelectual que se organiza o material empírico, essencial na elaboração do conhecimento e nos resultados obtidos com a pesquisa. Nesse modo de pesquisa, as representações teóricas apresentam-se por meio de um marco teórico estabelecido pelo pesquisador, juntamente com suas intenções de pesquisa e seu aporte de estudo. A partir dessa abordagem qualitativa, é possível estudar, ainda, os fenômenos que permeiam os seres humanos e suas relações sociais, traçando o percurso investigativo e os diferentes caminhos a serem explorados.

Dentro da abordagem qualitativa, situam-se outros métodos de análise das pesquisas, dentre eles a análise de conteúdo, a qual melhor expressa a finalidade desta pesquisa e, portanto, será utilizada como ferramenta no presente estudo. Como nossa análise se constituirá de documentos públicos como são os Planos de Gestão, intencionalmente escolhidos no *site* da SED, a maneira mais adequada de realizarmos sua análise é utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Esse processo de eleição para diretores das escolas estaduais é amparado pelo Decreto n. 1.794 de 15 de outubro de 2013, tendo sido realizadas alterações por meio dos seguintes decretos: SC n. 243, de 1º de julho de 2015; n. 284, de 3 de agosto de 2015; n. 307, de 17 de agosto de 2015; n. 359, de 9 de setembro de 2015; n. 1281, de 28 de agosto de 2017. Esse processo de escolha dos representantes escolares, sob amparo da legislação, tem como um de seus critérios a participação da comunidade escolar. Compreende em sua caracterização o princípio da gestão democrática, restando afirmado que permite à comunidade participar ainda do planejamento e das decisões da escola, conforme consta no Decreto n. 1.794, de 2013 (SANTA CATARINA, p. 1): “Art. 1º A Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades, com a participação da comunidade escolar, tem por princípios a gestão democrática e a autonomia escolar.”

Segundo informações apresentadas no *site* da SED de SC, esse processo de escolha dos gestores por meio das propostas dos PGE ocorreu primeiramente em 2015, em 40 escolas, e posteriormente, em 2016, mais de 930 escolas aderiram ao processo. Nesse modelo, o gestor escolhido fica na gestão da escola durante 4 anos, devendo ser acompanhado pela comunidade escolar e por equipe técnica especializada, conforme dados da Secretaria de Educação (SC, SED)⁴.

Ao trabalharmos com categorias, estamos utilizando uma ferramenta de classificação através da formação de conjuntos, primeiramente por diferenciação, posteriormente por agrupamentos, seguindo critérios previamente definidos. As categorias podem ser vistas, ainda, como classes, reunindo um grupo de elementos (registros) que se agrupam em razão de características em comum (Bardin, 2011).

Durante a pesquisa, esses critérios de classificação foram estabelecidos, em um primeiro momento, com base nos conceitos que permeiam a gestão democrática desde as legislações (como “autonomia”, “participação”, “emancipação”, etc.), e serão apresentados a seguir. Um próximo critério utilizado para construção dessas categorias que compõem a seção

⁴ *Site* da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC), de onde foram retiradas as informações: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6585-plano-gestao-escolar>>.

das pesquisas que dialogam com o tema, foi desenvolvido por meio da quantidade de vezes que um mesmo termo é citado nas teses selecionadas. Para a análise dos PGE, também buscar-se-á formar algumas categorias que permitam agrupar e explicar os termos que aparecem com frequência e destaque nos documentos.

Além de bibliográfica, podemos caracterizá-la como documental, pois serão utilizadas algumas das bases legais que permitem o estudo do modelo de gestão democrática, como a legislação brasileira, os Planos de Gestão que compõem nossa pesquisa e outros documentos abordados no decorrer do estudo. Para finalizar sua caracterização, a pesquisa insere-se, ainda, na categoria descritiva, a qual pretende descrever os fatos e fenômenos presentes em determinada realidade (Triviños, 1987).

Como a categorização é parte fundamental da pesquisa qualitativa e será utilizada no decorrer desta dissertação, optamos por descrever junto à metodologia algumas das categorias que permearão o estudo e foram levantadas nas primeiras leituras realizadas, as chamadas “leituras flutuantes”. Essas categorias permitem um direcionamento às questões centrais da pesquisa e refletem em sua conceituação fatores determinantes à compressão da gestão democrática abordada por esse novo modelo de governança em estudo.

1.4.1 Conceituando as categorias de análise

Por meio das leituras realizadas, observamos que a gestão escolar democrática envolve conceitos que permitem ampliar a compreensão e os estudos do tema. Considerando que tanto na revisão de literatura quanto nos referenciais teóricos conceitos como “democracia”, “emancipação”, “autonomia”, “participação”, “políticas educacionais”, “administração escolar” e “gestão escolar” permearam as discussões sob diferentes perspectivas, cabe aqui conceituar separadamente cada uma dessas categorias. Os autores que tratarão dos conceitos citados foram escolhidos com base nas suas contribuições para a educação. Por se tratarem de cientistas sociais, doutores e pensadores da educação, estabelecem uma relação direta com os termos em destaque e com a pesquisa em sua totalidade.

No que concerne à análise dos PGE, utilizamos algumas categorias como base para uma leitura flutuante, primeiro momento da análise; posteriormente, possibilitou-se que as categorias emergentes surgissem por meio do olhar direcionado aos detalhes de cada plano selecionado; então passamos a verificar as concepções presentes ou não nos documentos, investigando suas relações ou seu distanciamento com o que foi proposto pela teoria.

Primeiramente, trabalhando sobre a ideia de “democracia”, destacamos autores como Sartori (1994), escolhido para compor as referências por sua atuação como cientista social e estudioso das ciências políticas, com grande destaque nas produções acerca do tema democracia. De acordo com sua teoria, a democracia é como teia de processos na tomada de decisões realizada por várias unidades. Para ele, as democracias modernas estão baseadas em três fatores: o poder limitado da maioria, os procedimentos eleitorais, e a transmissão do poder dos representantes, destacando-se a forma pela qual a teoria se relaciona com a prática e nela se traduz.

Outro autor que reforça esses argumentos é Dahl (1997), cientista político e formulador do conceito de “poliarquia” (que se refere ao ordenamento institucional que visa à formação de governos por meio de eleições realizadas com base em contextos competitivos e inclusivos, que busquem alcançar o mais próximo possível o conceito de “democracia”). Segundo ele, a democracia é um sistema político que tem como uma de suas características a qualidade de envolver inteiramente, ou quase, as respostas de todos seus cidadãos.

O terceiro autor escolhido para tratar do termo “democracia” é Colares (2003), brasileiro, pedagogo e doutor em educação que desenvolve pesquisas no campo da história da educação, e tem uma de suas obras intitulada *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa*. Em seu estudo, há ainda uma contribuição de Bordenave (1983, p. 8 apud COLARES, 2003, p. 92) a explicar o termo democracia: “[...] para um crescente número de pessoas, democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. Para elas democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação.”

Ao pensarmos no campo da educação, a democracia se concretiza quando ocupa o lugar do autoritarismo e da hierarquia, trabalhando de maneira a contemplar o grupo e não o individual, voltando-se aos ideais da maioria, do coletivo, unificando de maneira igualitária os diferentes membros presentes na unidade escolar.

Assim como a democracia recebe suas definições, o conceito de “emancipação” também é abordado, pelo sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (2001), como a liberdade dos indivíduos dos grilhões do Estado totalitário. Segundo o autor, em uma visão política e ampla,

[...] a verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da “esfera pública” e do “poder público”. Agora é a esfera pública que precisa desesperadamente de defesa contra o invasor privado – ainda que, paradoxalmente, não para reduzir; mas para viabilizar a liberdade individual. (BAUMAN, 2001, p. 62).

Dando seguimento à conceituação do termo “emancipação”, o também sociólogo, filósofo e revolucionário socialista Karl Marx (2010) apresenta dois modos de emancipação: a emancipação política e a emancipação humana.

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana (MARX, 2010, p. 38).

Considerando o exposto, percebemos a emancipação como um direito à liberdade individual e coletiva que contempla a emancipação em suas diferentes esferas: política, religiosa, social, econômica, entre outras. Inserida nesse conceito de emancipação e educação, tornar-se-á autora de suas próprias decisões e escolhas, voltando suas ações aos seus princípios e objetivos, pensando em uma educação que contemple a todos e não esteja presa aos moldes de uma sociedade repressiva.

Como categoria seguinte a ser conceituada, temos a de “autonomia”, descrita pelo educador e intelectual da educação (LIBÂNEO et al., 2012, p. 451) como a “capacidade de pessoas e dos grupos para livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida”. O autor destaca, ainda, que a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisões; seus princípios se instituem na participação coletiva e livre escolha dos objetivos, assim como na construção conjunta do ambiente de trabalho.

Em complemento ao que propõe a emancipação, destacamos a autonomia como fator de independência da educação, que permite fazer suas próprias escolhas, voltando-se aos seus ideais e construindo um sistema mais coletivo e participativo.

Libâneo et al. (2012) segue suas arguições e destaca que o conceito de “participação” fundamenta-se no princípio da autonomia, e significa a intervenção dos cidadãos nos processos decisórios, de projeto e escolhas; no campo da educação, redefine-se pela intervenção dos profissionais da área e seus usuários. A participação é o principal meio de assegurar a democratização da escola, proporcionando melhor conhecimento dos seus objetivos e metas, de sua estrutura e organização. Há dois modos de participação que se articulam entre si: o de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia escolar; e o de caráter mais externo, em que os profissionais e membros escolares compartilham certos processos de tomada de decisões.

Para tratar brevemente das “políticas educacionais”, Saviani (2008), filósofo, pedagogo e pensador da educação, destaca que elas dizem respeito às decisões que o Poder Público (o Estado) toma em relação à educação. Porém, um fator que permeia as políticas educacionais é a descontinuidade de suas ações, refletindo o que ocorre com as Políticas de Estado, que podem se reduzir, significativamente, a cada troca de governo; isso ocorre também com as políticas educacionais, que se enfraquecem a cada mudança política. As políticas educacionais norteiam e regulamentam a educação brasileira, e são um dos processos primordiais na busca por melhorias e pela qualidade do ensino, por isso precisam ser continuamente projetadas, planejadas, executadas e avaliadas para obterem sucesso e permanecerem.

Compreendendo a LDB 9394/96 como uma das principais precursoras das políticas educacionais no Brasil, exprimem-se as dificuldades encontradas em sua efetivação ao longo dos anos. Se analisarmos a política que se refere à implementação da gestão democrática na escola, temos um princípio defendido pela legislação mas que ainda não se estabeleceu em definitivo na prática, ficando à mercê dos diferentes ideais que surgem em cada instância de governo. Essa mesma política de gestão também se faz presente, de maneira mais ampla, nos escritos do PNE 2014 e, mesmo obtendo maior amparo legal, ainda está sujeita às instabilidades políticas do País.

Com relação ao conceito de “administração escolar”, Paro (1996), estudioso da educação com produções voltadas, sobretudo, à administração e gestão escolar, assim como à organização da escola, caracteriza-o como um sistema de relações humanas e sociais que interagem entre si diferenciando-se das empresas convencionais. É considerada uma unidade social que reúne pessoas e organiza-se por meio de estruturas e processos próprios a fim de alcançar objetivos educacionais. Sua definição também se propõe realizar a administração escolar através de dois conceitos: a racionalização dos recursos e a coordenação dos esforços coletivos em função dos mesmo objetivos. Assim, complementa:

[...] em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração escolar é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos [...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo”. (PARO, 1996, p. 18, 20).

Em consonância com a ideia de Paro (1996) de que a administração escolar é vista como um modo de organização da escola, Libâneo et al. (2012) complementa definindo a

“gestão escolar” como atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo-se aspectos gerenciais e técnico-administrativos. A gestão escolar não se resume a apenas um modelo de gestão, mas se organiza em várias concepções – a centralizada, a colegiada, a participativa e a cogestão –, que nem sempre são implementadas de maneira isolada: são, em alguns momentos, interligadas uma a outra. O eixo da gestão escolar é amplo: envolve desde as políticas educacionais à organização da escola, recursos financeiros, relações humanas e membros externos à escola. Desta forma, sua conceituação é abrangente, e não se reduz ao processo de eleição escolar.

Partindo dessas breves caracterizações de algumas das categorias utilizadas no decorrer da pesquisa e durante o levantamento de dados dos materiais utilizados, a seção seguinte busca apresentar o método utilizado para a análise dos PGE e demais documentos utilizados ao longo do estudo, embasados na perspectiva da análise de conteúdo.

1.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ao ser utilizada como ferramenta metodológica para análise e interpretação do material empírico que compõe o *corpus* desta pesquisa, a análise de conteúdo nos “ajuda a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 9). Nesse sentido, possibilita uma maior e mais profunda compreensão dos dados, superando o nível de uma simples leitura.

Essa metodologia de pesquisa é, ao mesmo tempo, uma busca teórica e prática, pois tem seus significados no campo das relações sociais, configurando-se além de uma técnica de análise de dados, constituindo-se como uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Como método de investigação, a análise de conteúdo é considerada uma ferramenta, um guia prático para a ação que precisa ser sempre renovado em função dos problemas de investigação que surgem cada vez mais diversificados (MORAES, 1999).

Nesta perspectiva, Moraes (1999) apresenta que a matéria-prima da análise de conteúdo pode se constituir de diferentes materiais, oriundos de comunicação verbal ou não verbal, “como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc.” (p. 10). Porém, é preciso que o investigador processe os dados coletados, para que possa facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência que permeia a análise de conteúdo.

Conforme os escritos de Moraes (1999), há muitas maneiras de categorizar os objetivos ao utilizarmos a análise de conteúdo, porém há seis categorias que vêm se destacando historicamente quando considerados aspectos intrínsecos à matéria-prima, ao contexto da pesquisa e às inferências. Essa classificação caracteriza a comunicação a partir das seguintes questões: 1) *Quem fala?* 2) *Para dizer o quê?* 3) *A quem?* 4) *De que modo?* 5) *Com que finalidade?* 6) *Com que resultados?* Ao utilizarmos essa classificação, podemos categorizar os objetivos da análise de conteúdo de acordo com as orientações que permeiam essas seis questões.

Para esta pesquisa, a análise de conteúdo será composta pelos Planos de Gestão Escolar elaborados por candidatos à eleição de gestores escolares no ano de 2013 e que, quando eleitos, ficaram em vigência até o ano de 2016. Nos PGE, são apresentadas metas e ações elaboradas a partir de objetivos e da realidade escolar, envolvendo questões como aprovação/reprovação, avaliação, entre outras.

Considerando o exposto, Bardin (2011, p. 48) caracteriza a análise de conteúdo como

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Afirma o autor que a descrição e a inferência constituem-se como processos de análise: no primeira, explora-se o texto à medida que ele vai sendo desconstruído; no segundo, ocorre a etapa de categorização, momento em que, de acordo com alguns critérios elencados pelo pesquisador, o texto vai sendo reconstruído, e a partir daí parte-se para a inferência dando significado ao discurso.

No que se refere à organização da análise, Bardin (2011) aborda três polos cronológicos em que se organizam as diferentes fases da análise de conteúdo. O primeiro é a **pré-análise**, que consiste na organização propriamente dita, compondo um período de intuições, sistematização das ideias iniciais e leitura fluente. Essa primeira fase possui três passos: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a formulação dos indicadores que fundamentem a interpretação final. A segunda fase é composta pela **exploração do material**, caracterizada pela aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, consistindo, basicamente, na codificação, decomposição e enumeração dos dados, seja de modo manual ou pelo computador, tendo em vista as regras já formuladas anteriormente. A terceira e última fase é de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Nesta, os resultados são tratados de modo a se tornarem significativos e válidos, permitindo construir quadros, figuras, diagramas que representem as informações

obtidas pela análise. A partir daí, o pesquisador pode se utilizar desses resultados para propor inferências e adiantar interpretações com base nos objetivos previstos.

Ao se utilizar a pesquisa qualitativa, permite-se que os objetivos sejam construídos ou modificados ao longo do processo; segundo Moraes (1999), assim como as categorias podem emergir durante o estudo, até mesmo as orientações mais específicas do trabalho vão se delineando à medida que avançam as investigações.

A categorização dos dados abordada anteriormente por Bardin (2011) também é utilizada por Moraes (1999, p. 20):

Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios.

Dessa forma, de acordo com Moraes (1999), o que se busca com a categorização é a redução dos dados de comunicação, através da redução das categorias. Porém, os dados devem estar muito bem subdivididos nas categorias para que possamos ter maior precisão na classificação; e as categorias precisam ser **válidas, pertinentes ou adequadas** para que permitam uma análise adequada de seus dados, sendo significativas e úteis à problemática, aos objetivos e à fundamentação teórica. Devem ser, ainda, **exaustivas e inclusivas**, de modo que cada conjunto de categorias possibilite a inclusão de todas as unidades de análise, sendo definido de acordo com os objetivos. Posteriormente, precisam atender ao critério da **homogeneidade**, segundo o qual o conjunto está estruturado em uma única dimensão de análise, o que nos remete ao critério de **exclusividade ou exclusão mútua**: o mesmo dado não pode fazer parte de mais de uma categoria. Por fim, devem atender aos critérios de **objetividade, consistência ou fidedignidade**; assim, o conjunto de categorias se torna objetivo e as regras de classificação ficam explicitadas com clareza, de modo que possam ser aplicadas de maneira consistente ao longo de toda a análise.

Com base no exposto, destacaremos a seguir os documentos que serão objeto de análise da presente pesquisa, utilizando-se o método de análise de conteúdo e seus suportes, como a categorização e interpretação dos dados.

Quadro 2 – Escola selecionada por município e seus níveis de ensino

ESCOLA	NÍVEIS DE ENSINO DA ESCOLA
54577- E.E.B. IRINEU BORNHAUSEN	Anos iniciais e finais dos ensinos

	fundamental e médio
57878- E.E.B. SETE DE SETEMBRO	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
50342- E.E.B. PROF. BENTA CARDOSO	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
54291- E.E.B. CANDIDO RAMOS	Anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio
52230- E.E.B. BOM PASTOR	Anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio
52280- E.E.B. CORDILHEIRA ALTA	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
57851- E.E.B. PROF. DÉLIA RÉGIS	Anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio
58742- E.E.B. RUI BARBOSA	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
53937- E.E.B. OLGA FIN TRAVI	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
57983- E.E.B. PROF. CELSO RILLA	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
57843- E.E.B. FAZENDA TRIÂNGULO	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
56472- E.E.B. RUDOLFO LUZINA	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
53872- E.E.B. DR. SERAFIN ENOSS BERTASO	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
56758- E.E.B. JOSÉ MARCOLINO ECKERT	Anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio
54283- E.E.B. PROF. LOURDES TONIN	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
58734- E.E.B. PROF. JUREMA SAVI MILANEZ	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
58750- E.E.B. SÃO TIAGO	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
56324- E.E.B. CARDEAL ARCOVERDE	Anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio
57215- E.E.B. LA SALLE	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
57223- E.E.B. HÉLIO WASUM	Anos finais dos ensinos fundamental e médio
57860- E.E.B. SÃO LUIZ	Anos finais dos ensinos fundamental e médio

Fonte: elaboração da autora (2017).

Com a apresentação das unidades escolares selecionadas para amostra da análise do Plano de Gestão no período de 2013 a 2016, assim como da metodologia a ser utilizada durante o estudo, destaca-se na próxima seção a organização da pesquisa: capítulos, seções e abordagens teóricas que serão utilizadas.

1.6 ESTRUTURA DA PESQUISA

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, respectivas seções e subseções. No primeiro, a introdução, apresentam-se de modo geral o tema a ser pesquisado, alguns dos autores que serão utilizados para compor o referencial teórico, a trajetória da pesquisadora, a estruturação metodológica da pesquisa, o problema central, as questões de pesquisa, os objetivos, assim como o percurso e a seleção dos documentos analisados. A metodologia da pesquisa também se apresenta no capítulo da introdução, explicitando-se a abordagem qualitativa e o método de análise de conteúdo utilizados no decorrer do estudo.

O segundo capítulo compreende o marco regulatório que embasa a gestão democrática no âmbito das políticas públicas, destacando-se os documentos legais que dão suporte a esse princípio de gestão. Nessa abordagem das bases legais, apresenta-se primeiramente como documento norteador da gestão democrática a Constituição Federal de 1988, que abriu caminho a essas discussões. Posteriormente, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em diálogo com o conceito de “gestão democrática” abordado pela literatura. Ainda nesse segundo capítulo, é realizado um estudo de investigações que dialogam com o tema, utilizando-se a pesquisa realizada no banco de dados da CAPES por meio de descritores como “gestão democrática”, “gestão escolar” e “legislações”, os quais permitiram a seleção de seis teses que mais se aproximaram da temática para compor essa seção de diálogo.

No terceiro capítulo, será realizada uma retomada histórica para compreender como se deu o surgimento desse modelo de governança, quais suas relações com o modelo de gestão empresarial e suas modificações para inserção no meio educacional. Buscar-se-á, ainda, compreender se realmente é uma proposta nova ou se está se reconfigurando algo já existente.

No quarto capítulo, adentra-se na análise voltada aos Planos de Gestão Escolar, ressaltando-se as possíveis categorias que emergirão, assim como as dimensões de destaque ao longo do estudo. Durante a análise e o levantamento dessas categorias e dimensões, propomos, ainda, discuti-las em uma perspectiva crítica, sob amparo dos princípios e concepções da gestão democrática.

O quinto e último capítulo tem a função de destacar como figura a categoria da participação da comunidade escolar nos Planos de Gestão. Para esse capítulo, selecionamos a categoria do capítulo anterior sobre o modo de participação da comunidade apresentado pelos planos, desmembramos cada modo em uma seção e, por meio de autores como Libâneo et al.

et al. (2012), entre outros, apontamos as potencialidades e fragilidades encontradas em cada um dos modos destacados.

Por fim, as considerações finais abordam os resultados obtidos ao longo da pesquisa, o possível levantamento de novas questões, uma reflexão acerca dos documentos analisados, dos objetivos propostos, o envolvimento da pesquisa com temas atuais e sua contribuição com a educação.

Com base no que foi exposto, neste primeiro capítulo, foram apresentados o tema de pesquisa e seus desdobramentos, assim como a metodologia utilizada ao longo do estudo; estruturamos, ainda, a organização da dissertação em seus respectivos capítulos e seções. Para o próximo capítulo, iniciaremos uma discussão acerca dos marcos regulatórios que representam a gestão democrática como legislação, estabelecendo relações suas com a produção teórico-científica existente sobre a temática.

Como parte do material empírico que compõe nossa pesquisa, apresentaremos a seguir o modelo de um Plano de Gestão Escolar. Por meio das imagens, é possível compreender qual a composição dos planos e a respectiva estrutura apresentada.

Figura 2: Modelo dos Planos de Gestão Escolar a serem analisados

WEBGESC • PLANO DE GESTÃO ESCOLAR

Início Login

Plano de gestão escolar

DADOS DA ESCOLA

Nome da escola	EEB BOM PASTOR	Unidade	52230
Regional	CHAPECÓ		
Município	CHAPECÓ		
Endereço	RUA FLORIANOPOLIS	Número	314
Bairro	CENTRO	CEP	89812120
Telefone	(49) 33221554		

Áreas de ensino

Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino fundamental	Ensino médio
Ensino pré-escolar	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio
Sem informação	Em Atividade	Em Atividade	Em Atividade
Ensino Profissionalizante	Educação de Jovens e Adultos	Ensino especial	
Ensino Profissionalizante	Ensino supletivo	Ensino especial	
Sem informação	Sem informação	Sem informação	

Educação especial

UE Exclusiva para Educação Especial Ensino Regular com Classe Especial

UE Inclusiva com apoio de Sala de Recursos

Educação indígena

Educação Indígena UE em Território Indígena

Língua Indígena

Total de turmas por curso

Pré-escolar	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio	Ensino supletivo	Ensino profissionalizante	Projetos
0	24	28	23	0	0	14

Total de turmas por etapa

Ensino fundamental									Ensino médio			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
4	4	5	5	6	7	7	6	8	10	10	3	0
Supletivo									Projetos			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0
Ensino profissionalizante												
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano									
0	0	0	0									

Total de turmas por turno

Total	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral
79	38	37	4	0

Total de servidores

Professor efetivo	Professor ACT	Administração escolar	Assistente técnico pedagógico
50	47	2	3
Orientador educacional	Supervisor escolar	Assistente de educação	Analista técnico em gestão educacional
0	1	4	0

Obs: As totalizações são referentes ao mês de junho de 2017. Qualquer inconsistência será corrigida automaticamente posteriormente.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM GESTÃO ESCOLAR

Nome do curso	PROGESTAO
Carga horária	216 horas
Conclusão	10/05/2005
Certificado	



FORMAÇÃO ACADÊMICA

Nível	Especialização
Curso habilitado	
Outro	
Instituição	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Outra	
Início	1972
Conclusão	1977
Nível	Especialização
Curso habilitado	
Outro	
Instituição	
Outra	fundeste
Início	1985
Conclusão	1987



PLANO DE GESTÃO

TÍTULO

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR

REFERENCIAL TEÓRICO

O gestor é o articulados/mediador entre escola e comunidade. Ele deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões. Sua função envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. De acordo com Borges (2008, p. 830), "Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada".

Assim, o gestor é a figura que deve possuir a liderança no clima de organização da escola, que pressupõe a liberdade de decidir no processo educativo. Pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa especialmente entender as diferentes concepções de "gestão democrática". Estas diferentes concepções de um lado, estão associadas ao rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e à possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso sociopolítico com os interesses coletivos. Expressam e favorecem as ampliações da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essenciais para a construção coletiva de um projeto de escola. O gestor escolar, em especial o da escola pública, se vê incumbido em sua função, de atividades que retratam claramente os princípios da reengenharia do modo de produção, ou seja, o da multifuncionalidade, autonomia, criatividade, autocontrole e flexibilização. Porém, é necessário que o gestor tenha entendimento e compreensão da divisão entre o discurso e a ação que tem permeado a gestão democrática das escolas públicas. Precisa entender que:

[...] democracia só se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, em que a coerência democrática entre o discurso e a prática é um aspecto fundamental. A participação não depende de alguém que "dê" abertura ou "permite" sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se. (HORA, 1994, p. 133). A prática administrativa não é neutra; todas as ações desenvolvidas na escola envolvem seus atores e tomadas de decisões. Na gestão democrática deve haver compreensão da administração escolar como atividade meio e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana; que o Plano Político-Pedagógico deve ser elaborado através de construção coletiva e que além da formação deve haver o fortalecimento do Conselho Escolar. Democratizar a escola não é uma tarefa simples. Várias são as razões que dificultam essa conquista dentre elas, a própria formação cultural dos profissionais da Educação

OBJETIVO GERAL

Planejar e elaborar a proposta pedagógica, administrativa e o planejamento de ações que visem trabalhar o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado junto a Comunidade Escolar

DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

Introdução	A gestão democrática é resultado de um processo eminentemente pedagógico e coletivo. Uma escola realmente democrática, que redimensiona a distribuição de poderes e de decisões, que ouve e considera a opinião individual e do coletivo, está assegurando uma outra dimensão política em seu projeto educativo: a autonomia. Uma escola democrática e participativa é, por consequência, autônoma e competente para cumprir sua tarefa de ensinar com qualidade.
------------	---



Dimensão socioeconômica	<p>Nossa Unidade escolar conta com aproximadamente 2.430 alunos, com renda familiar em sua maioria entre 3 e 12 salários mínimo. O nível de instrução esta entre o 2º grau completo e 3º grau completo. As profissões predominam na sua maioria em pequenos a médios empresários, profissionais liberais (advogados, dentistas, médicos).</p> <p>Nossos alunos são oriundos da comunidade que vive no entorno da escola, bem como dos diversos bairros da cidade, inclusive de alguns municípios próximos a Chapecó, pois a vagas estão disponibilizadas por zoneamento e quando a demanda é suprimida são oferecidas aos demais.</p> <p>A comunidade escolar, de acordo com informações dos pais ou responsáveis compõe-se na sua maioria de cor branca oriundos de descendentes italianos, alemães, japoneses e em menor escala, para descendentes de negros e índios.</p> <p>Percebe-se que as famílias dos nossos alunos, apesar de participarem de organizações em nossa sociedade como, CDL, ACIC, Clubes de Serviços, Igrejas, CTGs, poderiam participar mais ativamente, de forma voluntária, na escola.</p>
Dimensão pedagógica	<p>O Processo de ensino-aprendizagem visa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Possibilitar o comprometimento e a participação de toda comunidade no trabalho pedagógico da Unidade Escolar, buscando soluções para melhor entender as condições sociais dos educandos que possam proporcionar resultados significativos de aprendizagem. -Mediar a relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem dando suporte com orientação e encaminhamentos. -Tomar decisões com a comunidade escolar, dentro das orientações emanadas da Gerência Regional de Educação. -Promover a realização do Conselho de Classe avaliando o processo ensino-aprendizagem e garantindo a execução dos encaminhamentos. -Garantir a aplicação do sistema de avaliação, conforme legislação em vigor. -Articular eventos desenvolvidos na Escola, promovendo a participação de toda comunidade escolar. -Garantir o cumprimento do calendário escolar, com os 200 dias de efetivo trabalho escolar. -Garantir o cumprimento das regras de convivência da escola. -Envolver no processo educacional e administrativo da Escola a APP, Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil. -Realizar reuniões com os pais divulgando e esclarecendo as informações, os projetos, e o processo ensino-aprendizagem. -Avaliar, com responsabilidade e compromisso, o processo educacional e os trabalhos pedagógicos e administrativos. - Estimular o desenvolvimento dos valores de solidariedade, honestidade, comprometimento, responsabilidade, consumismo e cuidado com meio em que se vive. -Organizar atividades garantindo a inclusão, através dos temas transversais em projetos, envolvendo várias disciplinas, nas diversas áreas do conhecimento: - Educação e Prevenção, - Cidadania e direitos Humanos, - Étnico Racial - Educação Fiscal, - Educação Ambiental, - Educação do Trânsito, - Educação Especial.

Dimensão administrativa	<p>Formação Acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo e Condições de trabalho/Plano de Valorização dos profissionais da educação: Do total de servidores estaduais, 96% possuem habilitação Superior e Especialização.</p> <p>Além dos servidores contratados pela Mantenedora, a Associação de Pais e Professores, através das contribuições espontâneas dos pais, mantém três funcionários para atendimento pedagógico e administrativo e serviços gerais e 03 bolsistas</p> <p>Os servidores efetivos Estaduais são regidos pelo Estatuto do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, Lei 6.844, de 29-07-1986 e no que couber, no Estatuto dos Servidores Cíveis do Estado de Santa Catarina, Lei 6.745 de 28-12-1985, além das Leis Complementares e Instruções Normativas que regulamentam os Estatutos. A Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009 disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público e Instruções Normativas e Portarias que regulamentam a contratação.</p> <p>A Mantenedora oferece cursos de formação continuada, nas diversas disciplinas, oportunizando aos servidores a progressão funcional no plano de carreira, através da Lei 1.139 de 1992.</p> <p>A Escola, através de convênio com a Associação de Pais e Professores, oferece, anualmente, palestras e cursos de formação pessoal e profissional aos servidores, com o objetivo de atualização para melhor encaminhamento das atividades pedagógicas e também, no que couber para progresso funcional.</p>
Dimensão financeira	<p>A EEB BOM PASTOR recebe os recursos do governo, visando a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica, contribuindo para manter e garantir a permanência dos alunos na Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verba do Programa PDDE (FNDE- Ministério da Educação - MEC) para compra de material de consumo e material permanente. -Material de consumo e material permanente através da Gerência Regional de Educação/Secretaria de Desenvolvimento Regional de Chapecó. - Recursos provenientes de contribuições espontâneas recebidas e em eventos realizados pela Comunidade Escolar .
Dimensão física	<p>- A Unidade Escolar conta com prédio próprio.</p> <p>Possui trinta e seis salas de aula, de tamanho adequado à legislação e, laboratórios de Artes, Química, Biologia, Física/Matemática, Informática, biblioteca infantil, biblioteca, Sala de SAEDE, um ginásio de esportes (com 03 quadras), dois auditórios, sala para telefonista, para trabalho pedagógico e atendimento aos pais, sala de coordenação, direção, secretária, sala de mecanografia e xerox, cozinha.</p> <p>Possuímos refeitório para servir a merenda escolar, terceirizada para a Empresa "Nutriplus". Em todos os andares contamos com banheiros masculinos e femininos. As condições de acessibilidade que a escola oferece até o presente momento satisfazem as necessidades e demais adequações estão sendo providenciadas.</p> <p>2. A biblioteca "DOM BOSCO", da EEB BOM PASTOR, possui em seu acervo cerca de 21.000 títulos. Entre eles encontramos: enciclopédias, dicionários, romances e livros técnico-científicos. Também possui 10.000 livros específicos de literatura infantil, além de assinaturas de revistas e jornais.</p>



Outras considerações	<p>A EEB BOM PASTOR atende a todos os alunos e pais ou responsáveis através da organização Equipe Pedagógica, com profissionais que fazem a mediação entre família e Escola pensando no êxito do processo ensino-aprendizagem .</p> <p>A Equipe Pedagógica está organizada da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Atendimento aos pais 2ª, 3ª, 4ª e 6ª feiras, nos turnos matutino e vespertino b) Encaminhamento e Elaboração de Projetos Pedagógicos nas 2ªs feiras, a partir das 17h20min e 5ª feiras, no turno matutino. <p>Além disso, cada professor possui em sua carga horária semanal duas horas aula (Instrução Normativa da SED) para atendimento. Também é oferecido um horário especial por bimestre para que os pais possam tomar conhecimento do rendimento de seus filhos: SEMANA DE ATENDIMENTO, durante uma semana, com horários divulgados com antecedência, o professor dispõe horário equivalente a sua carga horária semanal para atendimento, extra-classe.</p>
-----------------------------	--



METAS

Organizar a Escola com acompanhamento de todos os setores; democratizar a gestão participativa escolar na elaboração e execução do Projeto Político Pe
Elevar ainda mais a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos nesta UE
Envolver o estudante num processo de desenvolvimento da autonomia para a vida; de atuação cidadã e de construção de um mundo sustentável
Construir consciência coletiva de que o estudo é um processo que depende da ação conjunta de professores, estudantes e pais
Encaminhar com a comunidade escolar, decisões e normas recebidas da SED
Cumprir a Legislação que norteia o processo educacional
Aplicar de forma correta e consciente as verbas direcionadas a escola
Manter organizado o espaço físico oferecido e em condições para uso
Garantir a segurança do espaço escolar



ACÕES

Dimensão	Dimensão pedagógica
Ação	Elevar qualidade de Ensino Reelaborar o PPP Planejamento e elaboração de projetos
Objetivos específicos	*Problematizar e sistematizar as aulas. *Discutir, analisar e propor novas alternativas de aprendizagem e estratégias de avaliação. *Promover convivência saudável e harmoniosa no ambiente escolar * Planejar, desenvolver e teorizar atividades de acordo com conteúdos relativos a ano ou série.
Início	06/02/2014
Fim	20/12/2014
Público alvo	COMUNIDADE ESCOLAR (pais, alunos, professores, funcionários, equipe gestora)
Recurso	* UE e Unidade Escolar e SED
Responsáveis pela ação	PROFESSORES, EQUIPE GESTORA

Dimensão	Dimensão administrativa
Ação	*Reunião e encaminhamentos por setores
Objetivos específicos	*Otimizar o atendimento a comunidade escolar
Início	06/02/2014
Fim	20/12/2014
Público alvo	COMUNIDADE ESCOLAR
Recurso	UNIDADE ESCOLAR E SED
Responsáveis pela ação	EQUIPE GESTORA, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS

Dimensão	Dimensão financeira
Ação	* Levantamento da prioridades
Objetivos específicos	* Aplicar recursos
Início	06/02/2014
Fim	20/12/2014
Público alvo	COMUNIDADE ESCOLAR
Recurso	UNIDADE ESCOLAR, SED, PDDE
Responsáveis pela ação	*Direção, professores, funcionários, APP e CD

Dimensão	Dimensão física
Ação	* Manter organizada a estrutura da UE
Objetivos específicos	* Oferecer condições de uso e segurança no espaço escolar
Início	06/02/2014
Fim	20/12/2014
Público alvo	COMUNIDADE ESCOLAR
Recurso	UNIDADE ESCOLAR, SED, PDDE
Responsáveis pela ação	*Direção, professores, funcionários, APP e Conselho Deliberativo

**AVALIAÇÃO DO PLANO**

Reuniões semanais com a equipe gestora para planejar e avaliar ações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar (com Planejamento de Ações Pedagógicas pré estabelecido). Reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar com professores, pais e alunos e sempre que houver necessidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas precisam pensar a vivência da autonomia como consequência de seus próprios esforços e de suas reflexões no sentido da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que aponte para o atendimento das especificidades de cada realidade escolar. Quando a escola consegue criar aos poucos, um ambiente favorável ao trabalho coletivo, alcançado através do esforço democrático e criativo, em que as atribuições de cada segmento escolar são claramente compreendidas por todos porque todos vão compreendendo o sentido prazeroso de se construir juntos uma gestão pública da escola, ela vai consolidando a sua autonomia aqui entendida como conquista (Pedro Demo) e não doação de alguém para outro alguém ou de uma instituição para outra. O envolvimento com satisfação em projetos e principalmente no projeto político-pedagógico de uma escola depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça - espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudo etc. e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir. Nesse sentido, estamos ao mesmo tempo, realizando o planejamento da escola que significa um processo para "evitar o imprevisto, prever o futuro, estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa.

REFERÊNCIAS

BORGES, Heloisa da Silva. Organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. Manaus: Edições UEA Ed. Valer, 2008.
CONSELHO NACIONAL de Secretários de Educação. Como construir autonomia na escola? Vol. 2. In: Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília, DF: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. 74 p
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.
PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
POZNER, P. La gestión escolar. In: El directivo como gestor de aprendizajes escolares. (Curso de Especialização em Gestão Escolar, Gestão Participativa no Ambiente Escolar). Buenos Aires, DF: Aique, 1997.
PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
PROPOSTA CURRICULAR DE SC



PARECER DO CONSULTOR	
Parecer Analítico Descritivo do Plano de Gestão Escolar	
<p>a) REFERENCIAL TEÓRICO De acordo</p> <p>b) OBJETIVO GERAL De acordo.</p> <p>c) DIAGNÓSTICO Dimensão socioeconômica: De acordo Dimensão pedagógica: O diagnóstico deve refletir a realidade escolar. Faltou levantar dados para uma melhor compreensão desta realidade. Recomendações: as questões abaixo são relevantes para o diagnóstico.</p> <p>a) De que forma a escola planeja os conteúdos curriculares? b) Quais profissionais da unidade escolar atuam junto aos professores ao planejar os conteúdos curriculares? c) Em que momento se dá esse planejamento? d) Qual a fundamentação teórica dada à prática pedagógica? e) Qual a metodologia que norteará o processo de ensino aprendizagem? f) Como se dá a avaliação da aprendizagem? g) Como são organizados e quem coordena os conselhos de classe? h) Que providências são tomadas junto aos pais com os alunos que apresentam rendimento inferior ao que estabelece a legislação vigente? i) Quais providências são tomadas com os alunos faltosos? j) Como se dá a relação professor/aluno? k) Como são organizadas as reuniões pedagógicas, quem coordena e com que periodicidade elas são realizadas? l) Quais os Projetos Pedagógicos que a escola oferece aos seus alunos? m) Como se dá a divulgação da matrícula? n) Quais os índices de aprovação, reprovação e abandono dos últimos anos? o) Qual o índice de desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas? (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, Olimpíadas nacionais)</p> <p>Dimensão administrativa: Os dados levantados não refletem a realidade da escola em sua totalidade. Recomendações: as questões abaixo são relevantes para o diagnóstico.</p> <p>a) Como é o espaço da sala de professores? O mobiliário (mesas, cadeiras, armário para guarda de material) é suficiente para atender a todos? É um espaço onde o professor se sente acolhido e respeitado? Há material didático pedagógico bem como computadores disponíveis e em número suficiente para os professores utilizarem em suas aulas? b) Como é organizado o horário das aulas e o calendário escolar? c) Como se dá a guarda da documentação escolar? d) Na secretaria da escola há mobiliário, equipamentos e material de expediente suficiente? e) Quantos profissionais atuam na secretaria? É suficiente para atender a comunidade escolar e entregar a documentação solicitada em tempo hábil? f) De que forma a escola realiza a avaliação institucional e com que periodicidade? g) A escola possui Conselho Deliberativo, Grêmio Escolar e APP. Como são constituídos? (eleição, aclamação em assembléia) h) Quem convoca e com que periodicidade acontece as reuniões nas instâncias deliberativas? i) Como se dá a participação (percentual) da comunidade escolar nas instâncias deliberativas?</p>	
	<p>Dimensão financeira: De acordo.</p> <p>Dimensão física: De acordo</p> <p>d) METAS De acordo</p> <p>e) AÇÕES</p> <p>Dimensão pedagógica: Recomendações: 1) rever as seguintes ações: - "Elevar qualidade de ensino". Quais os meios que serão utilizados para a realização desta ação? Qual o objetivo? Apontar no diagnóstico dados sobre os índices de aprovação e reprovação, bem como os índices de desempenho nas avaliações externas para melhor compreensão desta ação. - "Reelaborar o PPP". De que forma esta ação será realizada? O objetivo não está claro.</p> <p>2) Rever o período de execução das ações, pois o plano de gestão deve ser planejado para os anos 2014/2015.</p> <p>Dimensão administrativa: Recomendações: 1) Rever o período de execução da ação.</p> <p>Dimensão financeira: Recomendações: 1) Apontar no diagnóstico as prioridades da escola (manutenção, reparos, aquisição de bens permanentes ou outros) que justifique a ação "Levantamento das prioridades" que tem por objetivo "Aplicar recursos".</p> <p>2) Rever o período de execução da ação.</p> <p>Dimensão física: Recomendações: 1) rever a ação " Manter organizada a estrutura da unidade escolar", pois a mesma não identifica de que forma a escola pretende alcançar o objetivo "Oferecer condições de uso e segurança no espaço escolar" e não há dados no diagnóstico que justifiquem a ação.</p> <p>2) Rever o período de execução das ações.</p> <p>f) AVALIAÇÃO DO PLANO O gestor (a) não esclarece de que forma será feita a avaliação deste plano de gestão escolar, nem em que período ocorrerá esta avaliação.</p> <p>g) REFERÊNCIAS De acordo</p> <p>h) CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DA EXEQUIBILIDADE DO PLANO De acordo, é um plano executável, porém o gestor (a) deve considerar as recomendações, fazendo as adequações necessárias. Ao reorganizar o diagnóstico, talvez novas metas e ações possam ser previstas enriquecendo ainda mais o plano de gestão escolar.</p>

Fonte: <<http://sistemas2.sed.sc.gov.br/webgesc/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS REGULATÓRIOS DA LEGISLAÇÃO EM DIÁLOGO COM O QUE PROPÕE A TEORIA

Neste segundo capítulo, discutiremos algumas das políticas educacionais que envolvem a gestão escolar. Como fonte de análise, as bases legais nortearão os estudos acerca do tema, buscando estabelecer relações ou destacar contrapontos encontrados nos conceitos de “gestão escolar”, “gestão democrática”, “autonomia” e “participação” apresentados por autores como Libâneo et al. et al. (2012), Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007), Cury (2002). Para a análise, serão utilizados alguns documentos: Constituições Federais, LDBs, Plano Nacional da Educação 2014, Constituições do Estado de Santa Catarina, Plano Estadual de Educação (SC) e Legislação Complementar (SC). Posteriormente, será realizada uma revisão de literatura contando com os descritores centrais trabalhados ao longo do capítulo, de modo que se possa compreender como estão ocorrendo a produção científica e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema central.

Como critério de organização, este capítulo está dividido em três seções: “Gestão escolar e democracia: bases legais e conceituação”; “pesquisas que dialogam com a temática acerca da gestão democrática” e “políticas curriculares: um direcionamento à gestão democrática”. Neste capítulo, serão tomadas como referência questões como as políticas educacionais que envolveram e envolvem o processo de implementação da gestão democrática, tanto nas legislações quanto na prática, do dia a dia da escola, com amparo em categorias como a autonomia, a participação, entre outras, que permitem uma visão mais ampla do conceito de “democratização da gestão escolar”.

Por sua vez, a escola, assim como prevê a legislação, deve ser um ambiente participativo e democrático, capaz de envolver toda a comunidade na formação de sua estrutura e planejamento escolar. Para que de fato essa participação se efetive como um direito e dever da comunidade, é importante que se possam escolher os representantes (gestores) escolares, conselhos e demais órgãos representativos, e acompanhar sua atuação. Dentro do ideal de escola democrática, durante o estudo, temos a pretensão de pesquisar como as bases legais abordam em seus textos a questão da gestão escolar, quais as relações estabelecidas e os contrapontos encontrados nos conceitos de “gestão democrática e participativa” cunhados por autores como Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007), Saviani (2006), Libâneo et al. et al. (2012), Cury (2002), entre outros.

Ressalta-se que a escola e sua educação formal nem sempre foram direcionadas a toda a sociedade; seus ideais igualitários surgiram primorosamente da luta de educadores e movimentos sociais que buscavam a construção de uma educação pública de qualidade. Através desses movimentos, iniciou-se uma série de medidas que passaram a pensar em aspectos fundamentais da educação, porém de forma fragmentada, como aponta Saviani (2006) ao abordar os períodos da educação anterior e posteriormente à proclamação da República. A educação, que era considerada uma responsabilidade da igreja e do império para as elites, passou a ser uma responsabilidade dos estados (entes federados), e se direcionou a um plano de urbanização e industrialização do País⁵.

Considerando esses aspectos introdutórios, observa-se que houve uma evolução significativa em termos de educação brasileira, que conseqüentemente aumentou sua visibilidade e importância; ela passou a receber uma maior valorização, como um recurso de emancipação e ascensão social. Posteriormente a essa conquista da educação, as legislações passaram também a direcionar novas ressignificações a eixos de menor visibilidade, como, por exemplo, a gestão escolar, abordada nas próximas seções.

2.1 GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: BASES LEGAIS E CONCEITUAÇÃO

Ao longo deste subcapítulo, serão definidos alguns conceitos que permeiam o tema em tela, destacando-se os princípios da gestão escolar, gestão democrática, participação e autonomia, que serão associados às bases legais constituintes da gestão. Esses conceitos nos permitirão analisar as intenções e o que propõem esses documentos, com base nos ideais de gestão democrática propostos por autores como Libâneo et al. et al. (2012), Saviani (2012) e Paro (2001, 2007).

Conforme foram surgindo novas legislações educacionais e se reestruturando as já existentes, a educação brasileira passou a ganhar forma, iniciando suas representações mais

⁵ Anteriormente a esse período efetivado pela legislação, havia inúmeros fragmentos, tanto na educação quanto na sociedade em si, feridos em seus direitos civis e sociais desde sua formação, e que não compreendiam a educação como transformadora da realidade social. Desde o período do Império, foi ocorrendo uma estruturação no modelo educacional, na qual o ensino direcionado aos filhos da elite possuía suas bases europeias, fortemente amparado pelas concepções humanísticas, voltadas às atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam ao homem culto de Portugal. A Colônia era, então, caracterizada pelo apego à tradição escolástica e literária, e pelo desinteresse da ciência, das atividades técnicas e artísticas, que foi modelada pela metrópole e se manteve fechada ao espírito crítico e à experimentação. Porém, apesar de se caracterizar como um meio de formação do conhecimento e privilégio de poucos, o estudo não tinha grande valia na sociedade daquela época, sendo que para o trabalho manual não eram necessárias muitas instruções. Ele servia, então, àqueles ociosos, que se destinavam à administração da unidade produtiva, a qual mantinha a estrutura do sistema vigente (ROMANELLI, 2014).

significativas com a Constituição Federal de 1946: sua elaboração teve início em 1934 mas foi somente em 1946 que ela se tornou uma lei nacional referente ao ensino primário. Ainda muito frágil em sua estrutura, foi sofrendo mudanças e alterações, expressando-se posteriormente na Constituição Federal Brasileira de 1988, que apresenta em seu artigo 205 a educação como um direito de todos, ampliando um leque de interpretações e possibilidades de desdobramentos. Visando o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de igualdade de condições e na garantia dos padrões de qualidade, a Constituição de 1988 dispõe de uma seção sobre a educação, na qual aborda seus princípios e estruturas nos diferentes eixos da temática.

Ao longo do tempo, essa estrutura foi se fortalecendo, e no século XIX a escola passou a ser vista como um modo de ascensão social, em especial pela pequena burguesia, que começou a surgir como nova classe social. A educação, contudo, se mantinha voltada aos interesses da elite, que pretendia permanecer com o controle do poder. Para as classes pobres, restava somente a instrução ou ensino necessário à qualificação para o trabalho, que se utilizaria então de diferentes máquinas na produção industrial (ROMANELLI, 2014).

Dentre esses e outros fatores que foram comprimindo aspectos característicos da educação brasileira, pode-se dizer que muitos ainda permanecem na atual estrutura apresentada. Caracterizam a falta de autonomia das escolas: decisões são tomadas de fora para dentro, restringindo o espaço que ela deveria possuir para essas decisões sobre os inúmeros fatores ligados ao seu funcionamento: objetivos da instituição, organização e gestão, plano pedagógico, suas equipes e métodos de trabalho.

Considerando-se que ocorreram períodos de avanços e retrocessos da educação ao longo de sua estruturação, verifica-se que é basicamente a partir da Constituição Federal de 1988 que ela passou a ser proposta em sua forma legal, constituindo-se de princípios e fundamentos com caráter humanista e desenhando-se sob uma perspectiva de direitos igualitários que abririam caminho para novas legislações.

Com base no que propõe a legislação, conceitos desenvolvidos acerca da gestão por Libâneo et al. et al. (2012) tratam da gestão escolar como uma das áreas que envolve outros eixos, primeiramente porque constitui um conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição, buscando alcançar os objetivos educacionais esperados. É dentro da gestão escolar que se estabelece um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, bem como ações e procedimentos que reúnem, articulam e integram atividades e pessoas que atuam na escola e possuem objetivos comuns. À gestão, estão

designadas funções como planejar, organizar, dirigir e avaliar, colocando em ação (funcionamento) um sistema organizacional, mediante vários procedimentos.

Para que a gestão escolar possa desenvolver suas funções e organizações, é necessário que a escola ofereça condições e meios, provendo recursos e métodos para um bom funcionamento, também do trabalho em sala, promovendo e acompanhando o envolvimento das pessoas, por meio da participação, do fazer e da avaliação, e garantindo a aprendizagem de todos os alunos. A gestão é, então, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos com a finalidade de atingir os objetivos escolares, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Desta forma, segundo Libâneo et al. et al. (2012), há várias concepções e modalidades de “gestão”, como a centralizada, a colegiada, a participativa (defendida pelo autor como melhor correspondente à perspectiva sociocrítica) e a cogestão.

Assim sendo, por prevalecer nas instituições escolares o elemento humano, elas precisam ser democraticamente administradas, para que haja o direcionamento de esforços e ações na realização dos processos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa (Libâneo et al., 2012).

A gestão participativa, associada à concepção sociocrítica, é concebida como um sistema que envolve pessoas, considerando a intencionalidade de suas ações e interações sociais, por meio das formas democráticas de decisão. Nessa perspectiva, a organização escolar não é algo neutro ou um objetivo somente a ser observado, mas uma construção social, que envolve professores, alunos, pais e membros externos à comunidade escolar.

O processo de tomada de decisões na gestão participativa ocorre coletivamente, possibilitando a todos a discussão e deliberação, em que uns colaboram com os outros. Por ser considerada de características amplas, a gestão participativa da escola pode-se desdobrar em diferentes formas de gestão democrática. Na perspectiva de gestão democrática de Libâneo et al. (2012), há três conceitos, com algumas características específicas. Primeiramente, a concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na descentralização da direção e na acentuação da participação direta e igualitária de todos os membros da instituição. Busca recusar o exercício de autoridade, valorizando elementos instituintes como a capacidade do grupo em criar suas próprias normas e regras. Já na concepção de gestão democrática interpretativa, são considerados como elementos principais na análise dos processos de gestão os significados subjetivos, as intenções e interações das pessoas. Nessa perspectiva, as práticas organizativas são vistas como uma construção social, baseadas nas experiências subjetivas e interações sociais dos indivíduos. Por fim, a última concepção é a

democrático-participativa, que se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação de toda a equipe escolar, no alcance dos objetivos comuns assumidos por todos, defendendo a forma coletiva de tomada de decisões. Nessa concepção, após a tomada de decisões no coletivo, cada membro assume sua função, colaborando com a coordenação e avaliação sistemática do que foi deliberado.

Essas três concepções de gestão inseridas na perspectiva de gestão democrática têm alguns aspectos em comum, como, por exemplo, a participação efetiva dos membros da instituição e da comunidade escolar, e a oposição às formas de dominação e subordinação dos indivíduos. Ainda, elas consideram importante o envolvimento com o contexto social e político em que a escola está presente, a construção das relações sociais e a valorização do trabalho coletivo e participativo. Desta forma, ainda na percepção de Libâneo et al. et al. (2012), a gestão democrática é vista como a forma mais adequada de organização escolar, pois permite a participação dos agentes que nela estão inseridos, culminando no princípio de autonomia escolar.

O princípio de autonomia presente na gestão democrática significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre condução de si próprios, através do conceito de “participação”, em oposição às formas autoritárias de tomada de decisões. Sua efetivação concreta nas instituições ocorre pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. Por sua vez, a participação significativa culmina na intervenção dos profissionais da educação, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar na gestão da escola (Libâneo et al., 2012).

Essa participação resulta em dois sentidos articulados entre si: primeiramente, o de caráter mais interno, como forma de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, visando à prática formativa, ou seja, elementos pedagógicos, curriculares e organizacionais; já o de caráter mais externo refere-se àquele em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham processos na tomada de decisões. É através dessa participação que se proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua organização, dinâmica utilizada, relações com a comunidade, e uma maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Para Libâneo et al. (2012), a participação é a melhor maneira de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os integrantes no processo de tomada de decisões e no funcionamento/organização escolar. Durante a busca pelo alcance dos resultados almejados, prevalece o sentido mais forte de prática da democracia, desconsiderando-se formas autoritárias do poder e garantindo-se a autonomia da instituição

escolar. É, portanto, através desses canais de participação que a escola deixa de ser um lugar fechado e separado da realidade, para se tornar uma comunidade educativa que interage com a sociedade ao seu redor.

Portanto, pode-se ressaltar que o princípio participativo e autônomo não esgota as ações necessárias para visar a qualidade de ensino; ele é apenas um dos elementos colaboradores para alcançar os objetivos da escola, que estão presentes na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Libâneo et al. (2012), ainda ao tratar da organização e gestão escolar, apresenta-as como um conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da escola, para que se possam alcançar os objetivos educacionais esperados. Essa organização e gestão escolar estão direcionadas ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, procedimentos e ações nas diferentes áreas (humanas, materiais, financeiras), coordenação e acompanhamento dos trabalhos das pessoas nos diferentes ambientes escolares, para que se possam obter os resultados almejados em um todo.

Porém, essa descrição de “gestão” nem sempre foi pensada desse modo – talvez, por um período, sequer foi pensada. Somente a partir de 1988, mais precisamente com a vigência da Constituição Federal, a gestão escolar democrática passou a ganhar visibilidade, e aos poucos foi se tornando fala frequente na área educacional. Segundo Cury (2002), através de debates, reflexões, iniciativas públicas, foi possível dar sequência a um princípio posto constitucionalmente, e posteriormente resposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será analisada posteriormente.

Com base no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal – “VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*” – fica claro o primeiro passo para a construção da democracia na gestão dentro da escola pública, mesmo que primeiramente apenas no papel. Essa gestão democrática, segundo Cury (2002), tem sido mais direcionada à eleição de gestores das escolas públicas, fazendo parte de Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Porém, não somente nessa visão, a reflexão que se busca fazer está relacionada a sua nomenclatura, iluminando e analisando o campo da prática educacional.

O termo “gestão” tem sua origem etimológica no verbo latino “gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito” (CURY, 2002, p. 164). Desta forma, para se fazer gestão, necessita-se de um diálogo entre os interlocutores desse processo, buscando respostas que possam auxiliar no governo da educação. Portanto, com base nos fatores históricos da educação vistos anteriormente, percebe-se que a gestão escolar é um modo novo de

administração de uma realidade, e deve ser em si mesma democrática, traduzida pela comunicação, pelo diálogo e pelo envolvimento coletivo.

Ao contrário da gerência de um banco, ou algum outro setor de serviços da sociedade que demande uma gestão tecnocrática e autoritária, a gestão escolar encontra-se em outra dimensão. Assim como propõe a Constituição Federal, deve ser primeiramente democrática, constituindo-se de maneira horizontal, envolvendo os diferentes atores da educação e comunidade escolar, sendo pensada e planejada sob diálogo e interações, valorizando o coletivo e priorizando a realidade escolar na qual está inserida. Não de maneira vertical, imposta de cima para baixo, ou seja, do posto mais alto do sistema para os inferiores.

Mas, cabe ressaltar, quando se menciona o termo “gestão” nem sempre se faz referência a “gestão democrática”. E, mesmo quando apresentada como “democrática”, tal qual na legislação citada, na prática, ela pode não se dar nessa configuração. É importante, ainda, compreender o que se tem como referência e conceito de “gestão democrática”.

Segundo Paro (2001), “democracia” na escola refere-se à utilização de mecanismos inseridos na gestão escolar, como o conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e, eventualmente, a eleição de gestores; a democracia como algo intrínseco à educação de qualidade. Desta forma, a democracia precisa se fazer presente nas relações cotidianas, também nas relações pedagógicas, pois a administração escolar tem em suas funções a busca pela realização dos fins educativos e não apenas as atividades de direção. Contudo,

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2001, p. 18-19).

Considerando o fator apresentado, de que democracia não é apenas aceitar a opinião da maioria, tampouco dar liberdade a todos para que tomem suas próprias decisões isoladamente, assim como indica Gadotti (2001), não adianta somente estar na lei a gestão democrática do ensino público, que abrange a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, se os membros que dela fazem parte desconhecem o significado político de “autonomia”. Nessa perspectiva, é necessário considerar as entrelinhas propostas na legislação, estudando termos como “democracia”, “autonomia” e os demais fatores envolventes da gestão, para que se possa de fato efetivar na prática o que foi posto pela teoria.

Com relação à gestão da escola, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, traz em seu texto dois artigos que abordam a gestão: “Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado. Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.” (p. 8). Posteriormente, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, aborda do seguinte modo: “Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.” (p. 1). É, então, cabível de observação que em ambas as diretrizes não se menciona a gestão escolar, menos ainda se pensa na sua democratização; o que se apresenta é apenas a forma de organização da direção e administração escolar, que fica a critério dos regimentos internos das instituições ou dos órgãos mantenedores das instituições.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 traz em seu texto inicial, mais precisamente no art. 3º, inciso VIII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (p. 1). Ainda, apresenta em dois de seus artigos ideias fundamentais sobre a gestão escolar; seus artigos 14 e 15 dispõem sobre os princípios de autonomia e participação da comunidade escolar:

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

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

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

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, p. 6).

Ao analisarmos esses artigos da LDB, notamos que fica a encargo dos entes federados definir as normas de gestão democrática de acordo com suas peculiaridades, levando em consideração a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, e nos conselhos escolares ou semelhantes.

Ainda, nas análises de Cury (2002), é necessário considerar os artigos 12 e 13 da LDB como parte dos princípios de gestão democrática, pois implicam o trabalho de equipe de toda a comunidade escolar.

A plena participação nas diferentes construções realizadas na educação é fator fundamental presente na legislação. É através dessa participação, seja na construção do projeto político-pedagógico, nos conselhos escolares e demais instâncias, que vai se construindo uma gestão democrática com abertura para a autonomia necessária da escola. Pensando desta forma, no que remete à comunidade, é indispensável sua plena e efetiva presença, oportunizada nas eleições de dirigentes, conselhos escolares, organizações estudantis, entre outros, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento e de (re)organização dos atores escolares, como sujeitos ativos da vida política e social escolar. Esses são alguns dos fatores importantes para uma educação democrática:

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação. (FERREIRA, 2000, p. 171).

Assim como destaca Ferreira (2000), é necessário que os cidadãos estejam envolvidos nos processos e acontecimentos que ocorrem na sociedade e, ainda, no meio escolar. Pois, só é possível construir uma gestão democrática envolvendo a participação direta ou indireta dos indivíduos que dela fazem parte, para que se possa transferir à prática o que ainda se configura apenas como legislação.

Outro artigo da LDB que aponta para os requisitos de formação da gestão escolar é o 64:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 20).

O que esse artigo propõe refere-se à formação desses profissionais que irão atuar na gestão ou junto dela: que seja realizada por meio de cursos de formação inicial e continuada, garantido, para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a discussão da problemática da gestão escolar democrática. Para Cury (2002), as funções da gestão devem ter um caráter profissional, cabendo às instituições formadoras um papel fundamental na oferta de componentes curriculares teórico-práticos que fomentem o pensamento crítico e reflexivo das pessoas que irão compor esse quadro.

Com a reestruturação da LDB de 1996, houve a tentativa de se configurar determinado sistema nacional de educação. Segundo Saviani (2006, p. 59),

A consagração da noção de sistema nacional de educação no texto legal pode abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território

nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizadas sob normas também comuns e regidas pelo mesmo padrão de qualidade.

Tomando a LDB como a legislação norteadora e formadora da educação, passamos compreender melhor seus princípios de gestão escolar democrática. Abrangidos de maneira nacional, esses princípios dispõem da representação maior de como se deve organizar a gestão nas demais instâncias, como estados, municípios e Distrito Federal.

No que segue, será analisado outro documento, que surgiu posteriormente a esses dois primeiros: o Plano Nacional de Educação (PNE), resultante da Lei 10.127 de 9 de janeiro de 2001. O PNE, segundo o MEC, é considerado um projeto de ação que determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais durante um período de dez anos.

Com os inúmeros impedimentos e obstáculos para ser sancionado, o PNE ficou durante quatro anos aguardando suas modificações e aprovação para se tornar um plano nacional. Assim como consta no *site* do Ministério da Educação (MEC),

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (BRASIL, 2014).

De acordo com essas mudanças ocorridas no plano, em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei 13.005 que estabelece um novo Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos a contar a partir da publicação da lei.

Com suas devidas alterações, o PNE contempla em seu segundo artigo, no eixo das diretrizes, o princípio de gestão democrática: “VI - *promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.*” (BRASIL, 2014, p. 1). Já em sua sétima meta, que se refere ao fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, e à melhoria na aprendizagem e no alcance das médias desejadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino fundamental e médio, constam duas de suas estratégias referentes a gestão escolar:

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

[...]

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no

planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática; [...] (BRASIL, 2014).

Nesses dois itens da meta sete, encontramos questões mais técnicas e financeiras sobre a gestão, como, por exemplo, o apoio voltado à melhoria da gestão e, conseqüentemente à melhoria da rede escolar. Cita-se, ainda, a transferência de recursos financeiros à escola garantindo a participação da comunidade escolar no seu planejamento e aplicação juntamente com a gestão escolar, visando à efetivação de uma gestão democrática em todos os seus âmbitos já citados.

Posteriormente a essas duas breves menções sobre a gestão escolar democrática no item sete, o PNE apresenta em sua 19ª meta, e respectivas estratégias, questões mais abrangentes acerca do tema:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Como descrito no documento, a meta dezenove é criada com o intuito de instituir em um prazo de dois anos, ou seja, até 2016, as condições necessárias para a efetivação da gestão escolar democrática, estabelecendo a participação da comunidade escolar e recebendo os devidos recursos da União. Porém, é necessário que se analisem essas questões mais detalhadamente, para compreender se essa meta foi alcançada, será alcançada ou ainda precisa de maiores ajustes, estruturas ou até mesmo tempo.

Em colaboração com a meta destinada à gestão, o PNE apresenta, ainda, as respectivas estratégias para contribuir com sua efetivação:

Estratégias:

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

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e

fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, Planos de Gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

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

Alvo de reflexões críticas, o PNE entra no debate de diversos pensadores da área, como, por exemplo, Saviani (2013) ao mencionar que o PNE-Sociedade Brasileira, elaborado por entidades acadêmicas, sindicais e organizações da sociedade civil, foi ignorado pelo Congresso, fazendo valer o PNE proposto pelo governo. Prosseguindo sua crítica, Saviani (2013) aborda que, mesmo com a entrada do governo popular, a realidade do plano não mudou, pois, além de não ser resgatado o PNE construído em consonância com a sociedade civil e pesquisadores da área, o governo também não avançou em seu debate, implementando um plano de metas que amplia o diálogo com instâncias empresariais.

Em seguimento a essas análises críticas, publicadas também pela VII Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, a gestão democrática aparece como uma menção ao que fora proposto pela perspectiva tecnicista-empresarial. Ao tratar da questão de repasses da União para os entes federados, contempla a priorização daqueles que tenham aprovado em sua legislação específica a “nomeação” dos gestores da escola ligada a “critérios técnicos de mérito e desempenho” (estratégia 19.1).

Em sequência a essa reflexão crítica de alguns autores, retoma-se o caráter instrumental de qualidade da gestão associado a princípios de rentabilidade, produtividade e competitividade, presentes no PNE.

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público. (CABRAL NETO; SILVA, 2001, p. 15).

Considerando as críticas levantadas acerca de um dos documentos norteadores da educação no Brasil (PNE), podemos ponderar que as falhas existentes são amplamente cabíveis, pois, no percurso que se está estabelecendo para alcançar uma gestão escolar

democrática que prime pela qualidade da educação, fatores como meritocracia, metodologias tecnicista e empresarial não contribuem para a evolução do processo de autonomia e participação da comunidade escolar nos princípios da gestão democrática. Para que se prossiga no caminho pela busca da gestão democrática e participativa, fazem-se necessárias a adequação e reestruturação de alguns documentos, que prezem pelos fundamentos de democracia e educação de qualidade, sem reavivar concepções ultrapassadas que compreendem um atraso para a educação.

Após a abordagem dos escritos sobre gestão democrática no PNE 2014 e suas respectivas críticas ao documento, adentramos em uma perspectiva mais regional do tema, tomando como referência a Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, que inclui em seu texto a busca pela efetivação da gestão escolar democrática. Inseriu, pois, recentemente (em 2014) em seu artigo referente a gestão escolar o processo de eleição de gestores através do voto secreto: “*Art. 162 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei.*” (SANTA CATARINA, 1989, p. 101). Posteriormente, parte de seu artigo foi revogado pela Emenda Constitucional n. 38: “*Art. 162 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público.*” (SANTA CATARINA, 2016, p. 101). Ocorre que, por se tratar de um processo recente, também é passível de críticas, tecidas desde os documentos norteadores até a prática de candidatura à eleição. Por meio desse documento que estabelece a eleição de gestores nas escolas estaduais de Santa Catarina, fica contemplada, ainda, a elaboração dos PGE, que devem ser construídos de acordo com o projeto político-pedagógico da escola e a realidade da comunidade escolar.

Através dessa breve análise acerca das legislações que fundamentam a gestão pública escolar, passamos a conhecer alguns dos processos que envolvem a temática. Compreende-se que as bases legais estão disponibilizando o primeiro suporte para a ampliação da visibilidade e de espaços de debates e estudos sobre o tema, mesmo sendo um segmento passível de críticas em seus diferentes estágios e definições, sobretudo pelo caráter tradicional e tecnicista que tem a gestão indicada em muitas escolas.

Por fim, os conceitos aqui utilizados para referenciar “gestão escolar”, “autonomia”, “gestão participativa” e “gestão democrática” nos remetem aos princípios de luta na busca pelos direitos da educação, e servem, portanto, de ponte à base que fundamenta os documentos legais que foram surgindo a partir da necessidade de mudança e visibilidade da gestão escolar. Essa visibilidade, por sua vez, só passou a ganhar força com a implementação

das legislações que norteiam o processo de gestão. Fazem-se, desse modo, necessários para sua efetivação, primeiramente, a compreensão e o conhecimento desses conceitos que unem a comunidade e a escola em um só eixo. Mesmo com a evolução em termos de legislações e o destaque que a gestão escolar vem ganhando em pesquisas, o caminho que se precisa percorrer para que se efetive na prática o que consta na teoria ainda é longo, contando com melhorias nos textos dos documentos legais e pleno envolvimento de todos os membros do meio escolar.

Como um aporte teórico mais amplo acerca das produções sobre a gestão democrática, a próxima seção buscará abordar como algumas produções contribuem para fomentar esta pesquisa, destacando, ainda, a atualidade do tema e o período recente das publicações.

2.2 PESQUISAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Esta seção, que trata da revisão de literatura, foi desenvolvida com base no estudo de seis teses, listadas a seguir, selecionadas do portal de periódicos da CAPES, que abordam conceitos como “políticas educacionais”, “legislações”, “administração escolar”, “gestão escolar democrática”, “autonomia” e “participação”. Como o banco de teses e dissertações da CAPES apresentou uma grande variedade de materiais para pesquisas com descritores “gestão escolar”, “gestão democrática”, “legislações”, “administração escolar”, “eleição de gestores”, optamos por verificar somente teses, e cujo título apresentasse alguma menção a esses conceitos.

Ao adentrarmos na análise dos resumos e palavras-chave, buscávamos produções que mantivessem a relação com o tema de pesquisa, abordando a questão da gestão escolar democrática. Observa-se, ainda, que as teses selecionadas foram encontradas por meio da Plataforma Sucupira, utilizando-se a base de dados da CAPES, e possuem datas entre 2013 e 2015. A seleção do material iniciou a partir da opção pela busca somente de teses, considerando a amplitude desse modo de pesquisa e o tempo dispensado para tal; os textos poderiam apresentar maiores e mais detalhadas informações acerca da temática da gestão. Porém, quando optamos pela seleção somente de teses, o número de pesquisas disponíveis diminuiu significativamente no banco de dados. Ao selecionarmos os descritores para busca na plataforma, os textos escolhidos que iam ao encontro da temática abordada eram com datas recentes, de forma que o período selecionado ficou entre os anos de 2013 e 2015, por não encontrarmos material correspondente aos critérios de seleção em períodos anteriores.

Por meio das leituras realizadas anteriormente sobre gestão escolar e/ou gestão democrática, utilizando autores como Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007) e Libâneo et al. (2012), foi possível destacar palavras-chave utilizadas por esses autores em seus textos e que representavam o conceito em geral do tema. A partir desse momento, passamos a selecionar alguns descritores utilizados posteriormente na busca do material de pesquisa. Quando utilizados como palavras de busca no portal da CAPES, destacaram mais de cinco mil pesquisas com alguma relação aos termos citados. Como outro critério de seleção das pesquisas, optamos por selecionar aquelas publicadas entre 2013 e 2016, período em que ocorria a vigência dos PGE a serem analisados posteriormente. Foram observados os títulos dos duzentos primeiros trabalhos apontados pela página, dos quais selecionamos seis teses que compreendiam, ainda, em seus resumos a maioria dos descritores utilizados para delimitar a pesquisa. Por considerarmos um número significativo de material para análise e diálogo com a presente pesquisa, e por esses textos contemplarem os descritores de busca elencados, foram escolhidas seis teses para estudo.

A partir delas, organizamos a análise com a finalidade de compreender como o tema da gestão democrática foi abordado por esses pesquisadores, quais os conceitos mais presentes nos textos, quais aspectos em comum foram destacados, e no que se diferenciaram as pesquisas ao abordar um mesmo tema gerador.

O quadro a seguir apresenta o título das teses selecionadas, os autores, a universidade e o ano de publicação, assim como a ordem na qual serão trabalhadas no decorrer desta seção.

Quadro 3 – Teses selecionadas para estudo

Título	Autor	Universidade	Ano
Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir das fontes bibliográficas	Adriana Marques Guimarães Dias	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2015
Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	Andressa Aita Ivo	Universidade Federal de Pelotas – UFPeL	2013
A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado	Luciani Paz Comerlato	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2013

A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades	Andréia Nunes Militão	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2015
Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no sistema municipal de ensino de Igarapé-Açu, Pará	Vanilson Oliveira Paz	Universidade Federal do Pará – UFPA	2015
“Novas formas” de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão	Leila Procópio do Nascimento	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2015

Fonte: elaboração da autora (2017).

Para delimitar os pontos a serem destacados durante a análise e direcionar o tema de estudo dentro de algumas perspectivas e conceitos que serão abordados na pesquisa, elencaram-se algumas categorias utilizadas para um maior detalhamento das produções, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Categorias de análise citadas nas teses

Categorias de análise	Número de vezes que a categoria foi citada nas seis teses
Participação	1.381
Gestão democrática	1.016
Autonomia	555
Comunidade escolar	390
Legislações/Leis	195
Políticas educacionais	183
Administração escolar	153

Fonte: elaboração da autora (2017).

Essas categorias foram elaboradas através da leitura das teses, observando-se, ainda, a relação com os descritores que serviram de busca para o material, seguindo a perspectiva da temática e do que mais se destacou ao longo da apresentação do texto. Com as categorias elencadas, foi possível verificar qual a frequência com que os termos foram citados em todos os textos, e como se delimitaria a observação posterior dos trabalhos. Assim, posteriormente,

essas seis teses serão divididas em subitens a partir de seus títulos, de acordo com o quadro 1, e analisadas considerando, ainda, a representação das categorias citadas.

A primeira tese analisada é da autora Adriana Marques Guimarães Dias. Tem como título “Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir das fontes bibliográficas”, data de 2015 e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, *campus* de Araraquara.

Através da leitura prévia do título, resumo e palavras-chave, constatou-se que o texto encontrava-se dentro das categorias propostas; posteriormente, em sua análise como um todo, foi possível observar quais as principais abordagens realizadas pela autora. Para compor suas referências de estudo, Dias (2015) se utiliza de fontes bibliográficas, pesquisas, legislações e documentos oficiais que contribuem na compreensão acerca do tema gestão escolar democrática, de como vem se inserindo na educação brasileira e aos poucos substituindo a concepção de “administração escolar”.

Para isso, a autora utiliza da pesquisa bibliográfica trabalhada em uma perspectiva histórica da administração escolar, contemplando como ocorreu a passagem dessa concepção para os termos “gestão escolar” e “gestão democrática”. Através dessas fontes, a autora buscou traçar um panorama histórico com aspectos da administração escolar e gestão democrática, buscando compreender como esses conceitos refletem na organização do sistema de ensino brasileiro. Em sequência, Dias (2015) aborda como a administração de empresas influenciou e continua influenciando a educação, através de uma retomada histórica do surgimento da administração geral e sua configuração a partir dos condicionantes econômicos, políticos e sociais.

Após apresentar as influências que a administração empresarial exerceu na implementação da gestão escolar, e o processo que resultou na luta pela implementação da gestão democrática, a autora direciona-se à análise de artigos que abordam o Estado da Arte sobre o termo “administração da educação”. Elenca também as palavras-chave como objeto de estudo e separa os períodos através das décadas abordadas nos artigos, confirmando o que se havia trabalhado no primeiro momento, mais precisamente na década de 1980, quando o termo “gestão democrática” aparece poucas vezes, tendo como princípio a administração escolar, baseada na administração de empresas. Porém, posteriormente, nas décadas seguintes, ocorre a inversão do quadro: passa-se a caracterizar essa organização como “gestão escolar”, envolvendo concepções que vão além das práticas administrativas.

Em seu texto, fica evidente a ampla dimensão que permeia a gestão democrática, suas categorias, concepções, o amparo pelas bases legais e os princípios que regem sua organização no meio escolar. Considerando essa análise de artigos que contemplam o Estado da Arte, evidenciou-se o destaque das categorias apresentadas no quadro 2 como eixos que envolvem o tema da gestão. Por fim, com relação à retomada histórica das décadas de 1980 a 2000, foi possível observar como o conceito de “gestão escolar democrática” foi se configurando de maneira diferente ao longo da pesquisa, apontando temas e subtemas, delineando-se em diferentes categorias. Percebeu-se, ainda, que termos como “administração”, “gestão escolar” e “gestão democrática” podem representar antônimos ou sinônimos, adequando-se ao período contemplado e aos estudos realizados.

Finalizando sua pesquisa, a autora propõe uma discussão acerca das legislações brasileiras que envolvem em seus textos apontamentos sobre a gestão democrática, considerando as políticas educacionais e as reformas de Estado. Suas contribuições iniciam com os escritos da Constituição Federal de 1988, envolvendo questões de ordem econômica, política e social em uma perspectiva neoliberal. Outro fator em destaque são as políticas públicas influenciadas pelos organismos internacionais, que afetam direta ou indiretamente, além de outras, a área da educação. A partir dessas influências que podem ser observadas através dos documentos legais, a análise da autora passa por alguns dos documentos legais que norteiam a educação brasileira, e reforça o que foi apresentado anteriormente, sobretudo com relação à manipulação da educação e dos princípios da gestão democrática por esses e outros sistemas e setores nacionais ou não.

Como segunda análise, utilizamos a tese intitulada “Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão”, escrita por Andressa Aita Ivo, submetida à Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2013.

Inicialmente, em seu resumo, a autora destaca questões referentes ao gerencialismo empresarial, as quais também foram abordadas na tese anterior. Para além dessas questões, a pesquisadora menciona políticas educacionais criadas com ênfase na eficiência, na meritocracia e na competitividade, que transferiam às escolas a organização e o modelo da gestão de empresas. Dentre os temas inseridos nessas políticas educacionais, destacam-se a gestão escolar, o trabalho docente, currículo e sistemas de avaliação, que serviram de referencial para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa, que culminou em tese de doutorado, tem caráter qualitativo e quantitativo, contando com revisão documental e entrevistas com professores e membros da gestão de escolas da rede municipal de Santa Maria (RS), no período de 2009 a 2012. A análise firmou-

se na discussão acerca da performatividade, da *accountability*, da meritocracia e da responsabilização, com destaque para os sistemas de avaliação em larga escala, seu reflexo no currículo escolar e a responsabilização docente no quesito resultados. Nesse processo, a gestão é vista como ponto central de articulação do modelo de política educacional que busca a qualidade da educação envolvendo e responsabilizando as diferentes esferas, inclusive o Estado.

Em seus apontamentos, a autora destaca que os novos paradigmas da gestão têm influenciado as políticas educacionais, implicando assim uma reorganização do espaço escolar, do currículo e do trabalho docente, na tentativa de adequação às novas diretrizes. Pois, quando o destaque é a qualidade na educação, as ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria são voltadas aos índices apresentados pelo IDEB, utilizados como referência para a criação de programas e ações em função de sua melhoria.

O objetivo da autora, em sua tese, é analisar as políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino daquele município que se apresentam com ênfase nas perspectivas citadas anteriormente, como a meritocracia, os índices educacionais e as políticas de avaliação, envolvendo os demais conceitos já apresentados. No decorrer de seu texto, passa por questões de reconfiguração do Estado no modelo do neoliberalismo e sua influência na educação e nas reformas educacionais. Posteriormente, trata do gerencialismo, suas correntes pautadas nos conceitos de “produtividade”, “eficácia” e “eficiência”, envolvendo o trabalho docente e as políticas de avaliação na reestruturação do sistema educacional. Por fim, realiza a análise dos dados coletados, constatando inicialmente que o plano de ações elaborado pela Secretaria Municipal de Educação possuía o IDEB como principal eixo norteador para o trabalho das equipes gestoras, sendo implantadas diversas iniciativas e programas visando à melhoria do índice, como, por exemplo, prêmios de bonificação.

Ainda nesse contexto, a autora destaca que realmente houve um crescimento nos indicadores de aprendizagem, o que pode estar interligado com diferentes fatores, assim sendo, o resultado pode acabar mascarado, com a realização de seleção de alunos, simulados e outros fatores de treinamento e técnicas para se realizar a prova. Desta forma, a reflexão que cabe posteriormente às análises da autora, é a de que muitas vezes os educandos passam a serem treinados e não educados, principalmente quando se trata de apresentar bons resultados, um fator que não contribui para a melhoria da educação se condicionado à responsabilização dos professores, à técnica meritocrática e à transferência de responsabilidade do Estado para as próprias instituições escolares.

Seguindo essa linha de estudos, a terceira tese analisada tem como título “A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado”. Escrita por Luciani Paz Comerlatto, submetida à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2013, assim como as duas teses apresentadas anteriormente, também tem seu foco central voltado à gestão democrática da educação, que agora para a ser direcionada ao contexto capitalista.

Como fonte de análise, a autora se utiliza da lógica do sistema capitalista através do “Terceiro Setor” para compreender como se dá a gestão democrática, considerando, ainda, uma parceria público-privada recorrente na educação. Ao tratar de questões como essas, primeiramente a pesquisadora retoma o contexto da crise do sistema do capital, passando pelo período de desenvolvimento da proposta de gestão democrática ocorrido nos anos de 1990.

Referenciando questões políticas, legislações e conceitos acerca da inserção desse terceiro setor na gestão da educação brasileira, envolvendo a relação público-privada, direcionou seus estudos a atuação do Instituto Ayrton Senna e o Estado, a fim de compreender a lógica do capital e suas estratégias na gestão da educação pública. Uma parceria foi observada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Rede Municipal de Educação e Cultura de Joinville (RMECJ) no período de 2004 a 2008.

Para fundamentar seu estudo, a autora utiliza a categoria da contradição com base em alguns eixos de análise: “capital/capitalismo, Terceiro Setor/Instituto Ayrton Senna, democracia/gestão democrática da educação e gestão gerencialista da educação” (COMERLATTO, 2013, p. 08). Além da análise em documentos oficiais e legislações, foram utilizadas, ainda, no desenvolvimento da pesquisa, entrevistas semiestruturadas com o secretário da educação, gerentes de ensino, superintendentes, uma diretora de escola e uma professora dos anos iniciais.

Tratando da crise estrutural do capitalismo, através de sua contextualização histórica, a autora estabelece uma crítica ao sistema do capital, posteriormente apresenta suas causas e estratégias para superá-la, envolvendo nesse mesmo contexto a educação como integrante do sistema. A partir daí, toma como referência a gestão democrática da educação no Brasil, relatando seu processo de sobrevivência em meio à aplicação do modo gerencialista.

Ao contextualizar a gestão democrática, a autora enfatiza questões como o provimento dos cargos de gestores, os conselhos educacionais e escolares, a organização e a autonomia escolar; a partir dessas categorias, passa a contrapor os ideais do gerencialismo. Quando inicia os escritos sobre o Instituto Ayrton Senna, traz sua caracterização e o modelo de gestão

utilizado pela entidade, sua parceria com a rede municipal e o trabalho realizado junto a uma escola pública.

Por fim, a autora descreve as consequências dessa parceria, que, na visão dos entrevistados, é somente positiva, ao contrário do que observa a pesquisadora, de acordo com as análises e as entrevistas: caracteriza-se o “coletivo” considerando somente os gestores escolares e superintendentes da educação, excluindo demais membros da escola. Como fechamento da pesquisa, fica clara a constatação de que esse modelo de parceria entre público e privado, inserindo o Terceiro Setor na educação, descaracteriza a gestão democrática, revela a hierarquia presente na educação e mantém o caráter gerencialista predominante historicamente.

A análise seguinte refere-se à tese de Andréia Nunes Militão, intitulada “A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades”, apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), no ano de 2015.

Como objeto de estudo, a pesquisadora elenca a administração/gestão escolar inserida em duas concepções opostas: uma oriunda da Teoria Geral da Administração, e outra que defende a especificidade da administração escolar. Segundo a caracterização de ambas, e como já escrito anteriormente, essa tese reforça a ideia de que a primeira tem uma base técnica, que prevalecia entre os anos de 1960 e 1970, enquanto a segunda surge com uma perspectiva mais política, a partir dos anos de 1980.

As questões que permearam o estudo foram de um âmbito mais amplo ao se tratar do diferencial percebido entre os modelos da administração empresarial e da administração escolar, até questões mais locais, como o estudo de uma escola estadual paulista, visando observar quais limites e possibilidades da administração/gestão escolar estão presentes nessa instituição, quais características diferenciam os modelos citados, como interação na gestão escolar os eixos técnicos, políticos e pedagógicos e quais as ações dos gestores para valorizar a dimensão pedagógica das escolas.

Para compreender os processos de administração/gestão vivenciados em uma determinada escola pública paulista, ela primeiramente identifica os conceitos de “gestão” presentes na legislação do estado (SP), apresenta as dificuldades e desafios vivenciados pelos gestores com relação à complexidade de sua atuação, e como se concretiza o processo de gestão na prática escolar.

Sua pesquisa compreende um estudo de caso com dados qualitativos, pesquisa bibliográfica e documental, questionários e observação da escola. A partir daí, realiza uma leitura com os resultados obtidos, destacando um modo de gestão fragmentado na política

educacional paulista, com a presença de elementos neoliberais com avanços e retrocessos que oscilam entre a gestão democrática e a administração gerencial.

Outro ponto em comum com a tese analisada anteriormente é o envolvimento das questões técnicas, políticas e pedagógicas, formando uma tríade presente tanto nas formulações das políticas educacionais quanto nas ações dos sujeitos e no campo do conhecimento. Dessa forma, é possível observar nas considerações e resultados apresentados pela autora que predominam ainda as funções técnicas da gestão, com ênfase à perspectiva burocrática; o gestor é visto fortemente em uma perspectiva gerencialista, que limita seu espaço de atuação, desde a participação dos sujeitos nos processos escolares até o desenvolvimento de sua formação integral.

Após análise dessa tese, abre-se aqui um parágrafo para destacar uma característica da autora: percebemos que, diferentemente dos demais, ela utiliza os termos “administração”/“gestão escolar” como uma situação imbricada, não conseguindo separá-los nem mesmo abordar suas especificidades de maneira individual.

Por sua vez, a quinta tese analisada também compreende um estudo de caso, com o título “Institucionalização da Gestão Democrática da Educação como Política Pública no Sistema Municipal de Ensino de Igarapé-Açu, Pará”, elaborada por Vanilson Oliveira Paz, através da Universidade Federal do Pará, de 2015. Como mencionado, a tese trata de um estudo de caso sobre a institucionalização da gestão democrática no ensino público municipal de Igarapé-Açu, no estado do Pará.

Para elaboração desse estudo, o autor tomou como fonte os documentos legais que norteiam o processo da educação do sistema municipal, abordando mais precisamente como a gestão democrática é percebida nesses documentos e sua contextualização na prática da escola, em um período que vai de 2009 a 2014. Sua pesquisa também possui caráter qualitativo e conta com análise documental e de entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos envolvidos no desenvolvimento das políticas educacionais do município.

Através de seu estudo, o autor pode confirmar sua hipótese inicial: mesmo ocorrendo a criação de um Sistema Municipal de Educação, o processo de implementação e expansão de políticas voltadas à gestão escolar democrática não ganhou muito espaço no ensino público municipal. Porém, deve-se ressaltar que o município deu o primeiro passo para a instituição do princípio da gestão democrática: com base nos textos legais, passou a produzir seu próprio referencial coletivamente, evidenciando o tema da participação política e social.

Ao escrever sobre a educação municipal, Paz (2015) situa o contexto atual do federalismo brasileiro, adentrando em questões como a democratização, a autonomia e a

descentralização como políticas educacionais. Já em uma visão mais local, trata da autonomia dos municípios no que se refere às legislações municipais; o mesmo acontece no que se refere à descentralização da educação no Brasil, a qual gera repercussões para a educação municipal. Partindo desses aspectos mais amplos, o autor delimita sua abordagem em torno da gestão da educação numa perspectiva político-institucional, caracterizando os pressupostos para uma gestão democrática. Em aspectos mais locais da pesquisa, referencia o processo de caracterização do município contemplando sua legislação e a implementação da gestão democrática como parte da Lei do Sistema Municipal de Ensino. A partir daí, observa, então, como é, na prática, essa institucionalização da gestão democrática em todos os eixos envolvidos no processo.

Como resultado desse estudo, destacamos que a efetividade desse processo por completo, na prática, ainda está longe de se concretizar, sendo que a maior percepção com relação à autonomia e à participação ainda está ligada ao processo de escolha dos gestores, reduzindo esses conceitos a uma pequena proporção. Por ser um processo recente, ainda há muito o que melhorar, modificar e rever, principalmente no que se refere ao Plano Municipal de Educação, que não vem contribuindo da melhor maneira com a melhoria educacional.

Por fim, a última tese analisada tem como título “Novas formas” de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão”; foi elaborada por Leila Procópio do Nascimento, na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2015. Essa última tese também compreende um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual, localizada em Florianópolis (SC), e teve como objetivo analisar as “novas formas” de gestão e as implicações sobre seu processo de democratização.

Em seu estudo, Nascimento (2015) buscou investigar quais formas de gestão estão sendo propostas nos documentos oficiais do Estado, e quais pressupostos teóricos as sustentam, direcionando as análises para como está configurada a gestão de uma escola pública, incluindo os processos decisórios e a participação da comunidade escolar na gestão da escola; atentando, ainda, para as condições e relações de trabalho inseridas nessa perspectiva.

Ainda como referência de estudo, aparecem novamente as categorias políticas educacionais, democratização, participação e gestão da escola pública, citadas no início desse texto e utilizadas como referencial teórico para a pesquisa. O texto é de abordagem qualitativa e contou com análise documental, entrevista semiestruturada, observação e registros de diário de campo.

Ao buscar analisar as relações entre as “novas formas” de gestão que estão propostas nos documentos legais e o processo de gestão em curso em uma escola, a autora constatou que o Estado ainda delinea suas políticas com base em um modelo de gestão mercadológico, empresarial e, mesmo assim, defende em seu discurso uma proposta de gestão democrática para as escolas. Dessa forma, a escola pública, com toda sua fragilidade, tenta adequar-se às leis impostas pelo Estado e, ao mesmo tempo, instaurar um processo de gestão democrática.

Ao final da pesquisa, os resultados obtidos evidenciam essa contradição da educação: a escola pública é desafiada continuamente a manter as formas de gestão empresarial, produtivas e eficientes, ao mesmo tempo que busca implementar os princípios e instrumentos de uma gestão democrática e participativa. Constatou, ainda, a autora que há implicações dessas “novas formas” de gestão nas condições e relações de trabalho. Assim sendo, os elementos resultantes da pesquisa apontam para um distanciamento da efetivação do processo de gestão democrática na prática escolar, que compreenda a plena participação da comunidade escolar.

O diálogo com essas pesquisas possibilitou uma análise mais detalhada de algumas das produções existentes, cujo escrito aproxima-se da temática apresentada neste trabalho. Observamos, ainda, que, mesmo as teses sendo escolhidas de acordo com seu título, resumo e palavras-chave, no decorrer de seu texto, elas estabeleciam uma conexão ao tratar das categorias citadas no início, assim como enfatizavam questões acerca da implementação da gestão escolar democrática, sua configuração nos documentos legais, a relação entre a administração e a gestão escolar, as influências do modelo capitalista e neoliberal sobre essas perspectivas, entre outros aspectos que foram percebidos em quase todas as teses analisadas.

Ao selecionarmos e analisarmos as teses, percebemos a relação estabelecida com o estudo a ser desenvolvido nesta dissertação, na qual são trabalhadas também as categorias citadas no início, que fizeram parte dos critérios de análise e ao longo deste texto compõem os conceitos derivados da gestão democrática, através de uma discussão com outros autores.

Posteriormente a essa etapa de análise, buscamos, ainda, identificar outros materiais com características mais próximas desta pesquisa, utilizando como palavras de busca na plataforma da CAPES os termos “política curricular”, “Proposta Curricular de Santa Catarina”, “Planos de Gestão de Santa Catarina” e “planos de gestores de Santa Catarina”. Porém, ao observar as duzentas primeiras pesquisas apresentadas, não se constatou relação direta com o tema escolhido, sendo que os descritores “política curricular” e “Proposta Curricular de Santa Catarina” remetiam a temas específicos de área ou, de maneira geral, destacavam aspectos das propostas elaboradas ao longo do período. O mesmo aconteceu com

os descritores “planos de gestores” e “Planos de Gestão Escolar”: direcionaram as pesquisas a questões ligadas aos recursos humanos e programas de gestão no âmbito geral, considerando-se, assim, não estarem diretamente interligados a esta revisão.

O estudo dessas pesquisas não somente nos remeteu às teorias e práticas interligadas à gestão democrática, mas, ainda, destacou em determinados momentos a importância da efetivação de políticas curriculares que contribuam para esse processo de consolidação de uma educação democrática. Diante disso, a próxima seção buscará abordar as políticas curriculares inseridas em um contexto das políticas educacionais e suas relações com a gestão democrática.

2.3 POLÍTICAS CURRICULARES: UM DIRECIONAMENTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao tratarmos das políticas educacionais como parte do nosso recorte histórico, que tem início na década de 1980, em que o País vivia um cenário de mudanças econômicas, sociais, culturais e educacionais, verificamos que nesse mesmo período voltaram a se estabelecer políticas públicas. Mas, de certo modo, não estavam sendo pensadas para uma população carente de educação, e em alguns momentos beneficiavam apenas as elites através das intervenções dos bancos e agências internacionais.

Nesse sentido, (MIRANDA e PASQUINI, 2012, p. 1421) destacam que,

Em meio à reestruturação que se firmava na Europa e Estados Unidos, os países em desenvolvimento tiveram sua economia devastada pelo financiamento do capital externo. Longe de promover e assegurar os direitos fundamentais aos “cidadãos”, a política neoliberal agravou intensamente os problemas sociais brasileiros.

Porém, mesmo com todos esses contrapontos que se estabeleciam com a redemocratização do País, a gestão democrática seguia ganhando força e visibilidade no campo das políticas educacionais. Dentre algumas das definições cabíveis a essa modalidade de política, destacam-se, sobretudo, aquelas que se referem ao estudo da política que analisa o governo com relação às questões públicas; um conjunto de ações do governo que podem produzir diferentes efeitos; a soma dessas atividades e ações, incluindo aquilo que o governo escolhe ou não fazer. Ou seja, em sua maioria, essas definições estão ligadas diretamente à solução de problemas, e acabam por não incluir a participação e cooperação de outros grupos sociais e instituições em seus projetos, direcionando-se somente às análises de governo.

O mesmo ocorre quando envolvemos a gestão escolar na perspectiva das políticas educacionais: notadamente suas definições destinam-se à solução de problemas, e não a

questões como organização, planejamento e democratização escolar. Contudo, apesar dessas dificuldades encontradas na efetivação das políticas públicas, elas surgem para colaborar com o processo de melhoria da educação brasileira, através de sua origem, desenho, gestão e evolução. A gestão escolar pode se tornar uma política pública de excelência, contando com a participação da comunidade e dos grupos sociais em suas avaliações, segundo Parada (2006).

As políticas públicas têm sido fundamentais ao período de mudanças pelo qual a educação vem passando nas últimas quatro décadas. Por meio dessas políticas, conquistamos espaços em meio aos grandes discursos e debates da educação, ampliando as questões de currículo, gestão, avaliação, entre outros eixos que colaboram com a melhoria da qualidade da educação. O que se espera alcançar ainda, e ao mesmo tempo se vê cada vez mais distante, é a efetivação de grande parte dessas políticas como de Estado, que não se extinguem ao findar um governo ou um período de mandato, mas permanecem na pauta de todos os governos, considerando suas melhorias e as contribuições à sociedade.

Essa breve retomada sobre as políticas educacionais, seu surgimento e concepções fez-se necessária para que possamos adentrar em uma de suas modalidades que se apresenta com grande destaque em meio aos estudos atuais da educação: as políticas curriculares. Quando se aborda o termo “políticas curriculares”, caminha-se para além das questões de construção do currículo: trata-se de um espaço público de tomada de decisões coletivas, envolvendo professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, pois todos atuam no contexto curricular e são considerados decisores políticos, mesmo que nem sempre sejam reconhecidos como tal Unruh, (1983 apud PACHECO, 2003).

Com relação ao currículo, (PACHECO, 2003, p. 9) afirma: “[...] é um autêntico espaço público, ou seja, um espaço onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que faz a ligação do saber à sociedade [...]”. Desse modo, o currículo interliga-se às políticas curriculares, exigindo postura crítica, diálogo contínuo na tomada de decisões curriculares, não se considerando apenas opiniões pessoais ou um mero consenso, mas ocorrendo à base de investigação e avaliação das experiências.

A metodologia das políticas curriculares é outro fator que “[...] se assenta em parâmetros de interpretação compreensiva que são tanto a discussão do paradigma da dominação legítima quanto a refutação do princípio da neutralidade axiológica.” (PACHECO, 2003, p. 10). O currículo tem de fato a centralidade nos debates acerca das questões educativas, sendo tema obrigatório nas agendas das políticas dos diversos governos, em todas as esferas, e legitimado por diferentes ideologias. O mesmo ocorre com as políticas curriculares, que, além de serem frutos de polêmicas, são composições de decisões contínuas,

pois questões como reformar, inovar, mudar a escola têm sido ao longo dos últimos dois séculos uma forma de sobrevivência dos governos, em vez da construção de projetos sociais amplamente partilhados (PACHECO, 2003).

Outra definição de “currículo” que se insere nessa argumentação é apresentada por Ulf Lundgren (1997 apud PACHECO, 2003, p. 13):

Defino currículo como a solução necessária ao problema da representação como o objeto do discurso pedagógico. O objeto do discurso coloca-se como um domínio do pensamento e da construção de realidades sociais quando a produção social e a reprodução se separam entre si.

Com base nas definições apresentadas, consideramos o currículo como um objeto do fazer pedagógico de construção da realidade social, que envolve os processos de produção e reprodução, seleção dos conteúdos, organização de conhecimentos e orientação dos métodos utilizados nessa mediação. Assim, a política curricular e o currículo se interligam como necessidades sociais da vida humana, em que essa política representa a contextualização do processo de desenvolvimento do currículo, a regulação do conhecimento que é a representação da realidade escolar, o desempenho do papel de cada educador na construção do processo formativo.

Por fim, a política curricular não se traduz em uma decisão central referenciada a partir de parâmetros nacionais, ou de formas fixas de regulação na construção do currículo, mas se processa em distintas fases: no contexto político, prático, de construção do conhecimento, de estratégias, avaliação e representação da realidade escolar.

Em sequência aos estudos que embasam nossa pesquisa, adentraremos em um tema que perpassa as políticas curriculares e está se instaurando como um “novo modo de gerir a educação e as instituições escolares”. Trataremos a seguir, no terceiro capítulo, sobre o conceito de “governança”, que vem ganhando representatividade em meio à eleição dos gestores das escolas estaduais de Santa Catarina.

3 GOVERNANÇA: UM “NOVO MODELO” DE GESTÃO

Segundo (SANTOS, 1997, p. 341-342), “o conceito [de governança] não se restringe, contudo, aos aspectos gerenciais e administrativos do Estado, tampouco ao funcionamento eficaz do aparelho de Estado”; esse conceito de governança refere-se a “padrões de articulação e cooperação entre atores sociais e políticos e arranjos institucionais que coordenam e regulam transações dentro e através das fronteiras do sistema econômico”. Ou seja, ao se mencionar os atores sociais e políticos como participantes desse modelo, ampliam-se os mecanismos tradicionais de articulação, incluindo, além de partidos políticos, outros grupos sociais informais, como as famílias, as comunidades, as associações diversas, entre outros.

Como de fato o termo “governança” se configura em conceito abrangente, direcionamos o presente capítulo a sua conceituação, distinção e complementações com o termo “governabilidade”, à relação estabelecida com a gestão democrática. Por fim, faz-se necessário investigar o surgimento desse conceito voltado a um viés empresarial, para que, posteriormente, se possam compreender os fundamentos epistemológicos que orientam os modos de pensar e fazer desse modelo de governança adotado pelos Planos de Gestão.

É possível, ainda, de acordo com a conceituação anterior, compreender as novas funções do Estado, que passa a ser visto não mais como um Estado mínimo, descrito pelas primeiras visões simplistas de inspiração neoliberal, que, contudo, não perdeu sua importância estratégica. Nesse entendimento, o Estado deve ser o menos complexo possível para atender aos desafios do capitalismo contemporâneo, direcionando sua atuação como produtor direto de bens e serviços, de regulação das políticas públicas, estabelecendo a coordenação e o equilíbrio entre o público e o privado, reorientando suas funções de controle.

Os desafios do Brasil pós-Constituinte também perpassam pela conceituação de “governabilidade” e “governança” (*governance*), tratadas pela literatura como a relação entre o Estado, a economia, a sociedade e as políticas. Seguindo essa conceituação, destacamos que os desafios têm se definido em áreas como o ajuste da economia e a reforma do Estado – que não é mais mínimo, tendo suas funções reorientadas. O resgate da dívida social também faz parte dos seus desafios, sendo descrito pela necessidade de um programa social de governo que possa compensar a desestabilização política que levou a uma injustiça social. O terceiro desafio compreende o enfrentamento dos desafios anteriores, mantendo-se a ordem democrática. Nesse caso, pode-se compreender o desafio como a construção de alianças

políticas democráticas que sustentem o governo com qualidade democrática, inserido em um contexto de expansão de participação e diversificação das formas de representação. O debate contemporâneo sobre o novo Estado tem direcionado suas propostas às áreas políticas, sociais, organizacionais e gerenciais, buscando enfrentar os desafios e os dilemas que são apresentados nesse novo modelo (Santos, 1997).

O direcionamento aos termos governança e governabilidade segue uma lógica de reorganização do Estado, mas, além disso, é capaz de explicar os modelos de organização voltados a uma perspectiva democrática, que resultou em um novo termo: “capacidade governativa” (Santos, 1997).

Ao tratarmos sobre a conceituação de cada um desses termos, temos que a governabilidade é vista por Santos (1997) como o funcionamento adequado dos sistemas políticos, o qual depende do equilíbrio da participação social e da atividade governamental, refletindo em políticas públicas adequadas a um contexto de democracias consolidadas. Outras análises realizadas acerca desses termos são apresentadas pelas agências de financiamento, em destaque o Banco Mundial (1992, p. 01 apud SANTOS, 1997, p. 07, tradução nossa), com a definição de *governance*: “[...] o exercício da autoridade, controle, gestão, poder do governo. É a maneira pela qual o poder é exercido na gestão dos recursos econômicos e sociais de um país para o desenvolvimento.” Em complemento, a noção de *good governance*, intrinsecamente direcionada à capacidade governativa, no que segue a definição do Banco Mundial (1992 apud SANTOS, 1997, p. 05, tradução nossa): “[...] a (boa) governança é fundamental pra criar e sustentar um ambiente que promova um forte desenvolvimento equitativo e é um complemento essencial para as políticas econômicas sólidas.”

Dessa forma, a boa governança é vista como elemento indispensável para um desenvolvimento sustentado, que anexa ao crescimento econômico a equidade social e os direitos humanos. É nesse segmento que o viés normativo vai inserir esses pré-requisitos de um bom governo ao conceito de “democracia social”. Acrescenta (SANTOS, 1997, p. 07):

Esse pressuposto do “bom governo”, equitativo e democrático, é, [...], incorporado no Brasil, como de resto da maioria dos países que enfrentam a tarefa de formular e implementar as políticas de ajustes, tanto pelos políticos como pela maioria dos cidadãos e intelectuais.

Através desse viés de associação entre um bom governo e os pressupostos democráticos e equitativos é que compreendemos a definição do Banco Mundial no que se refere ao modo como a autoridade é exercida por um governo ou poder no gerenciamento dos recursos do país, em direção ao desenvolvimento. O mesmo pode estender-se a outras

instâncias que operam com um modelo de gestão ou gerenciamento voltado ao crescimento democrático e equitativo em todas as áreas e setores, inclusive no que se refere aos direitos humanos e sociais.

Seguindo um viés de conceituação do termo *governance*, assim utilizado por muitos autores, tomamos como parte do estudo a definição de Melo (1995 apud SANTOS, 1997, p. 08), que se refere ao termo como o

[...] *modus operandi* das políticas governamentais que inclui, dentre outras, questões ligadas ao formato político institucional dos processos decisórios, à definição do *mix* apropriado do público/privado nas políticas, à participação e descentralização, aos mecanismos de financiamento das políticas e ao alcance global dos programas.

Embora pareça mais voltado a questões de ordem financeira e econômica, o conceito não se restringe a somente aspectos administrativos, gerenciais e ao funcionamento eficaz do Estado.

Complementa (REIS, 1995, p. 41), mesmo utilizando o termo “governabilidade”: alerta-nos para uma possível redução do termo quando se refere apenas à capacidade estatal de governar da máquina do Estado, voltando-se a mecanismos operacionais e ágeis em suas funções. Em sua crítica a essa simplificação do termo, o autor segue:

[...] há sociedade [...] e há política. E o desafio crucial reside na obtenção daquela forma específica de articulação do Estado com a sociedade na qual se reconheça que o problema da administração eficiente não pode ser dissociado do problema político, ou seja, do problema de garantir também a operação democrática do Estado.

É possível observarmos, a partir das conceituações utilizadas, que o conceito de “governança” ou *governance* ultrapassa o marco operacional para adentrar em questões relativas à articulação e cooperação entre os atores sociais e políticos. Inclui não apenas os mecanismos tradicionais de articulação de interesses como os partidos políticos, mas também as redes sociais informais – como, por exemplo, as famílias – e, ainda, as associações de diversos tipos.

Com a ampliação do conceito de “governança”, sua descrição fica cada vez mais próxima daquela de “governabilidade”, vista como aquilo que permeia a forma de governo e as relações entre os Poderes Melo (1995). Em segmento, Martins (1995) expressa-se de forma semelhante com relação ao termo “governabilidade”, descrevendo-o como arquitetura institucional; em contrapartida, distingue-o do termo “governança”, que por ele é compreendido como a *performance* dos atores e sua capacidade ao exercer a autoridade política.

Entre a distinção e a aproximação dos termos “governabilidade” e “governança”, encontram-se as concepções estrutural-funcionalistas de *capacidades do sistema* (tradução nossa) e processo de conversão do sistema político. A capacidade (*capability*) do sistema

político está ligada à sua *performance*, caracterizada por capacidade regulatória, extrativa, distributiva e responsiva, compreendendo um dos níveis de funcionamento do sistema político. O outro nível é considerado interno ao sistema, e refere-se ao modo como demandas e apoios são transformados em decisões, e estas implementadas (Santos, 1997).

Conforme anteriormente mencionado, outro termo utilizado por autores como Malloy (1993) para descrever o conceito de “governabilidade” é o de “capacidade governativa”, que, segundo ele, é compreendido como a capacidade de um sistema político em produzir políticas públicas visando resolver os problemas da sociedade; assim sendo, de transformar a capacidade política de um determinado conjunto de instituições e práticas políticas em potencial para definir, implementar e sustentar políticas. De acordo com Santos (1997, p. 09), podemos adotar a definição de “capacidade governativa” se o sistema político for capaz de “(i) identificar problemas da sociedade e formular políticas públicas, isto é, oferecer soluções; e (ii) implementar as políticas formuladas, mobilizando para isso meios e recursos políticos, organizacionais e financeiros necessários”.

É visto que os conceitos anteriormente utilizados nos levam ao princípio da democracia e seus modos de gestão. Desta forma, Malloy (1993) ressalta que o mais importante para a democratização da América Latina é a relação estabelecida entre os principais grupos sociais estratégicos (como sindicatos, grupos empresariais, entre outros) e o processo de formação de políticas, compreendida a questão democrática como central, e não apenas eleições abertas, partidos políticos e direitos civis. O caminho principal ao alcance da democracia se dará pela participação e pelo direcionamento das políticas aos grupos sociais em respeito à igualdade de direitos.

A expressão *governance* surge a partir de reflexões propostas inicialmente pelo Banco Mundial, conforme exposto anteriormente; buscando “aprofundar o conhecimento das condições que garantem um Estado eficiente, [...] tal preocupação deslocou o foco da atenção das implicações estritamente econômicas da ação estatal para uma visão mais abrangente, envolvendo as dimensões sociais e políticas da gestão pública” (DINIZ, 1995, p. 400). Dessa forma, a capacidade governativa não seria avaliada apenas em observância aos resultados das políticas públicas governamentais, mas considerando a maneira como o governo exerce seu poder.

Em suma, há duas questões que refletem a ideia central do termo. Primeiramente, compreendida por meio do pensamento de que uma boa governança é requisito fundamental para o desenvolvimento sustentado, englobando ao crescimento econômico equidade social e a efetivação dos direitos humanos (SANTOS, 1997). Em segundo, é verificada a questão dos

procedimentos e práticas governamentais na execução de suas metas, incluindo aspectos que perpassam desde o formato institucional do processo decisório, a articulação entre público e privado na formulação de políticas públicas, até a participação de setores interessados ou das diferentes esferas do poder (DINIZ, 1995).

Como tal conceito permite uma análise ampla de sua expressão, acaba por facilitar seu uso equivocado e impreciso. Mesmo com aplicação em vários campos, com sentidos diferentes, o termo “governança” requer utilização cercada de cuidado e estudo analítico. Sabendo que o termo pode permear desde a esfera da economia, inserido na administração de empresas, é preciso que façamos outro direcionamento do conceito, voltado à dimensão política e participação social.

3.1 GOVERNANÇA, GOVERNABILIDADE E GOVERNAÇÃO

O termo “governar” significa “deter uma posição de força a partir da qual seja possível desempenhar uma função imediatamente associada ao poder de decidir e implementar decisões ou, ainda, de comandar e mandar nas pessoas” (NOGUEIRA, 2001, p. 99). Podemos associá-lo a algo imposto sobre alguém ou um grupo que exerce o poder e assim detém a autonomia para decidir e executar sobre os demais.

Já os termos “governança” e “governabilidade” são mais completos e qualificativos, representando atribuições, qualidades, meios e processos, o que muitas vezes dificulta a distinção entre ambos.

O termo “governança” tem um caráter mais amplo: pode englobar questões referentes também à governabilidade mas vai além, como descrito nas páginas anteriores; envolve a sociedade como um todo e não apenas as relações de Estado. Operando em um plano mais amplo, contempla desde os aspectos administrativos e gerenciais do Estado até suas políticas públicas, e a relação que estas possuem com a sociedade e os direitos humanos, voltando-se a questões de equidade e participação social.

Por sua vez, “governabilidade” refere-se mais à dimensão estatal do exercício do poder. Diz respeito às “condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder, tais como as características do sistema político, a forma de governo, as relações entre os Poderes, o sistema de intermediação de interesses” (SANTOS, 1997, p. 342). A distinção ocorre ainda à medida que o termo “governabilidade” refere-se à arquitetura institucional, enquanto “governança” está ligado à performance dos atores e sua capacidade no exercício da autoridade política (SANTOS, 1997).

Ao analisarmos, então, a distinção realizada entre “governança” e “governabilidade”, passamos a considerar que “governança não é o mesmo que governo” (ROSENAU, 2000, p. 15). Ainda,

[...] governo sugere atividades sustentadas por uma autoridade formal, pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas, enquanto governança refere-se a atividades apoiadas em objetivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceitas e vençam resistências. [...] governança é um fenômeno mais amplo que governo; abrange as instituições governamentais, mas implica também mecanismos informais, de caráter não-governamental, que fazem com que as pessoas e as organizações dentro da sua área de atuação tenham uma conduta determinada, satisfaçam suas necessidades e respondam às suas demandas. (ROSENAU, 2000, p. 15-16).

Porém, mesmo utilizando-se essa distinção entre “governança” e “governo”, é preciso tomar cuidado com a total separação desses dois conceitos, o que pode levar à compreensão de que “governança sem governo é governança sem poder” (SLAUGHTER, 1995, p. 195). Essa ideia de “governança sem governo” é direcionada não no sentido de exclusão dos governos,

[...] mas implica uma investigação que presuma a ausência de alguma autoridade governamental suprema no nível internacional. Em outras palavras, o conceito de governança sem um governo leva especialmente ao estudo da política mundial, na medida em que nesse domínio é conspícua a ausência de uma autoridade central, embora seja também óbvio que um mínimo de ordem e de entendimentos rotinizados está normalmente presente na conduta da vida mundial. (ROSENAU, 2000, p. 19).

Desta forma, se considerarmos o exposto, é possível compreendermos a governança como meio e processo capaz de produzir resultados eficazes. Assim, chegamos à definição de “governança” pela Comissão sobre Governança Global (1996, p. 2):

[...] a totalidade das diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições, públicas e privadas, administram seus problemas comuns. [...] Governança diz respeito não só a instituições e regimes formais autorizados a impor obediência, mas também a acordos informais que atendam aos interesses das pessoas e instituições. [...] No plano global, a governança foi vista primeiramente como um conjunto de relações intergovernamentais, mas agora deve ser entendida de forma mais ampla, envolvendo organizações não-governamentais, (ONG), movimentos civis, empresas multinacionais e mercados de capitais globais. Com estes interagem os meios de comunicação de massa, que exercem hoje enorme influência.

Note-se, portanto, que a definição de “governança” envolve os meios, os processos e também os resultados eficazes, assim como os atores que fazem parte dessa dimensão, sem necessariamente a utilização da coerção para o alcance dos resultados. Cabe, ainda, ressaltar que os documentos e estudos apontam para a necessidade da construção da governança, sendo esta necessariamente a boa governança.

É no contexto social que ocorrem as disputas, e delas resultam as normas que regularão os conflitos. Assim sendo, a governança traz ao cenário a participação ativa dos setores e atores, ampliando as contribuições e opiniões capazes de influir nos resultados, seja no campo das políticas públicas, na regulação internacional, ou mesmo no campo estrito da produção e revisão de normas.

À medida que se faz presente em fatores como esses de representação social, a governança vai construindo sua legitimidade. É necessário, portanto, em uma democracia, que haja concorrências dos governantes e dos cidadãos e suas organizações, para formular e aplicar políticas que correspondam equilibradamente ao que a sociedade espera do governo. Todavia, a governança não é a ação isolada da sociedade civil, tampouco a do Estado; ao contrário, o conceito compreende a ação conjunta entre Estado e sociedade na busca por soluções e resultados para problemas e questões comuns. “Mas é inegável que o surgimento dos atores não-estatais é central para o desenvolvimento da idéia e da prática da governança [...]” (GONÇALVES, [200-?], p. 14).

Se analisarmos do ponto de vista etimológico, há uma aproximação entre os termos *governance* e “governo”, pois ambos derivam do grego *kubernan*, que significa “dirigir uma embarcação”, metáfora utilizada por Platão na *República* que compara o governo de uma *polis* à navegação de uma embarcação. Posteriormente, embora *governance* ainda fosse pouco utilizado, ambos os termos foram sendo utilizados por outras línguas, sem possibilitar uma clara distinção entre os dois conceitos. Somente a partir da década de 1990, com a definição do termo *governance* pelo Banco Mundial, ocorreu a separação e utilização correta dos termos.

O mesmo se amplia na diferenciação entre “governança” e “governação”: esta representa uma linha mais instrumental, visando “[...] o cumprimento de objetivos ou fins concretos, mesmo que de modo mais participado, afastando-se assim da forma autoritária de ‘mando e controlo’.” (LOURENÇO; MOREIRA, 2014, p. 26). A primeira, por sua vez, é mais cívico-política, centrada nas questões dos meios, na primazia de valores abstratos.

Amplia-se a distinção entre “governança” e “governação” com base na assertiva de Lourenço e Moreira (2014, p. 26):

Na primeira, a autoridade continuaria a basear-se, embora de forma mais branda e democrática, em “ordens” ou diretrizes a cumprir, ainda que atendendo aos interesses dos cidadãos e fazendo uso de mecanismos de mercado. Já na segunda a autoridade assentaria no primado do Direito, não da legislação. Ou seja, no respeito pelas regras de jogo, sem condescendência por quaisquer formas de hedonismo político, e, por isso, sem propensão à corrupção da sociedade civil por parte do Estado.

Por meio das diferenças e similaridades estabelecidas no decorrer desta seção, optamos durante a realização deste trabalho pela utilização do termo “governança”, por contemplar, conforme descrevem Lourenço e Moreira (2014), sobretudo as relações sociais e interesses dos cidadãos diante das políticas públicas educacionais, abrindo espaços para um estudo mais detalhado de gestão, que aos poucos vem sendo implementado nas escolas estaduais de Santa Catarina.

Assim sendo, não poderíamos deixar de justificar nossa escolha pelo termo adequado às nossas propostas de trabalho; e estas justificam-se através da conceituação obtida em cada um dos termos que se direcionam ao entorno da temática escolhida. Por sua vez, a próxima seção abordará o termo “governança” inserido em uma perspectiva democrática de organização escolar.

3.2 GOVERNANÇA E DEMOCRACIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Quando adentramos na matéria da organização escolar, deparamo-nos com questões como democracia e práticas pedagógicas democráticas. Por sua vez, não há como falar em pedagogia democrática sem mencionar Freire (1967), que em uma de suas obras, *Educação como prática de liberdade*, trata da ação político-educativa que se desenvolveria nas três décadas seguintes. Em consonância à obra citada, (WEFFORT, 1967, p. 5) realiza um importante estudo introdutório destacando a “liberdade e a participação livre e crítica dos educandos”, atribuindo sentido à prática educativa proposta por Freire. Segundo Lima (2002, p. 32, grifos do autor), essa é “[...] uma proposta de pedagogia democrática, de educação *para* e *pela* democracia, através de práticas dialógicas e anti-autoritárias e do exercício da participação, contra a passividade e para a decisão.” Nas palavras de Freire (1967, p. 88), “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

No caminho do ideal de democracia como participação (democracia participativa), o diálogo, a discussão e a participação são destacados como métodos da construção democrática. Ora, insere-se aqui uma crítica à educação tradicional e à escola autoritária, assim descrita por Freire (1967, p. 96-97):

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Essa pedagogia democrática tem como foco uma democracia governante, direcionada a cidadãos e não a servos, não limitada à democratização do Estado e de suas instituições públicas centrais, voltando-se à democratização da sociedade, sem depender necessariamente da primeira. Para isso, é necessário, segundo Lima (2000, p. 33) “ganhar voz e responsabilidade social e política”,

Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedade beneficentes. (FREIRE, 1967, p. 92).

A proposta da aprendizagem da democracia pela prática da participação ganha significado através do seu exercício e de sua própria existência, conforme aponta Lima (2002), rejeitando as teorias elitistas e opondo-se a perspectivas formalistas subordinadas a uma liderança competitiva ou de caráter burocrático. O ponto principal dessa proposta é descrito por Freire (1967, p. 183): “a liderança não pode pensar *sem* as massas, nem *para* elas, mas *com* elas”. É nesse viés que a democracia como prática da liberdade, juntamente com o processo de aprendizado democrático, poderá vir a fortalecer as instituições e, assim, melhorar a democracia. Para isso, a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada por meio da ação, de forma que

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 1967, p. 88).

Seguindo essas reflexões acerca do papel que a instituição escolar exerce na construção da democracia, estabelecem-se críticas à escola burocrática, pelo fato de ser contrária à ação participativa, social e cultural, fortalecendo a sociedade civil no comando da *res-pública*. Deste modo, a democratização da escola pública torna-se um elemento crucial, sendo fator de mudança e não apenas resultado mecânico da transformação da sociedade global. É, de certo modo, assumida como espaço de educação, participação e cidadania, com olhar crítico voltado à construção da esfera pública democrática.

Visto que esse é um processo envolvendo diferentes agentes sociais, só poderá ocorrer na prática se houver uma “real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas” (FREIRE, 1991, p. 47-48); com a participação e voz dos educadores exercendo sua liberdade docente de maneira democrática e, ainda, através do poder de decisão conferido à escola, que levará a sua autonomia e liberdade. Como se percebe, a democratização da escola não se caracteriza apenas como um problema técnico-pedagógico, ao contrário, envolve também interesses e relações de poder entre atores

escolares algumas vezes contraditórios mas sempre plurais, refletindo no projeto-político-educativo e no modo como será visto pela sociedade. Compreende-se aqui a assertiva de que não há neutralidade nos ideais instituídos pela educação: ou ela será domesticada ou será democrática (Lima, 2002).

Ao contemplar a construção da escola democrática (LIMA, 2002, p. 42) ressalta que não é possível pensá-la sem “[...] a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção.” Trata-se, portanto, de despertar o gosto pelas práticas democráticas e participativas no cotidiano escolar. Nas palavras de (FREIRE, 1997, p. 89),

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública [...]

A luta constante por uma escola pública democrática implicará a progressiva inserção comunitária, buscando transformá-la em espaço ampliador da cultura popular e de organização política das classes populares. Observamos que o que se propõe aqui é a legitimação de formas de governação democrática e de participação social ativa na tomada de decisões, não a retirada do Estado da administração, o abandono da escola pública, ou mesmo sua privatização. O caminho a ser percorrido é outro, voltado à

[...] governação democrática e participativa da escola, única e autónoma, integrada numa administração pública descentralizada (não uniforme nem hiper-regulamentadora), configura uma “escola-cidadã”, *uma só escola* que só sendo autónoma poderá vir a ser *uma escola para todos*. (GADOTTI, 1992 apud LIMA, 2002, p. 44).

Por fim, compreendemos que a democratização da escola, nas palavras de Lima (2002), vai além da democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, da eleição de gestores ou outros responsáveis; ela é dependente do sucesso escolar dos alunos, da pedagogia, do currículo e da avaliação, da organização do trabalho, da manifestação cívica e sociocultural da comunidade, representando, dentre outros, elementos fundamentais para uma governação democrática.

Ao analisarmos todo o exposto ora realizado, passamos a compreender que “governança” e “democracia” são dois conceitos fundamentais na organização e estrutura escolar, visando à autonomia e liberdade da escola, à participação da comunidade e ao desenvolvimento de práticas inclusivas da realidade social. Esse é o caminho percorrido na

busca pela reestruturação escolar, e deve estar inteiramente ligado à legislação, para dar o amparo necessário às estruturas implementadoras desse processo.

3.3 O OUTRO LADO DESSE NOVO MODELO DE GOVERNANÇA: A HERANÇA EMPRESARIAL

Ao iniciarmos esta seção, destacamos o uso amplo e geral da expressão “governança”. É necessário, portanto, precisar o seu significado no contexto em que é inserida, pois possui aplicabilidade em diferentes campos, com sentidos diferentes – podemos destacar a “governança corporativa”, amplamente vinculada à administração de empresas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC apud GONÇALVES, [2000-?] p. 2), “Governança Corporativa são as práticas e os relacionamentos entre os Acionistas/Cotistas, Conselho de Administração, Diretoria, Auditoria Independente e Conselho Fiscal, com a finalidade de otimizar o desempenho da empresa e facilitar o acesso ao capital”, surgindo a partir da teoria econômica tradicional para superar o chamado “conflito de agência”, oriundo da separação entre a propriedade e a gestão empresarial.

Outra conceituação que pode aqui ser destacada nesse viés é definida pela Comissão sobre Governança Global (1996, p. 2):

Governança é a totalidade das diversas maneiras pelas quais os indivíduos e as instituições, públicas e privadas, administram seus problemas comuns. [...] Governança diz respeito não só a instituições e regimes formais autorizados a impor obediência, mas também a acordos informais que atendam aos interesses das pessoas e instituições.

E ainda tratando do modo global de conceber a governança, a Comissão sobre Governança Global (1996, p. 2) destaca que,

No plano global, a governança foi vista primeiramente como um conjunto de relações intergovernamentais, mas agora deve ser entendida de forma mais ampla, envolvendo organizações não-governamentais, (ONG), movimentos civis, empresas multinacionais e mercados de capitais globais. Com estes interagem os meios de comunicação de massa, que exercem hoje enorme influência.

Compreendemos, portanto, que a governança pode ser vista como meio e processo capaz de produzir resultados eficazes sem a utilização da coerção; sem excluir, ainda, a dimensão estatal, mas envolvendo-a juntamente com a participação dos setores privados.

Há, entre outros, um problema e desafio da governança que diz respeito a sua legitimidade: se é construída a partir da participação crescente da sociedade civil global nas decisões e formulações estratégicas, é imprescindível que as organizações envolvidas tenham legitimidade. Este é um conceito subjetivo, caracterizado segundo a teoria weberiana como

“parte da atitude do sujeito que legitima com respeito ao poder de legitimar, isto é, de uma ‘crença’, seja na validade do que é racional (segundo um valor ou propósito), na força da tradição ou na virtude do carisma” (BOBBIO, s/d, p. 172). Ou seja, a legitimidade é alimentada de maneira hierárquica, a partir dos que estão nas esferas mais baixas até os superiores, surgindo a partir da aceitação de que o poder conferido e exercido é apropriado, afirmando-se a ação decorrente como legítima.

Porém, nem sempre essa legitimidade se faz presente onde existe participação da sociedade ou o exercício do poder, conforme descreve Pierik (2004, p. 461):

[...] o poder implica em responsabilidade, e onde quer o poder é exercido, a questão da *accountability* e da legitimidade é apropriadamente colocada. ONGs e empresas multinacionais não possuem formas de legitimidade democrática e controle democrático que são os ícones da *accountability*: governos liberal-democráticos, caracterizados por controles constitucionais do poder e práticas e leis eleitorais que asseguram aos cidadãos voz no processo político. Além disso, ONGs são em geral organizações baseadas em um tema único, enquanto as empresas multinacionais são – por sua natureza – estreitamente focadas em buscar o lucro. Este lado característico tanto das ONGs como das multinacionais torna necessário discutir sua *accountability* e a legitimidade de sua participação nas decisões sobre o bem comum (global).

Temos, então, que atentar para o fato de que nem sempre que houver participação da sociedade civil haverá legitimidade democrática. Com a ampliação do conceito de *governance*, fica cada vez mais imprecisa sua diferenciação de “governabilidade” (SANTOS, 1997).

Melo (1995) e Diniz (1995) preferem direcionar o conceito de “governabilidade” às condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder, destacando as características do sistema político: forma de governo, relações entre os Poderes e sistema de intermediação de interesses. Vale observar aqui que, tanto na concepção “do conceito de governabilidade como na do de *governance* estão as concepções estrutural-funcionalistas de *system capabilities* e processo de conversão do sistema político, conforme amplamente utilizadas na literatura de modernização e desenvolvimento político” (SANTOS, 1997, p. 6). Adentra-se, ainda, na capacidade (*capability*) do sistema, ligada a sua *performance* como uma unidade em seu meio ambiente.

Ainda, na perspectiva de Santos (1997), ao que parece, todas as tentativas utilizadas para analisar a governabilidade e crise de governabilidade (ou ingovernabilidade), ou de distinguir “governabilidade” e *governance*, remetem à origem estrutural-funcionalista da *performance* dos sistemas políticos. Por fim, pode-se pensar, então, “em governabilidade (ou capacidade governativa) como a capacidade de um sistema político de produzir políticas públicas que resolvam os problemas da sociedade”, ou, ainda, como a capacidade de

converter o potencial político de um determinado “conjunto de instituições e práticas políticas em capacidade de definir, implementar e sustentar políticas” (SANTOS, 1997, p. 7).

Por meio das considerações de Santos (1997), percebemos a aproximação que os conceitos de “governança” ou “governabilidade” promovem: desde as empresas às instituições públicas, trazendo heranças do modelo de administração empresarial às políticas públicas. Para complementar os escritos de Santos (1997), buscamos uma pesquisa publicada pela McKinsey & Company (2001 apud DESCONCI, 2007, p. 13) apontando um panorama de empresas que desenvolvem políticas de governança corporativa; elas encontram-se em fase de transição do modelo tradicional de governança para o modelo emergente, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Modelos de governança

Modelo Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento por poucos acionistas controladores; • Práticas informais de Governança; • Modelo atual para muitas organizações brasileiras;
Modelo Emergente	<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento por poucos acionistas controladores; • Formalização do processo de Governança; • Estratégias organizacionais baseadas na abertura de capital;
Modelo de Mercado	<ul style="list-style-type: none"> • Controle compartilhado; • Governança formal com estipulação de metas; • Capacidade financeira para competir globalmente; • Práticas de compartilhamento de controle, valores, idéias e responsabilidade social são consolidadas;

Fonte: McKinsey & Company (2001 apud DESCONCI, 2007, p. 13).

Algumas dessas características são possíveis de serem percebidas ainda no processo de estruturação da governança nas instituições públicas, principalmente no que se refere a estipulação de metas, práticas de compartilhamento de controle, valores, ideias e responsabilidade social. É perceptível que, ao analisarmos as instituições escolares e suas propostas de gestão, deparamo-nos com alguns desses aspectos, sobretudo nesse novo modelo de governança que vem sendo implementado, com base em uma reestruturação do seu princípio empresarial.

Se o conceito de “governabilidade” surge como “reação semântica à necessidade de diagnósticos e soluções para a crise do estado em dirigir processos sociais e em atender às demandas sociais a ele endereçadas” (TORRES, 2016, p. 157), por sua vez, o conceito de “governança” refere-se mais diretamente à dimensão normativa da atividade estatal. Mesmo considerando possíveis ambiguidades e imprecisões, a noção de “governança”, seja em sua principal utilização pelo Banco Mundial para “entender os problemas políticos dos países periféricos, seja em seu uso atual, está constitutivamente vinculada à questão das condições de funcionamento do ‘bom governo’, explícita ou implicitamente entendido como governo democrático” (TORRES, 2016, p. 157).

É compreensível que a governança traga em seu histórico características do modelo de administração de empresas, que foi sendo adaptado e ajustado às necessidades das políticas públicas, marcado por uma crescente presença dos atores no cenário político e social que vão se adequando às especificidades dos órgãos inseridos. São estas e outras características que assemelham a governança de uma escola à governança de uma empresa, principalmente no que se refere à implementação dessa proposta de gestão das escolas estaduais de Santa Catarina.

Considerando, então, que o processo de eleição de gestores das escolas estaduais de Santa Catarina perpassa por esse novo modelo de governança, tendo como base a participação comunitária, liberdade e autonomia da escola, sem deixar de ser um órgão público regido e mantido pelo Estado, faz-se necessário aqui estabelecermos paralelo e diferenciação entre os conceitos voltados ao modo organizacional da escola, para que possamos compreender como surge e o que pretende a legislação que subsidia o processo eleitoral, requisitando a elaboração dos Planos de Gestão Escolar (PGE) como critério de conhecimento e análise do candidato ao cargo. Esses mesmos conceitos, adiante, nos permitirão conhecer quais as propostas e concepções implícitas ou explícitas presentes nesses planos.

3.4 DECRETO SC N. 1794/13: GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLANTAÇÃO DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR (PGE)

Antes de adentrarmos diretamente no decreto que implementa os PGE, pensamos ser necessário revisar o que diz a Constituição de Santa Catarina acerca da educação, observando se em seu texto, atualizado em fevereiro de 2016, há alguma menção ao modelo de gestão implementado nas escolas do estado no ano de 2013.

Os escritos sobre a Educação, a Cultura e o Desporto compreendem o capítulo III da Constituição, iniciando pela seção I, Da Educação. Em complemento ao que consta na Constituição Federal de 1988, o texto estadual também reforça os princípios de que a educação, direito de todos e dever do Estado, deverá ser ministrada com base nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade humana, bem-estar social e democracia, buscando o pleno exercício da cidadania (SANTA CATARINA, 2016).

Logo, em seu artigo 162, que apresenta os princípios segundo os quais a educação será ministrada, encontramos, no inciso IV, o seguinte texto: “[...] gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei; (revogada a expressão grifada pela EC⁶ n. 38)” (SANTA CATARINA, 1989). No que consta,

Art. 5º Ante julgamentos de mérito, do Supremo Tribunal Federal, em sede de ações diretas de inconstitucionalidade, ficam respectivamente revogadas a expressão [...] “... adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino...”, do inciso VI, do art. 162, da Constituição do Estado [...] (SANTA CATARINA, 2004).

Com a alteração do texto da Constituição catarinense, o sistema eletivo, composto pelo voto direto e secreto, para escolha dos gestores das escolas deixa de ser obrigatório e amparado pela legislação referência do estado. Porém, no que segue ao seu texto, encontramos o inciso IX – *promoção da integração escola-comunidade*⁷; ao analisarmos esse princípio, recordamos os conceitos de “governança” e “democracia”, os quais fundamentam a participação social ativa da comunidade, estabelecendo uma relação entre os diferentes atores e setores.

Por meio do que havia sido estabelecido pela Constituição do estado, foi possível a implementação da Lei n. 16. 794, de 14 de dezembro de 2015, que ativa o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024. O Plano Estadual de Educação vem reforçar o que foi proposto pela Constituição anteriormente, enfatizando a promoção do princípio de gestão democrática da escola pública. Assim como o PNE, o PEE apresenta uma de suas metas direcionada ao estabelecimento da gestão democrática:

Meta 18: Garantir em legislação específica, aprovada no âmbito do Estado e dos Municípios, condições para a efetivação da gestão democrática, na educação básica e superior públicas que evidencie o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante do Sistema Estadual de Ensino, no prazo de 1 (um) ano após a aprovação deste Plano. (SANTA CATARINA, 2015, p. 41).

⁶ Emenda Constitucional (do estado de Santa Catarina).

⁷ SANTA CATARINA (1989), 2016.

Visando ao alcance da respectiva meta, foram estabelecidas 20 estratégias que conduzem ao cumprimento e implementação do texto proposto:

18.1 Estabelecer em legislação específica, diretrizes para a gestão democrática da educação no Estado de Santa Catarina.

18.2 Criar e/ou consolidar fóruns decisórios de políticas públicas educacionais, conselhos municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e Conselho de Alimentação Escolar (CAE), conselho de controle social envolvendo gestores públicos, trabalhadores da educação e organizações da sociedade civil, com representação paritária dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas.

18.3 Priorizar o repasse de transferências voluntárias do Estado de Santa Catarina, na área da educação, para os Municípios que tenham aprovado legislação específica que regule a Gestão Democrática na área de sua abrangência, respeitando a legislação nacional.

18.4 Ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros de conselhos que tratem do acompanhamento e controle social do FUNDEB, da alimentação escolar e outros, providenciando recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.

18.5 Consolidar o Fórum Estadual de Educação e oferecer suporte técnico aos Municípios para constituir os respectivos Fóruns Municipais, com o objetivo de: a) coordenar a conferência estadual, regional, intermunicipal e municipal, bem como acompanhar e avaliar o processo de implementação de suas deliberações; b) efetuar o acompanhamento da execução do Plano Estadual e dos Planos Municipais de Educação; c) debater o financiamento da educação; d) avaliar o processo de implantação das diretrizes curriculares do Sistema Estadual de Educação; e) promover as articulações necessárias entre o Fórum Nacional de Educação, o Fórum Estadual de Educação e os Fóruns de Educação dos Municípios; f) acompanhar, junto à Assembleia Legislativa, a tramitação de projetos legislativos relativos à Política Estadual de Educação.

18.6 Estimular, em todos os Municípios a aprovação de leis que tratem da criação de conselhos escolares nas redes de educação básica.

18.7 Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e professores, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

18.8 Garantir a participação efetiva da comunidade escolar e local na formulação e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, Planos de Gestão escolar e regimentos escolares, possibilitando as condições objetivas necessárias à operacionalização desta participação.

18.9 Garantir, em regime de colaboração, programa de formação continuada para gestores das escolas públicas.

18.10 Aprovar dispositivo legal que dispõe sobre a implantação, execução e avaliação da gestão escolar democrática nas diferentes redes da educação básica.

18.11 Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, por meio de audiências públicas e a criação de portais eletrônicos de transparência.

18.12 Estimular o fortalecimento de conselhos superiores nas instituições de ensino superior, dos quais participem representantes de todos os segmentos de sua comunidade.

18.13 Estimular, em todas as instituições de ensino superior, a constituição e o fortalecimento de diretórios acadêmicos assegurando-lhes espaços adequados para o bom funcionamento.

18.14 Consolidar e fortalecer os conselhos estadual e municipais de educação como órgãos autônomos (com dotação orçamentária e autonomia financeira e de gestão), plurais (constituído de forma paritária, com ampla representação social) e com funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras.

18.15 Aprimorar os mecanismos de acompanhamento, fiscalização e avaliação dos gastos com educação, por meio dos conselhos escolares, viabilizando ou promovendo ampla divulgação do orçamento público, efetiva transparência nas rubricas orçamentárias e o estabelecimento de ações de controle e articulação entre os órgãos responsáveis, assegurando o gerenciamento e a fiscalização dos recursos públicos destinados às escolas.

18.16 Implantar avaliação institucional com a participação efetiva da comunidade escolar incorporando seus resultados no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Gestão. 18.17 Definir critérios técnicos para o provimento dos cargos comissionados, objetivando chegar ao mínimo necessário e que estes sejam ocupados por profissionais habilitados na área da educação.

18.18 Utilizar, amplamente, os veículos de comunicação de massa objetivando a participação da sociedade na definição das prioridades educacionais e na divulgação das experiências emancipadoras de participação, em âmbito estadual, regional e municipal.

18.19 Articular a criação de Comissão Estadual de Educação Indígena, objetivando garantir participação dos povos indígenas no planejamento e acompanhamento da educação escolar indígena.

18.20 Elaborar diretrizes operacionais para a educação escolar indígena de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2015, p. 41-44).

Notadamente, as estratégias estão bem postas, sobretudo no que se refere ao fortalecimento de conselhos e representações civis, à participação da comunidade quanto às decisões e organização escolar, conforme fica exposto na estratégia 18.8, que contempla a garantia da participação efetiva da comunidade escolar por meio de formulação e acompanhamento das questões pedagógicas como o projeto político-pedagógico, o currículo escolar, os Planos de Gestão e os regimentos que amparam as instituições.

Constitui-se, assim, uma base em concordância com a legislação que fundamenta a implementação desse novo modelo de governança, baseado na gestão democrática e com direcionamentos à participação civil/social, à autonomia e liberdade da escola, sem desobrigar que o Estado cumpra suas funções na elaboração e execução de políticas públicas e recursos destinados a essas instituições.

A partir do suporte obtido por meio da Constituição de Santa Catarina e do Plano Estadual de Educação, destacamos ainda o Decreto SC n. 1794, de 15 de outubro de 2013, que dispõe sobre a gestão escolar da Educação Básica e cria os Planos de Gestão Escolar. Faz-se importante ressaltar que a versão utilizada do Decreto teve seu texto alterado pelos Decretos SC n. 243, de 1º de julho de 2015; n. 284, de 3 de agosto de 2015; n. 307, de 17 de agosto de 2015; n. 359, de 9 de setembro de 2015; n. 1281, de 28 de agosto de 2017.

Logo em seu início, no que se refere às finalidades e aos princípios, encontramos em seu artigo 1º a gestão escolar democrática com vistas à autonomia escolar⁸. Em seguida, o artigo 2º envolve em seu texto características do modelo de governança tratado anteriormente,

⁸ “Art. 1º A Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades, com a participação da comunidade escolar, tem por princípios a gestão democrática e a autonomia escolar.” (SANTA CATARINA, 2013, p. 01).

quando se refere à transparência dos processos pedagógicos e administrativos⁹. Posteriormente, temos o capítulo II discorrendo sobre a autonomia da escola, enfatizando a participação da comunidade escolar, sobretudo na elaboração do projeto político-pedagógico, envolvendo as relações sociais internas e externas, assim como as diferentes áreas de organização escolar.

O capítulo III, por sua vez, refere-se diretamente à gestão escolar¹⁰, mencionando em seu texto a observância das diretrizes e normas estabelecidas, bem como do PPP e PGE. No que segue, seu artigo 5º trata mais detalhadamente sobre a implementação dos PGE:

Art. 5º O Plano de Gestão Escolar, para o período de 4 (quatro) anos, a iniciar no prazo de 12 (doze) meses após o final do mandato do Chefe do Poder Executivo, deverá explicitar metas que evidenciem o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante da Educação Básica e Profissional.

§ 1º Cabe à SED definir as dimensões e os elementos mínimos obrigatórios para o Plano de Gestão Escolar.

§ 2º O primeiro Plano de Gestão Escolar terá vigência até 31 de dezembro de 2015.

§ 3º No período de transição deste processo, o primeiro Plano de Gestão Escolar será apresentado pelo atual diretor de escola e terá vigência até dezembro de 2015. (SANTA CATARINA, 2013, p. 02).

Destaca-se nesse artigo o período de vigência dos Planos de Gestão Escolar, assim como as metas que devem ser propostas com vistas ao acesso, à permanência e ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem do educando. Coloca, ainda, sob responsabilidade da SED a definição dos elementos mínimos que devem compor os planos. Nas questões referentes à avaliação e escolha dos PGE, o artigo 6º apresenta:

Art. 6º O processo de escolha do Plano de Gestão Escolar, conforme previsto no art. 5º deste Decreto, será realizado em 2 (duas) etapas:

I – seleção pela banca avaliadora das propostas de Planos de Gestão escolar para submetê-los à escolha da comunidade escolar; e

II – escolha pela comunidade escolar, entre as propostas selecionadas pela banca avaliadora, do Plano de Gestão Escolar.

Parágrafo único. No processo de escolha, serão considerados os seguintes critérios de valoração por segmento representativo da comunidade escolar de que tratam os incisos II e III do art. 7º deste Decreto:

I – peso 2 (dois), relativamente à escolha dos pais ou responsáveis;

II – peso 1 (um), relativamente à escolha dos estudantes; e

III – peso 1 (um), relativamente à escolha dos profissionais da educação. (SANTA CATARINA, 2013, p. 02).

Por meio desse artigo, podemos compreender como ocorre o processo de escolha do plano, e como se dá a participação da comunidade escolar por meio do voto secreto no plano

⁹ “Art. 2º A Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional de que trata este Decreto tem por finalidade priorizar a qualidade educacional e promover a transparência dos processos pedagógico e administrativo.” (SANTA CATARINA, 2013, p. 01).

¹⁰ “Art. 4º A gestão escolar será exercida pela equipe gestora integrada pelo diretor de escola e assessoria, com observância às diretrizes e normas oriundas da Secretaria de Estado da Educação (SED), da legislação educacional vigente, do PPP e do Plano de Gestão Escolar.” (SANTA CATARINA, 2013, p. 01).

que melhor representar a realidade da escola e as propostas que a ela se destinam. É de função da SED, ainda, definir os critérios para composição da banca avaliadora, as competências para seleção dos planos e os procedimentos para apresentação e escolha das propostas.

No artigo 9º, temos a primeira alteração realizada no Decreto: deixa de mencionar “professores da rede estadual de ensino” para inserir “profissionais da educação” como público-alvo à elaboração dos PGE:

Art. 9º Os profissionais da educação interessados em elaborar Plano de Gestão Escolar, observado o disposto no art. 5º deste Decreto, com vistas a ocupar a Função Gratificada (FG) de Diretor de Escola, deverão preencher os seguintes requisitos, de acordo com edital próprio elaborado pela SED. (Redação alterada pelo Decreto N. 243, de 2015). (SANTA CATARINA, 2013, p. 03).

Com as alterações dos incisos do artigo 9º, seu texto final passou a ter que optar expressamente pelo regime de dedicação exclusiva e professor efetivo do quadro do magistério público estadual. Fica assim estabelecido:

- I - ser professor, especialista em assuntos educacionais, assistente técnico pedagógico ou assistente de educação efetivo do Quadro do Magistério Público Estadual; (Redação alterada pelo Decreto N° 1.281, de 2017).
- II – optar expressamente pelo regime de dedicação exclusiva, a ser ratificado no Termo de Compromisso de Gestão de que trata o § 2º do art. 11 deste Decreto, para ocupar a FG de diretor de escola; (Redação alterada pelo Decreto N° 243, de 2015)
- III – não ter sofrido, no exercício de função pública, penalidades disciplinares;
- IV – ter o estágio probatório homologado e publicado no Diário Oficial do Estado (DOE);
- V – estar em efetivo exercício na rede estadual de ensino;
- VI– dispor de carga horária de 40 (quarenta) horas semanais de dedicação à escola; (Redação alterada pelo Decreto N° 243, de 2015)
- VII – comprovar a conclusão ou a matrícula em:
 - a) curso de formação continuada em gestão escolar, de no mínimo 200 (duzentas) horas, ofertado pela SED ou por instituição de ensino superior credenciada pela SED; ou
 - b) curso de pós-graduação lato sensu em gestão escolar, ofertado por instituição de ensino superior autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); (Redação alterada pelo Decreto N° 284, de 2015)
- VIII – Não possuir mais de 5 (cinco) faltas injustificadas nos 3 (três) anos anteriores à inscrição do Plano de Gestão Escolar; (Incluído pelo Decreto N° 307, de 2015)
- IX - não ter sido destituído da função de diretor; e (Incluído pelo Decreto N° 243, de 2015)
- X - ter concluído o transcurso de 12 (doze) meses a partir da remoção, exceto o servidor que participou de processo de reordenamento, em razão de extinção ou criação de unidade escolar ou em razão de alteração do número de turmas, que importe em redução do número de aulas; (Redação alterada pelo Decreto N° 1.281, de 2017)
- XI – não se encontrar na condição de readaptado. (Redação alterada pelo Decreto N. 359, de 2015). (SANTA CATARINA, 2013, p. 03-04).

Considerando as exigências expostas no artigo e seus respectivos incisos, poderá haver uma redução significativa no número de candidatos inscritos no processo de escolha de gestores. Temos, dessa forma, o primeiro método de seleção de candidatos no que se refere ao cumprimento dos critérios de participação estabelecidos pela legislação.

Aqueles que passarem por essa primeira etapa de inserção nos requisitos propostos deverão, ainda, optar por apenas uma escola para inscrever seu Plano de Gestão ao processo de escolha, justificando junto a sua comunidade escolar a intenção em assumir a função gratificada (FG) de gestor escolar em outra unidade que não a sua, esclarecendo a possibilidade de ser substituído por outro profissional.

Poderá ainda ocorrer, conforme previsto no Decreto, de não haver planos apresentados em algumas instituições escolares, ou mesmo de haver somente um e esse não ser escolhido pela comunidade escolar. Nesses casos, estabelece-se a legislação:

Art. 10, Cabe ao titular da SED a designação do diretor de escola, em conformidade com os requisitos de que tratam os incisos I, II, III, IV, V, VI, VIII, IX, X e XI do caput do art. 9º deste Decreto, até a edição de novo processo de consulta à comunidade escolar, nas seguintes hipóteses: (Redação alterada pelo Decreto Nº 1.281, de 2017)

I – não havendo proposta de Plano de Gestão escolar; e

II – quando a comunidade não referendar o Plano de Gestão Escolar que lhe for apresentado. (SANTA CATARINA, 2013, p. 05).

Por fim, quando o gestor escolar for escolhido, “[...] firmará Termo de Compromisso de Gestão com a SED, elaborado com base no Plano de Gestão Escolar. (Redação alterada pelo Decreto N. 243, de 2015).” Ele será “acompanhado e avaliado anualmente pela SED, ouvida a Gerência de Educação (GERED) da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR) e o Conselho Deliberativo Escolar” (SANTA CATARINA, 2013, p. 06).

Os gestores que já estavam em exercício durante a publicação do Decreto tiveram um prazo de 150 dias para postar seus planos e permanecer no cargo até 31 de dezembro de 2015. Passado o prazo estabelecido, “sem a apresentação do primeiro Plano de Gestão Escolar pelo atual diretor de escola, observou-se o disposto no art. 10 deste Decreto” (SANTA CATARINA, 2013, p. 07). Em posse do cargo, conforme artigo 16º, “A vacância da função de diretor de escola se dará por: I – conclusão da gestão escolar; II – renúncia; III – destituição; IV – aposentadoria; ou V – morte.” (SANTA CATARINA, 2013, p. 07).

Em observância ao que foi estabelecido pelo Decreto com relação à escolha dos gestores escolares, teremos posteriormente outros documentos que auxiliarão durante as análises dos Planos de Gestão, assim como os conceitos e princípios de uma gestão democrática descritos no capítulo a seguir e as categorias implícitas ou explícitas que poderão surgir durante as respectivas leituras e estudo.

4 ANÁLISE DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

A análise dos Planos de Gestão ocorreu conforme descrito anteriormente, utilizando-se análise de conteúdo como ferramenta metodológica para essa etapa da pesquisa. Primeiramente, realizamos uma leitura fluente dos vinte e um documentos selecionados; dessa tarefa emergiram as seguintes categorias: gestão democrática, participação da comunidade escolar, dimensão socioeconômica, dimensão administrativa, dimensão pedagógica, dimensão financeira, dimensão física. A partir de uma nova leitura mais detalhada, foi possível a identificação de subcategorias, que em alguns momentos se encontravam postas de maneira subjetiva nos textos. Por meio desse processo analítico, fomos construindo tessituras acerca do apresentado pelos Planos de Gestão.

Para além dos planos, também foi analisado o manual de orientações que o candidato ao cargo de gestor deveria seguir na elaboração de sua proposta, sendo possível, posteriormente, observarmos se as etapas a serem seguidas estavam contempladas ou não nos PGE apresentados.

4.1 COMO SE CONSTITUEM OS PLANOS DE GESTÃO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Em observância à abordagem do conceito “gestão democrática” apresentado ao longo das categorias estabelecidas nos planos, observamos que somente treze das vinte e uma escolas mencionam o termo utilizando essas palavras. Das oito escolas que não utilizam o termo “gestão democrática” no decorrer de sua proposta, algumas acabam por mencionar subjetivamente a participação da comunidade escolar em algumas atividades da rotina da escola; outras mencionam a descentralização da gestão de apenas um sujeito; e há aquelas que ainda percebem a gestão como função única de uma só pessoa, o gestor. Conforme quadro a seguir, podemos compreender melhor essa primeira categorização.

Quadro 6 – Abordagem do termo “gestão democrática” nos planos

ESCOLAS	TERMOS UTILIZADOS¹¹
E3, E4, E5, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E18, E19, E21*	Gestão democrática
E1	Participação coletiva
E2	Descentralização do papel do gestor
E6	Envolvimento familiar

¹¹ A expressão “termos utilizados” busca representar a ideia central desenvolvida pelo autor.

E7	Escola democrática e participativa
E9	Papel/função do gestor
E15	Oportunidade de participação de todos
E16	Participação dos pais e comunidade na escola
E20	Novas formas de gestão escolar

Fonte: elaboração da autora (2018).

* E+número: sigla utilizada para nomear as escolas durante a análise (escolhidas aleatoriamente) – por exemplo, E20.

As escolas E3, E4, E5, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E18, E19, E21 estão vinculadas ao conceito de “gestão democrática” citado ao longo do documento, contudo este não é uniforme entre elas: em algumas propostas, o conceito é utilizado com base em seus princípios; já em outras, o conceito é representado de maneira subjetiva, oscilando entre os planos de forma mais ou menos abrangente.

Com relação às demais escolas e aos termos utilizados pelos candidatos em seus planos, temos uma variação de expressões que caracterizam as concepções defendidas. Buscamos abstrair de cada plano um termo utilizado com frequência pelo autor, ou que de maneira objetiva representasse a ideia central do documento.

Para a escola E1, o termo citado mais vezes refere-se a **participação coletiva** de todos os envolvidos com a educação, enfatizando que a escola deve desenvolver um trabalho interdisciplinar, priorizando uma educação de qualidade e capaz de cumprir a função social. É perceptível nesses termos que, mesmo subjetivamente, são abordados elementos que compõem uma concepção de gestão democrática em determinados apontamentos: “promover de forma democrática a participação de todos os envolvidos pela educação” (E1). Porém, quando buscou-se o termo na íntegra, ele não foi encontrado descrito pelo texto.

O mesmo pode ser relatado na E2, que traz como referência a **descentralização do papel do gestor**: também está embasada na seguridade de um ensino de qualidade, com destaque para a *“organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias”*¹² (E2) – outro aspecto que pode ser relacionado à concepção democrática, mesmo sem mencioná-la.

O termo utilizado pela escola E6 representa claramente a ideia mencionada pelo candidato no que se refere ao **envolvimento familiar**, porém não esclarece como ocorrerá

¹² Utilizamos frases em itálico para os fragmentos extraídos dos planos.

esse envolvimento, deixando margens à interpretação de que a família deverá intervir junto aos problemas de aprendizagem e disciplina diagnosticados na escola.

Com relação à escola E7, seu termo de destaque é **escola democrática e participativa**, escolhido com base em argumentos de que a escola apresenta uma *“concepção educativa construída a partir do envolvimento de pais, alunos, funcionários, professores e direção da escola”* (E7). Apesar da representação e indicação de uma prática democrática e coletiva, observamos no decorrer da análise que, por algumas vezes, o candidato menciona-se como único responsável pela gestão e organização da escola, desconstruindo os conceitos utilizados anteriormente.

A escola E9, além de não mencionar em momento algum de seu texto a concepção de “gestão democrática”, se utiliza ainda fortemente dos termos **papel/função do gestor** para expressar o modo como serão organizadas as funções e propostas da escola. Frases como *“assumir verdadeiramente o papel de gestor”*, *“faço a diferença para meus alunos e comunidade escolar”* e *“dou exemplo de disciplina”* (E9) caracterizam a ideia de que o plano foi escrito em uma percepção de gestor e não de gestão.

Seguinte ao quadro, apresentamos a E15, destacada pelo termo **oportunidade de participação de todos**, resultante de destaques feitos acerca da necessidade de um trabalho participativo e democrático, porém sem clareza do tipo de participação que se está buscando com a comunidade escolar.

A **participação dos pais e comunidade na escola** é referência da escola E16. Direcionada à participação nas responsabilidades do fracasso escolar, a família é vista como fator fundamental do sucesso ou não do aluno.

Por fim, a escola E20 apresenta como termo **novas formas de gestão**, enfatizando *“uma nova cultura organizacional e de relações interpessoais, a transparência e a participação efetiva nas decisões estruturais da escola”* (E20). Ao que se observa, essas novas formas de gestão não ficam explicitamente claras, e nos remetem aos modelos já existentes.

Em observância às treze escolas que mencionaram a gestão democrática como concepção para organização de sua proposta, busca-se a seguir categorizar que tipo de democracia está se buscando com a participação da comunidade escolar. Desta forma, a subseção a seguir procura abordar sob que perspectivas é abordada a participação da comunidade escolar dentro dos princípios da escola democrática.

4.2 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE: INDÍCIOS QUE SINALIZAM PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Por meio da análise dos planos, pode-se construir uma grande categoria envolvendo a participação da comunidade escolar como um dos princípios da gestão democrática. Para essa categoria geral, foram surgindo subcategorias nas quais inseria-se o modo como era representado o conceito de “participação” na escola. Ao todo, foram nove as subcategorias registradas nas propostas, conforme detalhadas a seguir.

Ciclo 1 – Categorização da participação da comunidade escolar em uma perspectiva de gestão democrática¹³



Fonte: elaboração da autora (2018).

¹³ Para explicar a categoria de participação da comunidade escolar mencionada nos Planos de Gestão, utilizamos uma figura em formato de ciclo que compreende as diferentes dimensões abordadas quando utilizado o termo “gestão democrática”.

A seguir, cada uma das dimensões apresentadas no ciclo serão descritas detalhadamente em acordo com o que está posto no documento.

Quadro 7 – Modos de participação da comunidade escolar previstos nos Planos de Gestão

<p>Participação na elaboração do PPP</p>	<p>E1: “Primar pelo cumprimento do PPP, sempre atualizando primando e ouvindo a comunidade escolar.”</p> <p>E3: “[...] é imprescindível que a escola discuta e construa o projeto educativo, que inclui a formulação de metas e meios segundo a particularidade da escola através da valorização do trabalho pedagógico e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.”</p> <p>E5: “[...] o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado através de construção coletiva.”</p> <p>E5: “Possibilitar o comprometimento e a participação de toda comunidade no trabalho pedagógico da Unidade Escolar.”</p> <p>E6: “Convocar os representantes das Entidades escolares tais como: Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores – APP, Clube de Mães e Grêmio Estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico.” E11: “O plano apresenta parte do conteúdo presente no Projeto Pedagógico da Escola – elaborado e aprovado com a participação da comunidade escolar.”</p> <p>E14: “[...] para que este se torne um espaço de efetiva participação de vários segmentos da comunidade escolar, [...] na construção e na avaliação do PPP da escola, na administração dos recursos da escola, enfim, na tomada de decisões relevantes na unidade escolar.”</p> <p>E15: “Atualização do PPP – Projeto Político Pedagógico com a participação de todos os segmentos da escola no início do ano letivo.”</p> <p>E16: “Num processo constante de avaliação educacional e de (re)elaboração e execução do PPP que é voltado ao chamamento da comunidade [...].”</p> <p>E18: “Participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.”</p> <p>E19: “Participação dos pais nas decisões na escola, como na elaboração do P.P.P. e na administração dos recursos.”</p> <p>E21: “Elaborar o PPP de forma coletiva contando com a participação dos alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar.”</p>
<p>Participação em conselhos deliberativos e APP</p>	<p>E2: “[...] responsável pela representatividade e organização da comunidade escolar.”</p> <p>E3: “A participação dos pais na Unidade Escolar se dará através de diversos mecanismos tais como: Assembleia geral [...]; Eleição de</p>

	<p>diretoria da APP e CDE [...].”</p> <p>E4: “Atualização do PPP [...]. Envolvendo toda a comunidade escolar, partindo da realidade, levantando desafios, elaborando ações.”</p> <p>E8: “Há pouca participação dos pais na escola. Se procurados aceitam participar dos conselhos escolares, mas com pouca participação efetiva.”</p> <p>E14: “Aumentar a participação da comunidade em instâncias deliberativas.”</p> <p>E17: “A maior instância deliberativa [...] é a Assembleia de pais e professores que ocorre no início do ano letivo [...].”</p> <p>E19: “[...] consolidação da democracia através da participação no Conselho Escolar, A.P.P. e funcionários, na formulação do Plano de Ação e na elaboração do P.P.P.”</p> <p>E21: “A direção da escola conta com a participação da Associação de Pais e Professores (APP), do Conselho Deliberativo, do Grêmio Estudantil e de toda a comunidade escolar.”</p>
<p>Participação na elaboração do PGE</p>	<p>E1: “Plano de Gestão Escolar é um processo de participação coletiva.”</p> <p>E7: “Essa proposta apresenta uma concepção educativa construída a partir do envolvimento ativo de pais, alunos, funcionários, professores e direção da escola.”</p> <p>E12: “A comunidade é participativa em atividades tanto comunitárias quanto escolares, [...] pois quando pedimos sugestões de ideias e ações para os próximos dois anos, nos surpreendemos com as colocações feitas pelas famílias.”</p> <p>E13: “[...] tivemos a oportunidade de ouvir as opiniões e sugestões de projetos e anseios da comunidade escolar.”</p>
<p>Participação em eventos e datas comemorativas</p>	<p>E3: “[...] participação nas homenagens, festividades.”</p> <p>E4: “[...] participação das famílias dos alunos e de toda a comunidade escolar dentro do espaço escolar. Sendo assim, os eventos devem ser abertos, e nem todas tendo como objetivos fins lucrativos.”</p> <p>E5: “Articular eventos desenvolvidos na Escola, promovendo a participação de toda comunidade escolar.”</p> <p>E7: “Angariar fundos da comunidade escolar para manutenção da unidade escolar.”</p> <p>E8: “[...] as verbas não são suficientes para manter a escola, então a APP trabalha para angariar fundos através de promoções e contribuições espontâneas dos pais.”</p> <p>E8: “Trabalhar em conjunto com a comunidade escolar, para realização de eventos do calendário escolar e eventos excepcionais.”</p> <p>E10: “Promoção de eventos com a participação dos pais e/ou responsáveis ao menos uma vez por semestre.”</p> <p>E12: “Oferecer e buscar junto à comunidade escolar parcerias para a realização de eventos e projetos.”</p> <p>E13: “Projeto dia da família na escola com 90% de participação.”</p> <p>E14: “Incentivar e apoiar a APP na realização de atividades com finalidade financeira destinada a Unidade Escolar.”</p> <p>E16: “Promoções, como jantares e/ou almoços, nas datas</p>

	<p>comemorativas [...] com o trabalho voluntário de pais, alunos, e da sociedade em geral [...].”</p> <p>E17: “Envolver os pais que não participam dos eventos da escola atribuindo-lhes funções principalmente nas festas juninas e da Independência.”</p> <p>E21: “A participação das famílias [...] é relativamente boa, sempre que são convidados ou convocados a comparecerem em eventos escolares [...] a maioria das famílias se envolve ativamente.”</p>
<p>Participação em conselhos de classe</p>	<p>E3: “Conselho de Classe participativo ou reuniões [...].”</p> <p>E4: “[...] continuidade ao conselho de classe participativo.”</p> <p>E8: “A escola também realiza conselhos de classe participativos em todos os bimestres, alternando um bimestre com pais, alunos, professores e direção, em outro, somente com alunos, professores e direção.”</p> <p>E9: “O rendimento do aluno é avaliado em todo o ano letivo com o acompanhamento e discussão nos conselhos de classe e posterior a presença dos pais.”</p> <p>E11: “Promoção de encontros com as famílias e conselhos de classe participativos.”</p> <p>E14: “É realizado bimestralmente por turma, onde são tomadas decisões de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógicos que visam à melhoria da aprendizagem. Mas ainda há pouca participação da comunidade escolar.”</p> <p>E15: “Os pais e responsáveis são informados sobre a aprendizagem de seus filhos através da divulgação do IDEB, nos conselhos de classe participativo onde os pais conversam em particular com os professores.”</p> <p>E16: “Desenvolvimento de Conselhos de Classe Participativo.”</p> <p>E18: “Os pais ou responsáveis buscam saber do rendimento de seus filhos, participam das reuniões das turmas, entrega de boletins [...], Assembleia da Associação de Pais e Professores e Conselho deliberativo [...].”</p>
<p>Participação na resolução de problemas e informações (aprendizagem, comportamento, evasão)</p>	<p>E2: “[...] buscando junto às famílias formas de encontrar soluções para as problemáticas apresentadas.”</p> <p>E5: “Realizar reuniões com os pais divulgando e esclarecendo as informações, os projetos e o processo ensino-aprendizagem.”</p> <p>E6: “Aproximadamente 60% dos pais dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio participam de reuniões estabelecem contato constante para saber do rendimento e retiram boletins.”</p> <p>E6: “Os pais são chamados sempre que necessário para visitar a escola, conversar sobre rendimento escolar, mediar situações de conflito, estimular e contribuir coma tarefa de educar.”</p> <p>E7: “Propor alternativas de soluções dos problemas de natureza administrativa financeira e ou pedagógicas [...] encaminhados por escrito pelos diferentes participantes da comunidade escolar.”</p> <p>E7: “Melhorar e aumentar o acompanhamento das famílias na escola.”</p> <p>E8: “A participação acontece quando os pais são obrigados a virem para a escola, caso contrário, não participam.”</p>

	<p>E8: “Trabalho coletivo entre escola, conselho tutelar e famílias.”</p> <p>E10: “Promover reuniões mensais e/ou bimestrais informativas e de sensibilização com os responsáveis pelos alunos regularmente matriculados na instituição educacional.”</p> <p>E11: “Mobilizar a comunidade escolar para a importância do conhecimento, diminuindo assim a indisciplina, repetência e infrequência.”</p> <p>E13: “Sentimos que nossa comunidade escolar é participativa, atende os chamados da escola prontamente. Buscamos trazê-los para o espaço escolar pois entendemos que somente com o apoio dos mesmos podemos obter resultados pedagógicos exitosos.”</p> <p>E14: “Promover reuniões com mais frequência por série para resolver assuntos mais específicos.”</p> <p>E16: “Sempre que necessário, chama os pais à Escola para que estes possam estar cientes das ações da Escola quanto às questões administrativas e/ou pedagógicas.”</p> <p>E17: “Aproximadamente 60% acompanham efetivamente o dia a dia acadêmico dos filhos [...]”</p> <p>E20: “Envolver a participação da família no processo ensino-aprendizagem.”</p>
<p>Participação em feiras de ciências e outras atividades</p>	<p>E6: “Realizar uma gincana pedagógica que envolva alunos e famílias em ações e culturais comunitárias.”</p> <p>E6: “Organizar uma amostra pedagógica na escola.”</p> <p>E6: “Promover o dia da família na escola.”</p> <p>E8: “Durante o ano são realizados diversos projetos pedagógicos que contam com a participação de toda a comunidade escolar.”</p> <p>E8: “Feira escolar e família na escola.”</p> <p>E9: “Realizar projetos em parceria com a comunidade e entidades para envolver a comunidade escolar buscando divulgar as ações pedagógicas da escola.”</p> <p>E10: “[...] com o Plano de Gestão, a coordenação pedagógica, a direção juntamente com os professores buscará por meio de atividades mais intensas, como reuniões por turmas com pais e alunos, palestras e outras estratégias necessárias, estabelecer um diálogo permanente entre escola e comunidade.”</p> <p>E11: “Oportunizar momentos de integração entre a escola e a comunidade, bem como dar transparência ao trabalho desenvolvido pela escola.”</p> <p>E12: “Divulgar entre as turmas e para a comunidade escolar o conhecimento produzido.”</p> <p>E14: “Promover atividades escolares onde os pais possam acompanhar seus filhos.”</p> <p>E15: “Promover atividades culturais para divulgar as ações da escola fortalecendo a participação da comunidade.”</p>
<p>Participação em tomada de decisões e prestações de conta</p>	<p>E2: “Desenvolver pesquisa junto à comunidade escolar para investigar as ações que poderão ser desenvolvidas para melhorar a qualidade de ensino.”</p> <p>E2: “Buscar junto à comunidade escolar informação de onde deve ser feita a aplicação dos recursos [...]”</p> <p>E4: “Incentivamos a participação dos pais, alunos, instâncias,</p>

	<p>entidades deliberativas, democráticas a participarem das decisões, projetos da comunidade escolar.”</p> <p>E4: “Envolver os familiares nas decisões, projetos da escola [...].”</p> <p>E5: “Tomar decisões com a comunidade escolar, dentro das orientações emanadas da Gerência Regional da Educação.”</p> <p>E10: “Promover a participação da comunidade e dos Conselhos Escolares na definição e na implementação de decisões que envolvam questões do cotidiano escolar.”</p> <p>E10: “Definir, junto com a comunidade escolar ou seus representantes legais, as prioridades na utilização das verbas recebidas pela escola.”</p> <p>E10: “Informar a comunidade escolar todas as melhorias feitas em benefício da escola.”</p> <p>E11: “A comunidade escolar quando convidada a participar das reuniões e ações da escola, na maioria das vezes participa. Porém, a que se registrar que alguns pais (minoría) jamais participaram das ações da escola, bem como também não acompanham a vida escolar de seus filhos.”</p> <p>E11: “Promover a participação da comunidade escolar nas decisões.”</p> <p>E15: “[...] é discutido e planejado com a comunidade escolar a aplicação de recursos do PPDE [...].”</p> <p>E20: “A comunidade tem livre deliberação nos assuntos da escola.”</p>
<p>Avaliação institucional e do Plano de Gestão</p>	<p>E1: “[...] questionário com questões fechadas e abertas a toda comunidade escolar.”</p> <p>E2: “[...] questionário, respondido pela comunidade escolar.”</p> <p>E2: “O Plano de Gestão Escolar será avaliado ao final de cada ano pela Comunidade Escolar.”</p> <p>E3: “[...] o plano será avaliado durante os dois anos letivos através de auto-avaliação, acompanhamento da APP [...] Comunidade Escolar [...].”</p> <p>E4: “Garantir na escola a avaliação institucional, para assegurar maior comprometimento com a comunidade escolar.”</p> <p>E5: “Reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar com professores, pais e alunos e sempre que houver necessidade.”</p> <p>E6: “Criar um modelo de avaliação institucional.”</p> <p>E6: “A avaliação desse Plano de Gestão é nossa meta administrativa, será instituída através de uma pesquisa de opinião encaminhada à comunidade escolar ao final de 2014 e 2015 [...].”</p> <p>E7: “A avaliação do plano gestor deve ser coletiva, da direção, professores, alunos, comunidade representada principalmente pelos pais.”</p> <p>E8: “As avaliações serão contínuas, priorizando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, num processo contínuo e permanente.”</p> <p>E8: “A avaliação do Plano realizado pela escola visa analisar os indicadores de gestão que captam a percepção de que a comunidade escolar têm sobre os diferentes aspectos da escola, e como esses atores avaliam sua relação com a instituição.”</p> <p>E11: “A avaliação mais detalhada do mesmo realizar-se-á</p>

	<p>constantemente na escola entre Direção e Professores e também, na Assembleia Geral de Pais 2015 [...].”</p> <p>E12: “A avaliação institucional deverá ser transparente e com consulta a comunidade escolar, e seus resultados analisados e divulgados.”</p> <p>E12: “A avaliação desse Plano de Gestão acontecerá de forma constante nas reuniões pedagógicas, APP, Grêmios Estudantil e em conversas com os pais no pedagógico.”</p> <p>E13: “A avaliação é constante e a culminância acontecerá no final de cada ano juntamente com toda a comunidade escolar.”</p> <p>E14: “Cabe à Gestão Escolar proporcionar um momento para que a comunidade escolar aprove e avalie as ações propostas levando em consideração os pontos positivos e negativos de cada ação proposta.”</p> <p>E16: “A avaliação do plano será feita pela comunidade escolar em todos os seus segmentos [...].”</p> <p>E18: “A avaliação deste plano dar-se-á pela comunidade escolar sempre que for necessário para consolidar, rever ou modificar ações traçadas, feitas pela equipe escolar, e no decorrer do desenvolvimento das atividades da Escola.”</p> <p>E19: “A avaliação institucional [...] será realizada no final de cada ano letivo [...] mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa [...].”</p> <p>E19: “[...] com participação da Comunidade Escolar, será submetido a avaliações no decorrer do ano letivo para a verificação do cumprimento das metas, ações e análise dos objetivos propostos.”</p> <p>E20: “A avaliação institucional se dará de duas formas, uma com consulta dos educandos e outra da comunidade escolar [...].”</p> <p>E21: “[...] avaliação contínua de toda a comunidade escolar [...] das ações que estão propostas neste Plano de Gestão [...].”</p>
--	--

Fonte: elaboração da autora (2018).

Durante a categorização dos conceitos utilizados para representar a participação da comunidade escolar destacada pelos planos, optamos por separá-los nas seguintes categorias: participação na elaboração do PPP, participação em conselhos deliberativos e APP, participação na elaboração do PGE, participação em eventos e datas comemorativas, participação em conselhos de classe, participação na resolução de problemas e informações (aprendizagem, comportamento, evasão), participação em feiras de ciências e outras atividades, participação em tomada de decisões e prestações de conta, avaliação institucional e do Plano de Gestão (apresentadas no ciclo 1). Essas categorias foram emergindo à medida que as leituras realizadas apontavam para uma possível classificação da participação da comunidade nessa ordem citada. Dessa forma, os vinte e um planos analisados direcionavam-

se a uma ou mais categorias, e estas contemplaram de modo geral qualquer menção realizada acerca da participação da comunidade na unidade escolar.

Optamos, ainda, por distribuir uma cor a cada escola durante a classificação nas categorias, para uma melhor compreensão da sua representatividade. Em cada uma das categorias foi utilizada a ordem crescente de classificação dos planos, iniciando pela E1 (escola 1) e finalizando com a E21 (escola 21), de acordo com a abordagem dos termos citados ou não em cada uma. Para além das siglas e cores utilizadas para representar a posição dos Planos de Gestão em cada categoria, foram retirados trechos dos textos que exemplificam por que optamos por inserir determinada escola em uma ou outra categoria.

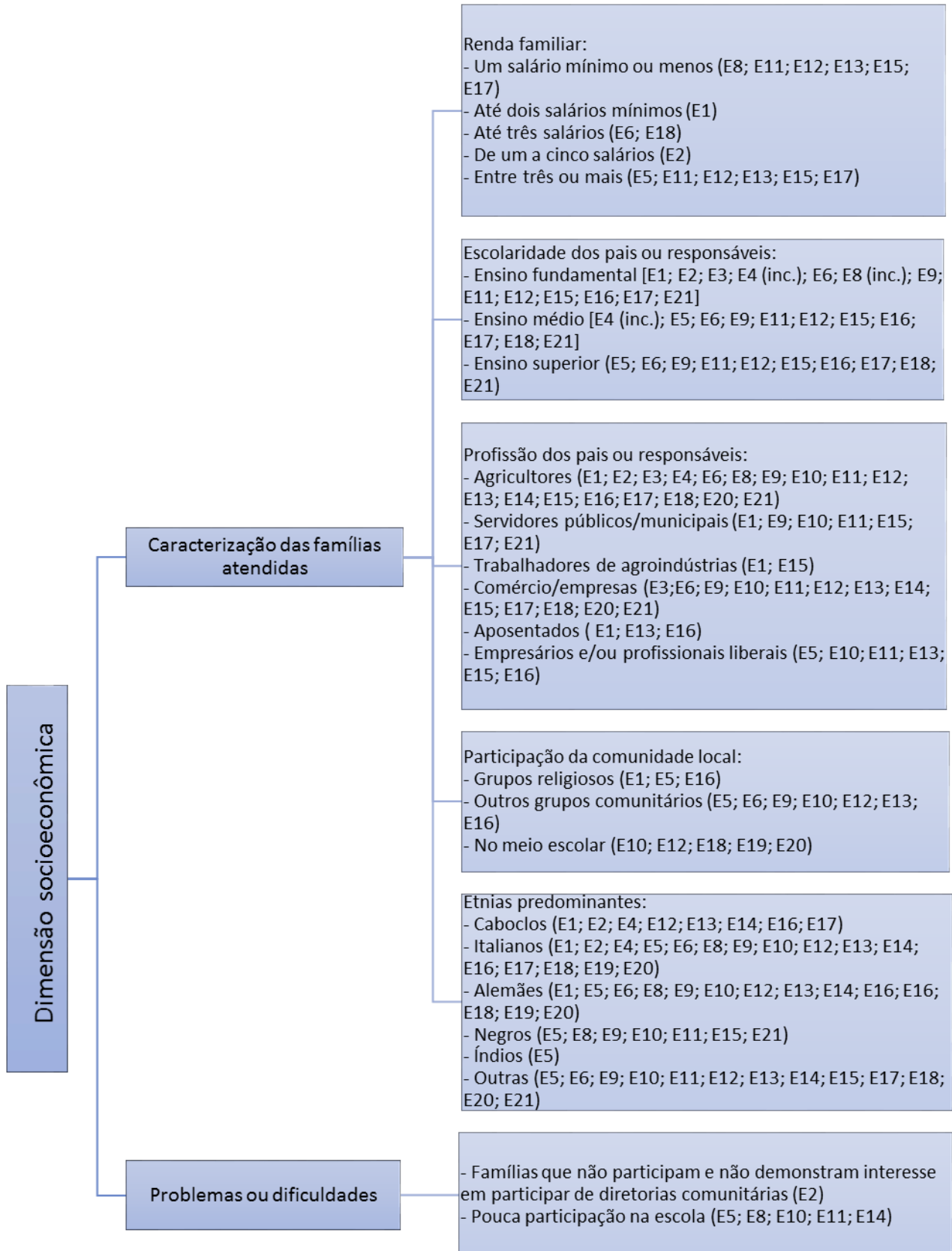
Observamos, ao longo dessa classificação, que todos os PGE abordaram mais que uma categoria em sua conceituação de participação da comunidade escolar, fator que nos permitiu perceber uma maior presença dessa participação em questões que destacam problemas de aprendizagem e informações acerca da vida escolar do educando; na promoção de festas e eventos, sendo grande parte com fins lucrativos para a instituição; e, ainda, na avaliação institucional, mesmo que em fase de instauração nas escolas, seguida da avaliação do Plano de Gestão, conforme preveem as orientações para tal elaboração. Já as categorias como participação em feiras de ciências e outras atividades, elaboração do PGE, participação em conselhos de classe demonstraram um número menor na participação da comunidade escolar.

Posteriormente à análise dessas categorias, observamos que alguns dos candidatos mencionam o conceito de “gestão democrática” como norteador de sua proposta, porém, ao caracterizarem a participação da comunidade escolar, inserem-na apenas em questões como participação em eventos para arrecadação de verbas, auxílio para resolução de problemas didáticos ou comportamentais. Esses direcionamentos reduzem a concepção de gestão democrática, que, conforme explanada nos primeiros capítulos, vai além de obrigações financeiras ou do acompanhamento individual da vida escolar do educando. É necessário pensar na organização e no planejamento escolar inserindo-os no cotidiano da escola, nas decisões e estratégias vinculadas à busca de uma educação de qualidade.

Partindo dessa caracterização da representatividade que a comunidade escolar obteve diante dos planos de ação dos gestores, seguimos nossas análises com base em cinco categorias emergentes presentes em todos os planos, denominadas “dimensões”. Primeiramente, faremos a análise da dimensão socioeconômica, seguida pela dimensões pedagógica, administrativa, financeira e física, considerando que em cada uma deveriam constar a realidade e o diagnóstico da escola, conforme apresenta o manual de elaboração.

4.3 DIMENSÕES ESTRUTURAIS DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR

Quadro 8 – Dimensão socioeconômica



Fonte: elaboração da autora (2018).

Em análise à dimensão socioeconômica, durante as primeiras leituras realizadas, emergiram duas categorias: a primeira se trata da caracterização das famílias atendidas pela escola; e a segunda refere-se aos problemas ou dificuldades encontrados em meio a essa realidade.

De acordo com o manual de elaboração do Plano de Gestão, a dimensão socioeconômica deveria abranger a caracterização das famílias que usufruem da escola, considerando

- renda familiar;
- nível de instrução dos pais ou responsáveis;
- profissões predominantes dos pais ou responsáveis;
- procedência das famílias;
- etnias (percentuais aproximados);
- participação das famílias em organizações comunitárias (SANTA CATARINA, 2014, p. 8).

Com base nesses itens, primeiramente passamos a verificar se todas as propostas haviam contemplado o que sugeria o manual, constatando que a escola E7 não apresentou nenhum dos dados referentes à realidade de sua comunidade, contemplando nessa dimensão questões como a idealização de uma escola mais justa e fraterna e a opção por atividades que *“respeitem a individualidade do educando incentivando-o a conhecer-se para desenvolver seus potenciais e integrar-se de forma positiva no âmbito social”* (E7). Em virtude da não contemplação do que apresenta o manual, não foi possível conhecer a realidade dessa escola, restando implicadas questões que virão a ser analisadas, como metas e estratégias que deveriam ser elaboradas com base no diagnóstico das cinco dimensões.

O mesmo ocorreu com outros planos, porém em menor proporção; são casos das escolas E19 e E20, que também deixaram de considerar alguns dos itens dispostos no manual. A primeira abordou alguns itens destacados no quadro 7: distribuição das matrículas em sua unidade; dados sobre as religiões das famílias; caracterizou-as como de classe média, mas sem expor dados de renda; descreveu que a maioria possui computador próprio, acesso à internet e telefone, e alguns fazem uso do transporte escolar. Outro destaque é na frase utilizada para caracterizar as famílias como *“predominantemente tradicionais”*. Sucessivamente, a E20 também contemplou poucos itens (conforme quadro 7), dando ênfase a questões como evasão escolar, defasagem série/idade, trabalho junto ao conselho tutelar,

transporte e merenda escolar – que deveriam ser inclusas em outras dimensões, como, por exemplo, a pedagógica.

Em contrapartida a esses planos que não cumpriram com todas as etapas da dimensão socioeconômica, algumas das propostas foram além do manual e destacaram outros dados acerca da realidade local, como é o caso da E3, que apresentou informações e percentuais referentes ao acesso dos alunos a computadores, internet, assinatura de revistas ou jornais em suas residências. O mesmo fator foi encontrado na proposta da E15, que expressou todos os itens incluindo percentuais e outros dados, como “88,7% dos alunos moram em casa própria e 11,3% em casa alugada. [...] 75,6% moram com os pais, 1,5% moram só com o pai, 16,2% moram só com a mãe, 4,5% com os avós, e 2,2% com outros responsáveis.” São detalhes como esses que permitem ao candidato elaborar sua proposta e, posteriormente o planejamento escolar de acordo com a realidade e necessidades encontradas. Este é um dos princípios de uma gestão democrática: que a equipe gestora e a escola como um todo conheçam a realidade de seus alunos e a comunidade para a qual destinarão suas atividades, elaborando uma proposta em conjunto, com a perspectiva de contemplar a todos.

Outro destaque a ser realizado refere-se ao texto da proposta E10, que apresenta contradições em seus escritos, as quais podem ser compreendidas através das seguintes frases referentes à participação da comunidade escolar: “falta de proximidade que os pais têm com a vida escolar de seus filhos”, “há grande participação dos pais junto às organizações comunitárias e escolares”. Diante do exposto, pensamos que um diagnóstico da realidade social da comunidade é fator fundamental para que se inicie um trabalho voltado principalmente às dificuldades encontradas; desta forma, deve ser feito com o auxílio da própria comunidade, de maneira verídica e transparente.

Em continuidade às análises, a próxima dimensão de estudo é a pedagógica. Assim como a dimensão anterior, esta será analisada com base no que foi proposto pelo manual de elaboração em observância às categorias que emergem no decorrer das leituras.

De acordo com o manual de instruções, o diagnóstico da dimensão pedagógica deveria abranger os seguintes itens:

- processo de ensino-aprendizagem;
- conteúdos curriculares e sua adequação à Proposta Curricular de SC e Documento de “Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica (Documento Preliminar)”, de setembro de 2011;
- metodologia de ensino;
- avaliação da aprendizagem;

- relação professor/estudante;
- reuniões pedagógicas, cursos, seminários;
- projetos pedagógicos;
- matrícula;
- rendimento: aprovação, reprovação e abandono;
- desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações externas (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, olimpíadas nacionais);
- acompanhamento das atividades de aprendizagem dos estudantes pelos pais (SANTA CATARINA, 2014, p. 8-9).

A partir dessas orientações, passamos a ter um direcionamento a algumas questões que podem nos auxiliar durante a análise e o levantamento das categorias, conforme nos mostra o quadro a seguir.

Quadro 9 – Dimensão pedagógica

Dimensão pedagógica	
Proposta norteadora	<p>E1: “[...] baseada na Proposta curricular de Santa Catarina, Documento de ‘Orientação curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica (Documento Preliminar)’.” (p. 3).</p> <p>E2: “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.” (p. 3).</p> <p>E3: “Orientação Curricular com foco no que ensinar/2011.” (p. 3).</p> <p>E4: “A proposta educativa deve estar pautada no que preconiza ou se aproxima da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que contempla as múltiplas linguagens, ludicidade, interações sociais, educação e cuidados e organização da ação pedagógica (espaço/tempo).” (p. 3).</p> <p>E6: “O processo de ensino aprendizagem segue as orientação da Proposta Curricular de Santa Catarina – a concepção histórico cultural que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelos alunos são fatores de apropriação do conhecimento.” (p. 3).</p> <p>E8: “O currículo da escola é construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular de Santa Catarina.” (p. 3).</p> <p>E9: “O processo Ensino Pedagógico acontece em loco nas viagens, passeios de estudo, livros, leitura, internet, situações onde o professor conhecedor da realidade do aluno propõe a contextualização.” (p. 3).</p> <p>E11: “Para desenvolver as ações pedagógicas a escola orienta-se pela Proposta Curricular de SC, que entende o trabalho educativo como parte integrante do momento histórico em que se vive. Entende que a aprendizagem e o desenvolvimento se realizam na interação com sujeitos.” (p. 3).</p> <p>E13: “Nossa proposta pedagógica está baseada na PCSC, nas orientações curriculares para a educação básica e legislação vigente.” (p. 3).</p>

	<p>E17: “De acordo com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, a escola deve realizar uma educação de qualidade em um ambiente acolhedor, impondo normas e medidas objetivas para que a mesma possa cumprir seu papel que é, desenvolver a integração com a efetiva participação de todos.” (p. 3).</p> <p>E18: “A Escola [...] busca embasamento teórico na Proposta Curricular de Santa Catarina, cujos princípios básicos encontram-se no Materialismo-Histórico e Dialético e na Concepção Sócio-Interacionista. Concepção esta que luta pela superação social e econômica, que exige uma concepção clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade.” (p. 3).</p> <p>E19: “A Proposta Metodológica [...] busca oportunizar a formação do educando crítico, criativo, responsável e atuante no preparo do exercício da cidadania.” (p. 3).</p> <p>E21: “A fundamentação teórica assumida por esta Unidade Escolar está embasada na concepção sócio histórico da educação.” (p. 3).</p>
<p>Currículo escolar e metodologia de ensino</p>	<p>E1: “Consideramos os conteúdos do ensino como uma construção social.” (p. 3).</p> <p>E1: “Em todos os níveis de ensino, o currículo escolar deverá abordar os seguintes temas transversais: Ética, Educação pela paz; Pluralidade Cultural, Educação afrodescendente, Educação indígena; Saúde, Orientação Sexual, Educação preventiva; Educação ambiental; Trabalho e consumo, Educação fiscal.” (p. 3).</p> <p>E1: “A metodologia a ser adotada, independente da disciplina, deve contribuir para a compreensão dos conteúdos científicos, para que não sejam trabalhos fora de um contexto histórico-social, fragmentados, como se não tivessem nenhuma conexão entre si e definitivos.” (p. 3).</p> <p>E2: “O currículo está organizado em áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.” (p. 3).</p> <p>E2: “A metodologia de ensino segue a linha da Proposta Curricular de Santa Catarina que faz a opção pela concepção histórico-cultural da aprendizagem, também chamada de sócio-histórica ou sócio interacionista.” (p. 3).</p> <p>E3: “A metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem é fundamental no sucesso do trabalho escolar [...]” (p. 3).</p> <p>E6: “Os conteúdos curriculares e Planos de Curso são embasados na PCSC, PCNs, Orientação Curricular: documento com foco no que ensinar: Conceitos e Conteúdos para a Educação Básica, de setembro de 2011 e PPP escolar. Metodologia de ensino: Os métodos de ensino são um meio para atingir um fim maior: a aprendizagem segue o que prescreve a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Orientações de 2011.” (p. 3).</p> <p>E8: “O currículo favorecerá o crescimento de todos na compreensão orgânica articulada e crítica da prática social e da organização dos educadores. Deve possibilitar a reflexão e a estruturação de uma prática pedagógica coerente com seu projeto educativo de formação para a cidadania.” (p. 3).</p> <p>E8: “A metodologia de ensino é baseada em aulas expositivas e dialogada, oportunizando aos educandos contribuírem através de seu conhecimento prévio durante as aulas.” (p. 3).</p> <p>E9: “Os métodos e ferramentas que o professor se apropria para que</p>

aconteça o aprendizado e que o momento da avaliação seja de uma maneira ou de muitas maneiras que possa estar considerando todo o contexto em que o aluno está inserido.” (p. 3).

E11: “Oferece um currículo que prioriza: Conhecimento e competência do tipo geral, tanto para a inserção profissional atual quanto para a continuidade de estudos; Estratégias de Ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio; Procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou ‘reinventar’ o conhecimento já aprendido em sala; Reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares.” (p. 3).

E12: “Metodologia de ensino: o professor deve unir o conhecimento científico às vivências práticas, utilizando estratégias diversificadas e diferentes abordagens, pois toda aprendizagem que é vivenciada é mais duradoura.” (p. 3).

E12: “Conteúdos curriculares: conforme Proposta Curricular de SC, adaptando-se a realidade do aluno.” (p. 3).

E13: “Nossa metodologia de ensino é diversificar as atividades, para que consiga oportunizar a todos a apropriação e construção do conhecimento.” (p. 3).

E14: “Os Planos de Ensino são elaborados com adequação dos conteúdos curriculares à proposta Curricular de SC e baseados nas Diretrizes Nacionais do Ensino Básico e adaptados com alguns projetos preventivos e Educativos.” (p. 2-3).

E14: “A metodologia e estratégias estão baseadas na aquisição de conhecimento científico, partindo do conhecimento já adquirido, respeitando os valores culturais, artísticos e históricos e possibilitando a liberdade de criação de novos conhecimentos e o acesso às fontes de cultura.” (p. 3).

E16: “O processo de ensino-aprendizagem utilizado na UE vem transcendendo da fase onde o professor era o único transmissor de conhecimento, para as novas concepções que concebem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado, repensando a prática educativa e destacando o papel do educando.” (p. 3).

E18: “[...] o conjunto curricular terá de produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano proximal e distante para que este aluno sinta-se sujeito histórico.” (p. 3).

E19: “A metodologia sugerida pela Proposta Curricular de SC, dá ênfase ao trabalho coletivo dando flexibilidade ao professor para pôr em ação novas práticas, valorizando a cultura dos diferentes grupos.” (p. 3).

E20: “[...] buscamos assim adequações dos conteúdos curriculares e para atender a proposta Curricular do estado de Santa Catarina e mediar com este conhecimento prévio.” (p. 3).

E21: “A base nacional comum do currículo do Ensino Médio contempla as três áreas do conhecimento escolar. A área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias [...]. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias [...]. A área da Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias [...]. Para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, os componentes curriculares da Parte Diversificada seguirá o que prevê a orientação emanada da SED.” (p. 3).

<p>Métodos de avaliação</p>	<p>E1: “[...] a avaliação realizada pela escola [...] tem como objetivo redimensionar a ação pedagógica, elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante no processo de ensino e aprendizagem. [...] A avaliação do rendimento do aluno deverá ser registrada no diário de classe do professor, incluídos os procedimentos avaliativos de recuperação de estudos, quando houver. [...] o aluno que não alcançar a média sete (7,0) será oferecido a recuperação de estudos. Do 1º ao 5º ano a avaliação será descritiva. [...] diversidade de instrumentos utilizados para avaliação [...] em consonância com os objetivos [...]” (p. 3).</p> <p>E2: “[...] expresso em notas bimestrais através dos números inteiros de 01 a 10 admitindo-se também os meios 0,5. A avaliação de aprendizagem do ensino é de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual, contínuo e cumulativo. Os alunos que a cada avaliação não mostrarem o domínio de 70% dos conhecimentos trabalhados pela escola durante os bimestres, terão o direito de fazer a Recuperação Paralela, com a retomada dos conteúdos, aplicando novas metodologias e estratégias.” (p. 3).</p> <p>E3: “A metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem é fundamental no sucesso do trabalho escolar e por isso consideramos como norteador a Resolução nº 158, do Conselho Estadual de Educação que estabelece diretrizes para a avaliação do processo de ensino aprendizagem [...]. Deverá se promover uma avaliação contínua, acompanhando e enriquecendo o desenvolvimento do trabalho do aluno [...]” (p. 3).</p> <p>E4: “A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extra classe, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela.” (p. 3).</p> <p>E5: “Avaliar, com responsabilidade e compromisso, o processo educacional e os trabalhos pedagógicos e administrativos.” (p. 3).</p> <p>E6: “Avaliação e aprendizagem: as diretrizes estabelecidas para avaliação do processo ensino-aprendizagem devem seguir a LDB Lei 9394 de 20/12/96, Lei Complementar 170 de 07/08/98, Resolução Nº 158 de 25 de novembro de 2008 e Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e profissionalizante da Rede Pública Estadual – 2014.” (p. 3).</p> <p>E7: “Avaliar em Conselho de Classe as atividades docentes e discentes, possibilitando replanejamento dos objetivos e das estratégias de execução da programação, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A recuperação neste ano de 2014 consistirá em explicação com retomada dos conteúdos não assimilados pelo aluno após a prova. Posteriormente será dada ao aluno uma nova oportunidade de avaliação (prova).” (p. 3).</p> <p>E8: “O processo avaliativo da escola [...] orienta para avaliação do aluno de forma contínua e global, mediante a verificação de competência e de aprendizagem de conhecimento, rompendo com as ideias instaladas de avaliação centrada no sujeito que aprende, para compreendê-la como processo que ocorre a todo o momento.” (p. 3).</p> <p>E9: “O rendimento do aluno é avaliado em todo o ano letivo com o acompanhamento e discussão nos conselhos de classe e posterior a</p>
------------------------------------	---

	<p>presença dos pais. A reprovação se dá após ter se esgotado as alternativas de ajuda, revisão e buscando o entendimento dos conteúdos de diferentes formas e ainda conselho de classe onde é considerado muitas situações de todo seu contexto. [...] A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, [...] será atribuída pelos professor da série/ano, da disciplina, apreciada pelo Conselho de Classe. [...] Caberá ao Conselho de Classe a decisão final a respeito da avaliação do rendimento do aluno.” (p. 3).</p> <p>E11: “A avaliação como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e assume um caráter processual, formativo e participativo. É contínua, cumulativa e diagnóstica e visa identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem, bem como detectar problemas de ensino.” (p. 3).</p> <p>E12: “Avaliação da aprendizagem: está embasada na Resolução 158/08, e para o ano de 2015 será conforme resolução 183/2013 [...] deve estar comprometida com a escola, e esta deve contribuir na construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela construção do conhecimento. [...] Serve como reflexo sobre a prática educativa tanto para o professor como para o aluno.” (p. 3).</p> <p>E13: “[...] nossa avaliação acontece de várias formas, em diferentes momentos, dando oportunidade a todos, fazendo com que teoria e prática se consolidem.” (p. 3).</p> <p>E14: “A avaliação do processo de ensino aprendizagem [...] tem como meta alcançar a condição de ser inclusiva diagnóstica e processual.” (p. 3).</p> <p>E16: “A avaliação [...] faz a mediação de todos os processos pedagógicos que abraçam a aprendizagem dos estudantes, e identificam a qualidade da atuação docente. [...] O processo avaliativo deve visualizar a educação na sua totalidade concebida coletivamente, em que professor e aluno são sujeitos do ensino-aprendizagem, com o objetivo comum de construir o conhecimento científico.” (p. 3).</p> <p>E19: “A avaliação deve ser uma prática contínua, processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, para que possa cumprir a sua função de auxílio no processo ensino-aprendizagem.” (p. 3).</p> <p>E20: “A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela todas com registro em diário de classe.” (p. 3).</p> <p>E21: “A avaliação dessa Unidade Escolar baseia-se no que propõe a LDB, [...] Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, [...] Resolução nº 158/2008 [...] e Portaria N/20 de 24/05/2010.” (p. 3).</p>
<p>Indicadores de aprendizagem</p>	<p>E1: “Os índices de Desenvolvimento da educação IDEB de 2005, 2007, 2009 e 2011 ouve um aumento significativo em cada ano, apresentando um índice em 2011 no ensino fundamental anos iniciais de 5.7 superando os índices municipais, estaduais e a nível do Brasil. Os anos finais do ensino fundamental os índices 2011 foi 4.3 e o ENEM nível ensino médio é de 53.17. Quanto a prova Brasil língua portuguesa e matemática da escola tem índices tanto no ensino fundamental anos finais quanto inicial apresentam dados superiores à média nacional segundo os dados de</p>

	<p>2009.” (p. 3).</p> <p>E3: “Prova Brasil: 2009 matemática (263,96) e português (249,13); 2011 matemática (269,86) e português (241,15). O desempenho dos alunos em avaliações externas como SAEB (Prova Brasil), exemplo acima, ENEM, Olimpíadas Nacionais serão tomadas como referência para trabalhar as deficiências dos alunos no ano subsequente, focalizando os descritores e ação pedagógica no ensino e aprendizagem para assim melhorar o índice de desempenho escolar.” (p. 3).</p> <p>E4: “IDEB [...] estava em 3,8 no ano de 2009, após esse ano não foram feitas provas novamente, por motivo de não termos o número de alunos suficiente para aplicação da prova. Mas em 2013 foram aplicadas as provas e esperamos melhores resultados.” (p. 3).</p> <p>E4: “A Provinha Brasil todos os anos é aplicada, sendo que nossa escola sempre teve bons resultados. Na prova do ENEM a maioria dos alunos que fizeram foram aprovados.” (p. 3).</p> <p>E6: “Em 2012 63% dos 80 alunos matriculados no Ensino Médio realizaram as provas do ENEM, atingindo uma média geral de: 478,01. Resultado do IDEB: Anos Finais do Ensino Fundamental: 2005: 3.6, 2007: 4.0, 2009: 3.7, 2011 não foi realizada a Prova Brasil por não haver o número suficiente de alunos exigido como critério.” (p. 3).</p> <p>E11: “Na Prova Brasil 2011 a escola obteve o seguinte desempenho: Língua Portuguesa 250,5 pontos e Matemática 263,0 pontos. O IDEB da escola é considerado bom se comparado aos números nacionais e estaduais. [...] Os números são: Ano 2007: IDEB 4,1 – Ano 2009: IDEB 3,9 – Ano 2011: IDEB 4,9.” (p. 3).</p> <p>E14: “IDEB 2011: Anos Iniciais: 6,6 – Anos Finais 5,2. Prova Brasil 2011: Anos Iniciais: Português 216,18 – Matemática 216,15 – Anos Finais: Português 265,5 – Matemática 281,41.” (p. 3).</p> <p>E15: “Em relação ao IDEB a escola obteve um avanço e superou as metas projetadas para 2011 que era de 4,4 a qual atingiu 5,3 nos anos finais do ensino fundamental com taxa de participação de 98,1% dos alunos. [...] Os alunos do Ensino Médio realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 2012, dos 36 alunos concluintes do Ensino Médio, 22 realizaram o ENEM correspondendo a 61%.” (p. 3).</p> <p>E18: “A nossa Unidade Escolar destacou-se atingindo índice maior do que o previsto no IDEB, nos anos de 2007, 2009 e 2011 nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e com um excelente desempenho no ENEM.” (p. 3).</p> <p>E19: “O comparativo do IDEB de 2005 a 2011 anos iniciais [...] teve uma boa evolução quanto ao desempenho no vestibular, a maioria estão cursando o ensino superior.” (p. 3).</p> <p>E20: “[...] IDEB – Anos 2011: índice 4,4. Prova Brasil – Português 9º ano: 13%; Matemática 9º ano: 13%. ENEM – Participação de 89% dos alunos. – Área: Linguagens e códigos matemáticos: 443,66; Ciências Humanas: 477,93; Ciências naturais: 480,32; Redação: 432,00.” (p. 3).</p> <p>E21: “[...] nota do IDEB, e do ENEM, que melhorou significativamente e hoje está entre as primeiras das escolas públicas da 32ª SDR [...]” (p. 3).</p>
Índices de aprovação,	<p>E1: “aprovação, reprovação e evasão de 2012 – 2013, ensino fundamental e médio.” (p. 3). De modo geral, observou-se que houve um aumento no índice de reprovação de 2012 para 2013.</p>

reprovação e evasão	<p>E4: “O maior índice de reprovação e evasão em nossa escola está nas 1ª séries do Ensino Médio, pois nessa faixa etária percebe-se um grande desinteresse pelos estudos [...]” (p. 3).</p> <p>E6: “Aprovação no Ensino Médio de 2011 para 2012 diminuiu em 6.4%; a reprovação aumentou 5.65% e o abandono aumentou 0,85%. – Aprovação no Ensino Fundamental de 2011 para 2012 aumentou em 0,6%; reprovação diminuiu 1.7%; abandono diminuiu chegando a 0%.” (p. 3).</p> <p>E11: “[...] registra-se: Ano de 2011 dos 205 alunos matriculados 90% foram aprovados e 10% reprovados. Ano de 2012 dos 181 aluno matriculados 96% foram aprovados e 04% reprovados. Ano de 2013 dos 183 alunos matriculados 86% foram aprovados e 14% reprovados. O índice de evasão no Ensino Fundamental (EF) foi de 0,0% e no Ensino Médio (EM) de 3,3%. [...] observa-se que o maior índice de reprovação foi em 2013 na 8ª Série do EF e na 1ª Série do EM. [...] vários casos de reprovação ocorreram por baixa frequência.” (p. 3).</p> <p>E12: “Desempenho Escolar: o ano de 2013 finalizaram o ano letivo 568 alunos, destes 493 foram aprovados, 61 reprovados, 14 reprovados por infrequência, 39 desistentes e 42 transferidos.” (p. 3).</p> <p>E14: “Taxa de rendimento Aprovação – Reprovação – Abandono: Fundamental 97,7% - 1,8%; Ensino Médio 86,6% - 5,4% - 8%.” (p. 3).</p> <p>E19: “[...] em 2013 era de 274 alunos, 4 reprovaram, 10 abandonaram e 260 aprovados.” (p. 3).</p> <p>E21: “A taxa de aprovação na nossa U.E. é de mais de 92%, embora precisamos diminuir a evasão nas turmas do Ensino Médio.” (p. 3).</p>
Matrículas	<p>E1: “A matrícula compreende: admissão de alunos novos; admissão de alunos por transferências; admissão de alguns que tenham se evadido, independente da idade; [...] da escolarização anterior; confirmação pelos pais ou responsáveis para os atuais alunos. [...] solicitar ao aluno, pais ou responsáveis a documentação escolar para identificação da série a ser matriculado.” (p. 3).</p> <p>E3: “O plano de matrícula está estabelecida conforme legislação e da Secretaria da Educação [...]” (p. 3).</p> <p>E6: “O Plano de Matrícula é elaborado, anualmente, pela Secretaria de Estado da Educação. A direção é responsável pela divulgação do período de matrículas, dos critério para efetivação da mesma.” (p. 3).</p> <p>E9: “As matrículas são feitas durante o período recomendado pela SED, sempre respeitando as leis que regem a educação em SC.” (p. 3).</p> <p>E12: “Plano de matrícula: é elaborado pela SED, sendo que a UE é responsável pela divulgação do período e dos critérios para efetivação da matrícula, conforme PPP.” (p. 3).</p> <p>E15: “[...] oferece matrículas para o Ensino Fundamental de 9 anos – séries finais – do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação Especial/SAEDE.” (p. 3).</p> <p>E19: “O número de matrículas em 2014 [...] é de 289 alunos.” (p. 3).</p> <p>E20: “A matrícula dos educandos se dará sempre nas datas previstas no calendário definido pela SED de Santa Catarina [...]” (p. 3).</p>
Projetos	<p>E2: “[...] projetos alternativos para a melhoria de aprendizagem e também buscando junto as famílias formas de encontrar soluções para às problemáticas apresentadas.” (p. 3).</p>

	<p>E3: “Os projetos serão elaborados e terão como finalidade a discussão e busca das soluções para problemas que eventualmente ocorrem relacionados às questões de ensino aprendizagem, avanços e as experiências de sala de aula e do todo da escola nos seguintes temas [...] – Projeto de Leitura 2014 e 2015; - Projeto Recreio Monitorado; - Projeto da Copa do Mundo. – Feiras de Matemática e Ciência [...]” (p. 3).</p> <p>E4: “Projetos de recuperação de estudos, Projeto de leitura [...]” (p. 3).</p> <p>E5: “Organizar atividades garantido a inclusão, através dos temas transversais em projetos, envolvendo várias disciplinas, nas diversas áreas do conhecimento: - Educação e Prevenção, - Cidadania e Direitos Humanos, - Étnico Racial, - Educação Fiscal, - Educação Ambiental, - Educação do Trânsito, - Educação Especial.” (p. 3).</p> <p>E6: “A escola desenvolve projetos propostos no calendário escolar do Estado e elabora outros projetos necessários para efetivar o ensino aprendizagem.” (p. 3).</p> <p>E8: “Durante o ano são realizados diversos projetos pedagógicos que contam com a participação de toda a comunidade escolar.” (p. 3).</p> <p>E11: “No que refere-se aos projetos pedagógicos, serão trabalhados de forma multidisciplinar, os seguintes temas: Educação e Prevenção; Educação das Relações Étnicos Raciais; Educação Ambiental; Educação e Segurança Alimentar e Valores Morais. Também serão trabalhados em forma de projetos extras (finais de semana): Festividades alusivas ao Município [...]; Projetos Mães [...]; São João [...]; Independência [...]” (p. 3).</p> <p>E12: “Projetos trabalhados: Hino; Leitura; De óleo no futuro; Com Vida; Cultural; Família na escola; Dia do estudante; Concurso de Oratória; Festa Junina.” (p. 3).</p> <p>E13: “[...] em nossos projetos pedagógicos buscamos resgatar e aprimorar o conhecimento trazido pelo aluno.” (p. 3).</p> <p>E17: “Projetos trabalhados: Política e cidadania; Africanidade; Vida e Saúde; Dia das mães; Festa junina; Dia dos pais; Dia do estudante; Independência; Trânsito; Feira Regional de Ciências e leitura dinâmica.” (p. 3).</p> <p>E19: “[...] durante o ano letivo desenvolve projetos com temas atuais como: Brasil País da Copa, A Educação Preventiva, Culturas Afros e a Arte de Ler.” (p. 3).</p> <p>E21: “Durante o ano letivo de 2014/2015, serão desenvolvidos quatro projetos [...] Trilha ecológica [...] Festa Junina [...] Mostra de trabalhos e Feira de Ciências [...] Semana da pátria [...]. Além dos projetos que contam como dia letivo serão desenvolvidos os seguintes projetos de forma interdisciplinar: Projeto leitura [...] Projeto de Matemática.” (p. 3).</p>
<p>Relação professor-aluno-comunidade</p>	<p>E2: “Com relação alunos/docentes percebemos que há certa comunicação entre ambos, buscando resolver os atritos através do diálogo, adotando postura de seriedade, compromisso e respeito. O atendimento aos pais será de acordo com a disponibilidade das aulas atividades do professor [...]” (p. 3).</p> <p>E3: “A relação professor e aluno deverá propiciar aquisição de conhecimento científico, erudito e universal [...]” (p. 3).</p> <p>E3: “A participação dos pais na Unidade Escolar se dará através de diversos mecanismos tais como: Assembleia geral [...]; Eleição da</p>

	<p>Diretoria da APP e CDE conforme estatuto próprio, Conselho de Classe participativo ou reuniões, participação nas homenagens, festividades.” (p. 3).</p> <p>E5: “Mediar a relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem dando suporte com orientação e encaminhamentos.” (p. 3).</p> <p>E6: “A relação professor aluno fundamenta-se no diálogo e no respeito para que a aprendizagem se concretize.” (p. 3).</p> <p>E7: “A relação entre professore se alunos consiste em discutir suas expectativas e formas de participação neste Conselho [...]” (p. 3).</p> <p>E8: “[...] para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido é necessário o mútuo envolvimento entre educando e educador, ambos devem interagir de forma positiva durante as aulas.” (p. 3).</p> <p>E9: “Que a relação de ambos seja de respeito, cumplicidade, entendimento, valorização um para o outro e que sejam importante para o crescimento de ambos.” (p. 3).</p> <p>E12: “Relação professor/aluno: deverá ser respeitosa de ambas as partes, para juntos, procurar as melhores formas de ensinar e aprender, numa troca constante de informações. Deve ser amistosa com ênfase no conteúdo programático adaptado a vida cotidiana buscando assim um ensino aprendizagem de qualidade.” (p. 3).</p> <p>E19: “Ao nosso ver, a relação estabelecida entre professores e alunos constituem o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade do mundo vivenciadas pelos alunos, uma vês que essa relação é uma rua de mão dupla pois, ambos professores e alunos podem ensinar e aprender através de suas experiências.” (p. 3).</p> <p>E20: “[...] a relação do corpo docente e destes com os pais e alunos deve basear-se nos princípios da ética profissional, respeitando as diversidades e diferenças de cada pessoa.” (p. 3).</p>
--	---

Fonte: elaboração da autora (2018).

Durante a análise da dimensão pedagógica, observamos, para além das informações que iam surgindo, os itens abordados no manual de elaboração e que deveriam estar presentes nesta dimensão. A primeira informação a ser destacada é a de que nenhuma das categorias presentes aqui foi contemplada com informações de todas as escolas, ou seja, os candidatos que elaboraram os planos não abordaram em sua proposta todos os itens referenciados pelo manual.

Em alguns casos, ainda, apesar de o plano contemplar determinada categoria, não apresentava informação completa ou clara, como no caso das E18 e E19, na categoria índice de desempenho escolar, que apresentaram os seguintes recortes: E18: “*A nossa Unidade Escolar destacou-se atingindo índice maior do que o previsto no IDEB, nos anos de 2007, 2009 e 2011 nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e com um excelente desempenho no ENEM.*” (p. 3). E19: “*O comparativo do IDEB de 2005 a 2011 anos iniciais [...] teve uma boa evolução quanto ao desempenho no vestibular, a maioria estão*

cursando o ensino superior.” (p. 3). É compreensível que tenham sido abordadas informações acerca de como está o desempenho escolar na instituição, porém faltaram dados mais precisos, que poderiam incluir as médias obtidas através das avaliações citadas, por exemplo.

O mesmo também ocorre na categoria destinada aos métodos de avaliação, da qual podemos destacar os recortes apresentados pelas escolas E5, E6 e E13. E5: *“Avaliar, com responsabilidade e compromisso, o processo educacional e os trabalhos pedagógicos e administrativos.”* (p. 3). E6: *“Avaliação e aprendizagem: As diretrizes estabelecidas para avaliação do processo ensino-aprendizagem devem seguir a LDB Lei 9394 de 20/12/96, Lei Complementar 170 de 07/08/98, Resolução Nº 158 de 25 de novembro de 2008 e Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e profissionalizante da Rede Pública Estadual – 2014.”* (p. 3). E13: *“[...] nossa avaliação acontece de várias formas, em diferentes momentos, dando oportunidade a todos, fazendo com que teoria e prática se consolidem.”* (p. 3). Com relação ao que foi apresentado pelos outros planos nessa categoria de avaliação, verificamos que as propostas citadas não contemplaram alguns aspectos referentes a métodos, periodicidade, características, entre outros, que foram apresentados nos demais planos descritos no quadro e permitem uma melhor compreensão de como será o processo avaliativo da instituição.

Por meio do que apresenta o manual de elaboração e da compreensão que se tem da função de um diagnóstico – que serve, dentre outras aplicações, para conhecer a realidade e situação de algo –, não foi possível inserir a E10 no quadro anterior em nenhuma das categorias, pois a escola não apresentou informação significativa referente às categorias destacadas ou a outras relevantes que poderiam ser incluídas. Da E10, foram encontrados objetivos e metas que deveriam estar alocados em outro momento do plano, considerando-se nesta dimensão aspectos acerca da realidade escolar e itens descritos no manual de elaboração.

Com a leitura e interpretação das informações disponíveis na dimensão pedagógica, pôde-se conhecer um pouco mais das instituições apresentadas pelos Planos de Gestão, assim como a organização da proposta da instituição, o currículo escolar, os métodos de avaliação, o desempenho dos educandos, índices da instituição, entre outras categorias, que posteriormente deverão embasar a elaboração das metas e estratégias com relação ao que se pretende alcançar ou melhorar na instituição.

Porém, não se observaram significativos problemas ou dificuldades descritos no decorrer da dimensão, aspecto que deixa a realidade da instituição carente de informações que seriam fundamentais na construção dos objetivos e metas. É de grande valia que informações

como reprovações e evasão escolar sejam caracterizados como problemas ou dificuldades encontrados pela instituição, para que posteriormente sejam criados meios de superação e resolução pertinentes. O número insuficiente de materiais didático-pedagógicos, a pouca presença da comunidade escolar nas rotinas da instituição, a dificuldade dos alunos em conciliar estudo e trabalho, dentre outros fatores que impactam diretamente na qualidade da educação, deveriam ser citados caso fossem condizentes com a realidade das escolas analisadas. Ao deixarem de apresentar questões como essas, as propostas não se utilizaram de um espaço próprio para expor as necessidades de melhorias, salvo casos em que estas não são encontradas.

Ao encontrarmos essas lacunas na análise da dimensão pedagógica, referenciamos-nos em Libâneo et al. (2012, p. 435):

Certos princípio e métodos de organização escolar originam-se da experiência administrativa em geral; todavia, tem características muito diferentes das das empresas industriais, comerciais e de serviços. Por exemplo: seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva dos profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza mais qualitativa que quantitativa; os alunos são, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar.

É esse olhar pedagógico que está faltando às propostas: saber que o aluno faz parte do seu processo de construção, que os objetivos da escola são diferentes daqueles de empresas, por isso sua organização também precisa ser. É, ainda, imprescindível que a cada início de ano se faça um novo diagnóstico da escola, pois os alunos que ali passaram no ano anterior se desenvolveram, outros já não estão mais ali e alguns acabaram de chegar. A realidade, que se modifica de um dia para o outro, certamente se transformará a cada ano; as necessidades já não serão as mesmas e os objetivos e metas precisarão ser revistos.

Como posso projetar algo para meu futuro se mal conheço meu presente? Foi exatamente disto que sentimos falta nos planos: conhecer a realidade presente através do diagnóstico. Muito se falou nas metas, em melhorar os índices de aprovação, de desempenho em provas e aprendizagem; ou, ainda, em diminuir a repetência e erradicar a evasão. Porém, esses mesmos fatores não foram apresentados como sendo uma realidade das escolas, não se mostraram os dados. As questões pedagógicas deveriam ir ao encontro do que propõe Libâneo et al. (2012): a formação de pessoas, das relações interpessoais, do que é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem: conhecer a realidade na qual vai se intervir.

Assim como a dimensão pedagógica deixou algumas lacunas nas informações disponibilizadas, sobretudo no que se refere ao diagnóstico da instituição, as outras dimensões

também acabaram por não contemplar em sua totalidade a realidade da escola, mas nos trouxeram outras informações, por exemplo, sobre como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem. Para a próxima dimensão, além da coleta de informações, ao final, também faremos essa compilação de ideias: sobre o que foi ou não apresentado pelos planos.

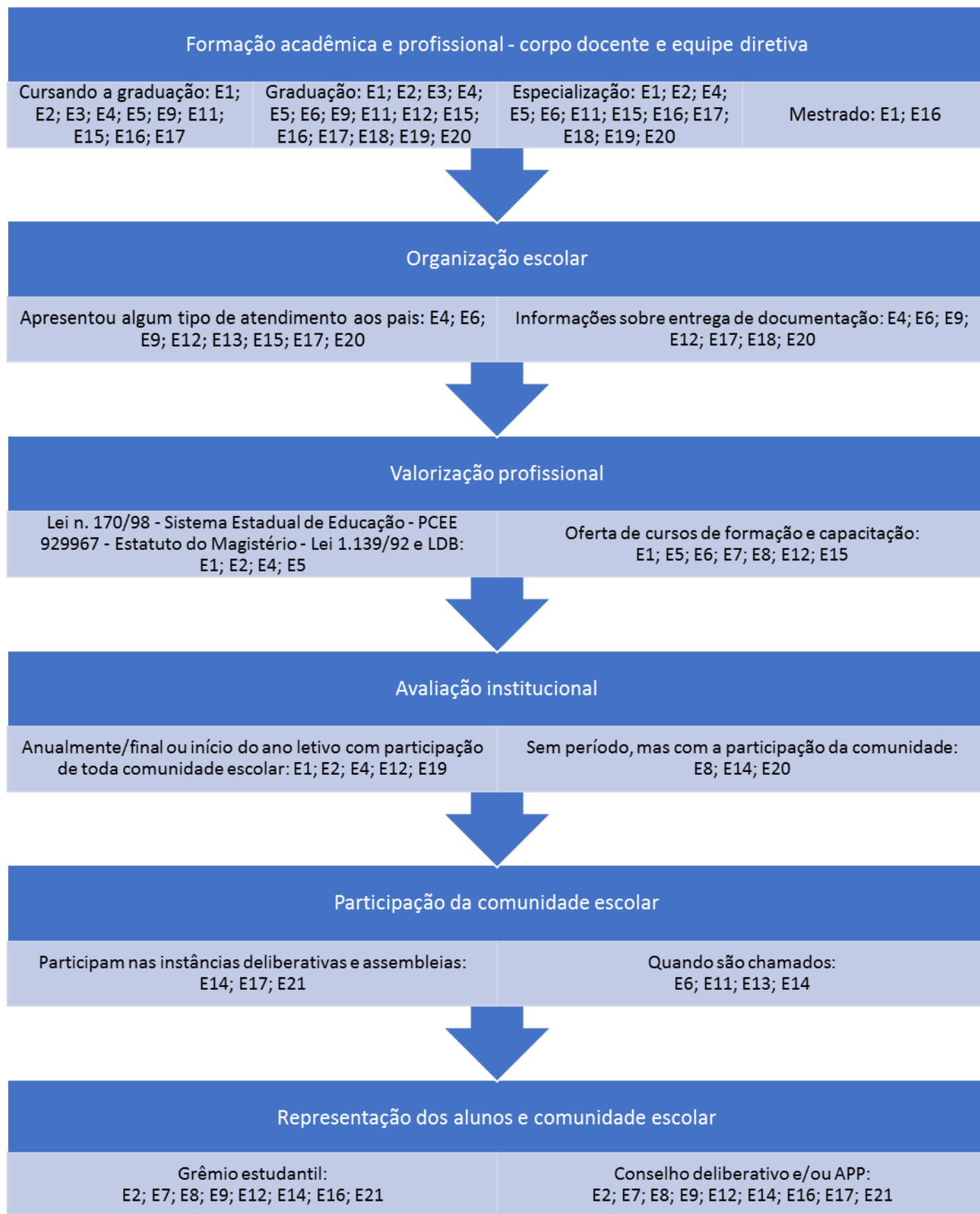
Em sequência a esta nossa análise, tomaremos como referência para o estudo a dimensão administrativa, que traz informações acerca da organização institucional, profissionais atuantes no espaço, proposta de avaliação institucional, entre outras, conforme apresenta o manual:

- formação acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo;
- condições de trabalho, inclusive o plano de valorização dos profissionais da educação;
- forma de atendimento dos estudantes, pais e professores;
- documentação dos estudantes e professores;
- proposta de avaliação institucional;
- participação da comunidade escolar nas instâncias deliberativas da escola (SANTA CATARINA, 2014, p. 9).

Consideramos o segundo item, que contempla o plano de valorização dos profissionais da educação, um tanto quanto contraditório, pois é compreensível que os educadores contratados em caráter temporário (ACT) não possuam plano de carreira e os demais, de caráter efetivo (concursado), sejam vinculados ao plano de cargos e carreiras proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Desta forma, é característico que o item apresente informações semelhantes na maioria dos planos, considerando que remete a algo padrão, já definido pelo órgão mantenedor.

Quadro 10 – Dimensão administrativa

Dimensão administrativa



Fonte: elaboração da autora (2018).

Durante a leitura e categorização dos planos, observamos que a dimensão administrativa deixou de apresentar muitas características e informações da escola. Por ser um eixo bem amplo, que contempla, além da organização escolar, as rotinas administrativas, o diagnóstico trazido pelos planos deixou de contemplar inúmeros aspectos, em alguns casos dentre aqueles que estavam propostos pelo manual de elaboração, ou até mesmo outras informações relevantes daquela instituição, que possibilitassem um maior conhecimento de sua rotina por meio da leitura de sua proposta. Para exemplificarmos, citamos o plano da E3, que apresentou somente a formação dos profissionais, citando o nome de cada um e sua formação, não contemplando qualquer outra categoria ou informação acerca da escola.

Já a proposta da E7 apresentou outras informações referentes às rotinas administrativas da escola, incluindo elaboração e acompanhamento do PPP e do currículo escolar: *“Coletar, organizar e atualizar informações e dados estatísticos da escola que possibilitem constante avaliação do processo educacional. Acompanhar o plano de aplicação financeira a respectiva prestação de contas. Valorizar o corpo docente.”* (p. 3). Também sobre funções da administração não destacadas pelo manual mas importantes para o conhecimento da instituição. Ressalta-se ainda que, ao incluir esses aspectos diferenciados, o plano deixou de contemplar outros que se faziam presentes no manual (conforme quadro anterior).

Em sequência à leitura da proposta E10, observamos que, assim como na dimensão anterior, ela não apresentou informações referentes a realidade/diagnóstico da instituição, destacando nesse eixo os objetivos e metas a serem alcançados, que posteriormente ocupam outro espaço para descrição.

Como já mencionado, a proposta da escola E11 também apresentou algumas informações diferenciadas e relevantes para a análise; por exemplo, a de que, pelo fato de a escola não possuir assistente de educação, a diretora acaba por exercer essa função e, *“muitas vezes, infelizmente, as tarefas burocráticas necessitam ser sobrepostas às pedagógicas”* (p. 3). Ao considerarmos a função da escola em seu aspecto pedagógico – ensinar, formar cidadãos críticos e ativos socialmente –, temos aqui uma inversão de prioridades, em que os aspectos “burocráticos”, administrativos estão se sobrepondo às questões didáticas, pedagógicas; essa questão necessita maior atenção da mantenedora e uma reorganização da administração escolar. Em sequência a essa informação complementar, o plano não apresentou mais detalhes acerca das outras categorias.

As informações extras também estavam presentes no plano da E14, o qual apresentou dados acerca do número de profissionais da educação atuantes na instituição, cargos e

funções, porém não evidenciou sua escolaridade. Outras informações, como horários da escola, número de alunos, atendimento a estes e seus pais, segurança e entidades democráticas poderiam ser abordadas em outras dimensões: a segurança (câmeras) poderia ser descrita na dimensão física; o número de alunos não precisaria ser detalhado pelos níveis de ensino, utilizando-se esse espaço para contemplar outras informações de ordem administrativa.

No que se refere ao plano da E15, ficou compreensível sua abordagem da avaliação de aprendizagem (item que contemplava a dimensão pedagógica); não apontou, entretanto, aspectos sobre a avaliação institucional, item dessa dimensão administrativa.

Para a E18, também destacamos uma informação importante acerca do seu PPP: este consta postado no *blog* da escola, juntamente com “[...] *horários, convites, aulas expositivas, convocações, informações, inclusive o Projeto Político Pedagógico, para que todos tenham acesso e conhecimento do que é decidido, elaborado e aplicado no ambiente escolar.*” (p. 3).

Ao findar a categorização da dimensão administrativa, observamos que, assim como aconteceu na dimensão anterior (pedagógica), nenhum dos planos contemplou em seus escritos todos os itens trazidos pelo manual ou, para além dessas informações preestabelecidas, ampliou o diagnóstico de sua instituição com dados e características complementares.

Quando escrevemos que as propostas deveriam apresentar a organização da instituição em sua dimensão administrativa, entendemos esta como um modo de gestar a instituição, assim como descreve Libâneo et al. (2012, p. 412-413):

A organização e gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Elas visam:

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários para o ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação;
- c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

Como mencionado no segundo capítulo, e reforçado nessa citação, a administração escolar também é vista como uma das possibilidades de se caracterizar a gestão, inclusive para autores como Paro (2002). É com base nessa concepção que consideramos alguns aspectos que também deveriam estar presentes na dimensão administrativa, detalhando como são organizadas as questões presentes nos referidos itens a, b e c, de maneira que possam garantir o alcance do objetivo escolar.

Outra característica que as categorias e dimensões já analisadas nos permitiram constatar é a de que há uma relação entre elas, principalmente entre as que estão postas em sequência, como no caso das dimensões pedagógica e administrativa: é inevitável que algum

dado se repita entre ambas, pois há informações que competem tanto a uma quanto à outra. Não muito distante, temos ainda subcategorias que se fazem presentes em mais de um quadro, como, por exemplo, a participação da comunidade escolar. Esse item tornou-se uma única categoria e, dentro de suas subcategorias, explicou como é vista e proposta a participação da comunidade escolar nos planos; em sequência, na dimensão socioeconômica, ele é destacado pelos problemas ou dificuldades encontrados pela escola, e se caracteriza na pouca participação da comunidade escolar.

Posteriormente, temos ainda a dimensão pedagógica, que traz como destaque a relação professor-aluno-comunidade e cita, em outros momentos, os problemas de aprendizagem ligados à não participação dos pais na vida do filhos. A categoria da administração também registra em seu texto, em três momentos, como é a participação da comunidade escolar, qual sua representatividade em instâncias deliberativas e se apresenta em sua organização algum tipo de atendimento aos pais. Assim sendo, fica evidente a importância que a participação da comunidade tem, ou deveria ter, no meio escolar, perpassando pelas diferentes dimensões e organizações da escola, da maneira como nos mostra a teoria.

Partindo dessas informações, nossa próxima análise será acerca das dimensões financeira e física, diretamente interligadas entre si e que se associam também à administrativa, a qual tem como uma de suas funções ministrar os recursos daquele espaço, tanto no aspecto físico como didático.

Quadro 11 – Dimensão financeira



Fonte: elaboração da autora (2018).

De modo geral, os vinte e um Planos de Gestão abordaram, na dimensão financeira, informações acerca de onde provêm os recursos destinados à instituição (conforme quadro anterior); alguns incluíram, também, a finalidade para qual se utilizariam os valores; outros, ainda, o modo como seria definida essa aplicação dos recursos.

Alguns, de maneira específica, abordaram outras questões, como no caso da E2, que apresentou a “*Captação de recursos junto a Secretaria de Estado da Educação e SDR, para reforma do assoalho do ginásio, melhoramento da rede de energia, cercar as dependências da escola e pintura do prédio. Com recursos da APP e Entidades democráticas e Filantrópicas aquisição de livros para melhorar o acervo necessário para a escola e serviços de manutenção e conservação. [...] a APP conjuntamente com os alunos e professores estabelece as aquisições a serem feitas, atendendo as necessidades de material de expediente, higiene e limpeza e material permanente.*” (p. 4). Esses detalhes de recebimento e investimento dos recursos nos permitem compreender o modo como a instituição se organiza financeiramente e as necessidades que podem surgir da falta de algum recurso.

Em complemento aos itens do quadro, a E3 acrescentou recursos oriundos do SICOOP (sem descrição da sigla) e Cartão do Diretor. Já a E6 incluiu, para além daqueles, recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e registrou: “*atualmente estamos aguardando recursos do EMP*” (p. 4).

Por sua vez, a E8 inseriu ainda nos recursos: “*PDE Interativo, Atleta na Escola, Acessibilidade [...] a escola contará também com o sistema integrado de controle das obras públicas (SICOOP) [...] e também o Cartão de Pagamento para Despesas Emergenciais (CPESC).*” (p. 3). A E12 acrescentou em seus recursos o “[...] *orçamento do Estado através da Gerência de Administração e Finanças.*” (p. 4). E, por fim, a E16 acrescentou em seu texto recursos oriundos do “*PDDE Interativo*” (p. 4).

Nesta dimensão, os textos descritos nos planos se assemelham em sua grande maioria, considerando que as informações também seguem um padrão por serem escolas de um mesmo estado, com as mesmas legislações e entidades financeiras.

Segundo o manual de elaboração dos Planos de Gestão, a dimensão financeira deveria contemplar as alternativas de captação (PDDE, PRODENE e outros) e aplicação dos recursos financeiros para melhorar a permanência do estudante na escola: planejamento de aquisições diversas (material didático-pedagógico, material de consumo, reparos nas instalações físicas, outros), cursos de formação dos profissionais da escola, participação em feiras, seminários, etc. (SANTA CATARINA, 2014, p. 9). Porém, durante as análises, não foi constatada a descrição de muitos desses itens, sendo que o número de propostas que mencionaram o modo

como seriam utilizadas as verbas foi inferior a 50%; destes, a grande maioria citou apenas que seria com material permanente, reformas/reparos, materiais didáticos e de uso da secretaria.

Logo a seguir, temos a dimensão física, que, assim como a financeira, apresenta informações semelhantes entre as propostas, por se tratar da caracterização do espaço físico da instituição. De acordo com o manual, a dimensão física deverá abordar os seguintes itens:

- instalações gerais: biblioteca (espaço físico, acervo, serviços oferecidos), secretaria, salas de aula e outras, sanitários, etc.;

- instalações, condições materiais de laboratórios específicos: ciências, sala de tecnologias, etc.;

- condições de acessibilidade para pessoa/estudante com deficiência;

- áreas de convivência e infraestrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e culturais;

- local de alimentação e de oferta de serviços (SANTA CATARINA, 2014, p. 9).

Utilizaremos o quadro a seguir para exemplificar as informações coletadas por meio da análise da dimensão física.

Quadro 12 – Dimensão física

Informações sobre o número de salas	Laboratórios e salas de tecnologia	Biblioteca	Esporte e lazer	Banheiros	Sala dos professores, salas da gestão e salas de uso coletivo	Acessibilidade na escola
E1; E2; E3; E4; E5; E6; E8; E9; E10; E11; E12; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E21	E1; E2; E4; E5; E6; E8; E9 E10; E11; E12; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21	E1; E2; E3; E4; E5; E12; E15; E16; E19; E21 Com bom acervo: E5; E13; E14; E17; E18 Acervo razoável: E8; E11; E20 Acervo insuficiente: E10	Ginásio e quadras de esporte: E1; E2; E3; E4; E5; E8; E10; E11; E12; E14; E16; E17; E18; E19; E20; E21 Área de lazer: E6; E9; E14; E15; E16; E20; E21	Banheiros adaptados : E1; E2; E6; E11; E12; E15; E16; E18; E20 Sem informação: E1; E2; E3; E4; E5; E6; E8; E9; E10; E11; E12; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E21	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E8; E9; E10; E11; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E21 Refeitório: E1; E3; E8; E14; E16; E17; E18; E19	E2; E4; E5; E9; E14; E16; E18; E20 Sem acessibilidade: E3; E8; E19 Acessibilidade parcial: E13

Fonte: elaboração da autora (2018).

Dentre as informações registradas no quadro, consideramos importante destacar o seguinte trecho extraído da proposta da E1: *“Como a escola trabalha com salas ambiente sempre há faltas de salas, muitos professores dividem a mesma sala entre duas ou três disciplinas. Pelo número de alunos que circulam na escola os sanitários também são em número aquém do necessário.”* (p. 4). Se pensarmos nas questões mínimas de recursos e condições de ensino-aprendizagem, a situação citada nos remete a algo que deveria ser sanado nas instituições.

Nesta categoria de análise, considerou-se que o plano da E7 não apresentou, em nenhum momento, características da estrutura física da escola; foram destacadas ações que deverão ser feitas na instituição, incluindo a parte física, mobiliário, estrutura e aquisição de material pedagógico.

Por ser uma das categorias em que mais foram destacados aspectos da realidade das instituições, incluindo-se ainda algumas necessidades e dificuldades encontradas no ambiente, a dimensão física, de modo geral, buscou caracterizar os espaços e alguns materiais (multimídias, computadores, televisores, entre outros) disponíveis nas escolas. Observou-se, ainda, que algumas não apresentam estrutura acessível ou adequada ao número de alunos que atendem, outras destacam a necessidade de reparos em suas instalações, ampliações ou melhorias.

Em se tratando da última dimensão presente nas propostas, a categoria seguinte estabelecerá uma relação entre as cinco anteriormente apresentadas, buscando envolver problemas e necessidades do dia a dia escolar em metas e ações futuras condizentes com o prazo de vigência dos planos.

As metas e ações que compõem a próxima categoria de análise figuram em torno das dimensões já apresentadas, pois intentam planejar como agir para sanar as dificuldades que deveriam ser mencionadas no diagnóstico inicial. Porém, mesmo não estando tais dificuldades explícitas na categorização anterior, foram destacadas ações necessárias para o bom funcionamento das escolas, conforme apresenta o manual.

Metas são de natureza quantitativa. As metas devem ser globais, por dimensão, tendo por referência o tempo de vigência do Plano de Gestão escolar. Vale lembrar que as metas devem guardar coerência com o objetivo e devem ter o foco na superação das limitações apontadas no diagnóstico (SANTA CATARINA, 2014, p. 10).

Ações são os meios para se atingir as metas e os objetivos. São consideradas ações as medidas que visam sanar as principais causas dos problemas apontados no diagnóstico, referentes às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e física. Se as ações forem bem definidas e executadas, as metas e os objetivos serão atingidos (SANTA CATARINA, 2014, p. 9).

e) AÇÕES:

Dimensões	Ações	Objetivos específicos	Período	Público Alvo	Recurso	Responsáveis pela ação
Pedagógica						
Administrativa						
Financeira						
Física						

Fonte: manual para elaboração dos planos.

Com base no manual e nas leituras realizadas, apresentamos a análise no quadro a seguir.

Quadro 13 – Metas e ações

D. P. METAS	<ul style="list-style-type: none"> •a) Ampliar a participação da comunidade escolar b) Aumentar os índices de aprovação, diminuir a evasão e distorção série-idade c) Formação continuada aos professores d) Reconstrução do PPP e) Elevar os índices e melhorar o processo de aprendizagem f) Planejamento coletivo do currículo
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> •a) Promover feiras, assembleias e demais eventos para aproximar a comunidade b) Diversificar o ensino e ampliar os métodos de avaliação e recuperação c) Por meio de cursos, palestras, etc., promover o aperfeiçoamento dos servidores d) Redimensionar o PPP com trabalhos coletivos e) Buscar metodologias para elevar o IDEB, Prova Brasil, ENEM, etc. e melhorar o processo de aprendizagem f) Proporcionar espaços e momentos para troca de experiências e planejamento do currículo escolar
D. A. METAS	<ul style="list-style-type: none"> •a) Fortalecer as entidades democráticas b) Garantir a avaliação institucional c) Criar projetos pedagógicos, feiras de ciências, mostras pedagógicas e grupos de estudo d) Melhorar e ampliar o acervo bibliográfico e implantar novos recursos tecnológicos e) Estimular a participação em eventos culturais, esportivos e didáticos f) Garantir acesso, permanência e inclusão social na instituição
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> •a) Promover encontros e instigar a participação em instâncias deliberativas b) Elaborar, divulgar e incentivar a participação de todos os membros da escola e comunidade escolar na avaliação institucional c) Proporcionar projetos que melhorem o ensino-aprendizagem e aproximem a comunidade da escola d) Reorganizar o espaço e acervo da biblioteca, assim como implantar novas tecnologias em outros espaços e) Proporcionar aos alunos a participação em diferentes atividades promovidas ou não pela escola f) Promover meios para que todo o público tenha acesso e permaneça na escola em idade própria
D. FN. METAS	<ul style="list-style-type: none"> •a) Adquirir materiais e recursos necessários a todas as áreas b) Decidir com a comunidade a aplicação de recursos c) Promover eventos e festas para aquisição de recursos d) Cumprir a legislação no que se refere à aplicação dos recursos e) Arrecadar fundos junto à APP
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> •a) Captar recursos e aplicá-los de acordo com as necessidades b) Prestar conta e decidir com a comunidade escolar sobre a aplicação de recursos c) Realizar festas em datas comemorativas e outros eventos que integrem a comunidade e arrecadem fundos para a escola d) Em consonância com as necessidades e instâncias deliberativas, utilizar as verbas de acordo com a legislação e) Em parceria com a APP, buscar recursos junto à comunidade escolar
D. FS. METAS	<ul style="list-style-type: none"> •a) Melhorar os equipamentos e mobiliários b) Realizar reparos e construções necessárias na estrutura física da instituição c) Adquirir climatizadores d) Proporcionar um ambiente acolhedor e atrativo a todos e) Garantir acessibilidade
AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> •a) Adquirir e trocar equipamentos e mobiliários necessários b) Pinturas, construções, reformas, dentre outras ações, estão entre as prioridades da estrutura física c) Adquirir climatizadores para espaços e salas que ainda não possuem d) Embelezar os diferentes espaços e cuidá-los para mantê-los agradáveis a todos e) Melhorar as estruturas implementando e garantindo acessibilidade a todo o público

Fonte: elaboração da autora (2018).

Legenda: D. P. = dimensão pedagógica; D. A. = dimensão administrativa; D. FN. = dimensão financeira; D. FS. = dimensão física.

Buscamos apresentar nesse quadro as principais metas e suas respectivas ações citadas nos planos. Elas foram divididas pelos candidatos nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e física, buscando contemplar as necessidades presentes naquelas determinadas categorias.

Essas metas e ações figuraram como as mais citadas pelas propostas. Algumas se repetiram na mesma proposta, outras não foram descritas claramente, a exemplo de “elevar os índices”: quais índices? É importante ao público que lê saber do que se trata, pois a proposta é apresentada à comunidade. Outro fato com que nos deparamos durante a análise foi o de que, ao lermos algumas metas e ações, retornávamos a olhar as dimensões para localizar se tal necessidade havia sido apresentada no diagnóstico da instituição, mas, na maioria da vezes, ela não havia sido citada em nenhum momento. Esse é um caso claro principalmente quando se tratam dos índices de aprovação, reprovação e evasão, ou do desempenho acadêmico nas avaliações em larga escala; as dimensões pedagógica e administrativa não apresentavam tal necessidade, nem mesmo os índices da escola – porém o principal destaque nas metas e ações se deu em torno dos índices e desempenhos escolares.

A aproximação entre comunidade e escola também se configurou como uma das metas mais citadas em todas as propostas, que, em observância com a análise geral do plano e o que foi apresentado aqui, é considerada uma das ideias centrais das propostas e debates acerca da educação.

Retornando ao quadro disponibilizado pelo manual, para explicar-lhe brevemente, como já exposto, as metas e ações encontram-se propostas nas dimensões abordadas; os objetivos específicos fazem uma retomada e reescrevem o que foi exposto nas metas; do período deveria constar o tempo que determinada meta exigirá para ser efetivada, considerando que o tempo máximo para tal deveria ser o período de vigência do plano (ou seja, dois anos). O público-alvo contemplado seria aquele ao qual se destinaria a ação – na maioria das vezes alunos, comunidade escolar e pais. Os recursos para efetivação do que estava sendo proposto foram os mesmos citados na dimensão financeira. E, por fim, os responsáveis pelas ações mais citados foram direção, APP, professores, conselho deliberativo, comunidade escolar, equipe gestora, GERED, SED, entidades democráticas.

Antes de finalizarmos a coleta de informações dos planos para posteriores considerações das análises, pensamos ser necessário apresentar alguns dados referentes à contratação dos professores nessas vinte e uma instituições. É compreensível que a expressão “valorização profissional” nos remeta a questões gerais, incluindo desde o fator salarial até um bom plano de carreira. Porém, ao olharmos o número de profissionais contratados em

caráter temporário (ACT) nas escolas selecionadas, deparamo-nos com um fator delicado a ser revisto pelos governos. De acordo com o quadro a seguir, assim dividem-se os professores nas instituições selecionadas:

Quadro 14 – Tipo de contrato dos professores

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	T
A.	17	22	8	19	47	28	25	16	43	13	16	27	22	34	21	44	8	24	12	16	17	479
E.	22	7	9	8	50	8	19	8	9	10	6	8	9	34	7	17	5	28	10	6	6	286

Fonte: elaboração da autora (2018).

Legenda: a letra **A**, na segunda linha, foi utilizada para representar a sigla “ACT”. Já a letra **E**, na terceira linha, representa a palavra “efetivo”. Na última coluna, temos **T** representando o “total”, e a somatória dos números disponibilizados nas colunas A e E.

O quadro nos mostra que ainda há muito que se melhorar na efetivação de políticas educacionais, sobretudo quando a questão é sobre a valorização profissional. Tomamos como referência um pequeno número de escolas da rede estadual de Santa Catarina, e a diferença entre o número de professores efetivos e ACTs foi significativamente grande; quiçá, se realizado um levantamento nesses moldes no estado todo, os números poderiam nos surpreender.

Finalizando nossas categorias de análise, em uma leitura mais detalhada dos planos, chegamos a algumas considerações acerca dos documentos, apresentadas na seção seguinte.

4.4 O QUE NOS MOSTRAM AS ANÁLISES

Ao concluirmos as análises dos Planos de Gestão, assim como do manual de elaboração dos planos, faremos aqui algumas considerações sobre as informações obtidas. Primeiramente, reconhecemos que o fator de maior presença nas propostas foi a participação da comunidade escolar, restando evidente sua presença em quase todas as categorias levantadas, sendo que o público-alvo, os colaboradores, os avaliadores deveriam ser estes. Os planos direcionam-se em vários momentos à ideia de que a participação da comunidade na escola é fundamental e necessária ao bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem e à formação crítica e integral do sujeito – considerando ainda outras informações apresentadas nos textos, optamos por discutir essa categoria no próximo capítulo.

Outro ponto a ser destacado é referente aos itens propostos pelo manual: nem todos foram contemplados no decorrer das propostas. Conforme descrito, alguns planos incluíam informações complementares que não estavam descritas no manual, juntamente com as que

estavam; outros deixavam de contemplar o manual para abordar outros aspectos; assim como houve alguns que não contemplaram o que estava prescrito tampouco alguma informação extra de relevância. Nesses casos, algumas informações se repetiam de uma categoria para outra, o diagnóstico da instituição não contemplava a sua realidade e não permitia um mais profundo conhecimento seu. Identificaram-se, ainda, situações contraditórias encontradas nos textos: em momentos diferentes, havia oposição de afirmações quando retomada determinada questão já evidenciada anteriormente.

Muitas das metas e ações foram elaboradas para superar e resolver problemas que não haviam sido citados anteriormente no diagnóstico da escola, como, por exemplo, os índices de evasão e reprovação. Outras, ainda, estavam incompletas, eram vagas e abriam margem para uma interpretação errônea, como quando citado “*elevantar os índices*”: de quais índices falamos? É preciso detalhar, afinal trata-se de uma meta que necessitará de ações para ser contemplada.

Há que se destacar, ainda, os planos que foram detalhistas, com metas e ações bem completas, diagnóstico com inúmeras informações e caracterizações, permitindo conhecer a instituição e seu modo de organização por meio de sua leitura.

Por fim, consideramos que essa análise nos possibilitou obter importantes informações acerca da visão que o candidato possui de sua instituição, quais suas propostas, de que modo e para quem pretende trabalhar no período de seu mandato. Observamos, ainda, que esse novo modelo de governança se dá por meio da aprovação das pessoas que fazem parte desse processo (escolar), por isso muitas vezes precisam exprimir aquilo que a comunidade e os mantenedores gostariam de ouvir, mesmo que inseridos em uma lógica de embelezamento da educação.

5 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM RELAÇÃO À ASSUNÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA IDEALIZADO PELOS PLANOS DE GESTÃO

“O que as famílias, a comunidade e os próprios alunos esperam de uma escola? Que características dela fazem diferença no que diz respeito ao nível da qualidade de ensino e à reputação na comunidade?” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 420). É por meio desses questionamentos que Libâneo et al. (2012) inicia uma das seções de seu livro *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*, partindo da ideia de que escola e sociedade se relacionam e refletem seus ideais uma em relação a outra. O autor apresenta uma seção intitulada “Funcionar bem para melhorar a aprendizagem”, título que resume o papel da escola.

Neste capítulo, pretendemos abordar a representação da participação da comunidade escolar nas categorias levantadas anteriormente com base nas informações disponíveis nos planos, juntamente com os estudos teóricos de autores como Libâneo et al. (2012), que dialogam sobre a importância da participação da comunidade escolar, levando à reflexão de como estão (ou não) se relacionando teoria e prática.

Primeiramente, seguindo a perspectiva da qual trata Libâneo et al. (2012), é compreensível que as escolas precisem estar mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem de seus alunos. “Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 421). Deste modo, uma escola que conhece sua realidade saberá exatamente quais objetivos pretende alcançar; suas metas e estratégias estarão voltadas às necessidades presentes em seu dia a dia.

Se, de fato, as escolas são organizações nas quais se sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana,

[...] a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que as diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos próprios. (LIBÂNEO et al., 2012, p. 437).

Esse conjunto de características da escola citadas por Libâneo et al. (2012) permite retomar uma das categorias citadas nos planos: a da participação da comunidade escolar.

Considerando a escola como um local de interação, de relação de pessoas que buscam alcançar os mesmos objetivos, estando ou não inseridas diariamente nesse espaço, trazemos fragmentos da categorização acerca da participação da comunidade escolar, estabelecendo relações ou tecendo críticas em cada uma das categorias levantadas.

De acordo com (LIBÂNEO et al., 2012, p. 451),

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Com base na descrição do autor acerca da importância da participação para se consolidar uma gestão democrática, detalharemos nas próximas seções as categorias destacadas no capítulo anterior que resultaram no modo como foi descrita a existência da participação da comunidade.

5.1 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ELABORAÇÃO DO PPP

O projeto político-pedagógico (PPP) traz em si uma concepção que permite pensar a escola nas contradições do seu cotidiano, nas diversas situações existentes em seu dia a dia, envolvendo correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções. Recusa-se considerar a escola como um modelo ideal, não flexível, pronto e acabado, uma vez que uma escola pensada nessas condições torna-se imprópria à medida que sua realidade vai se modificando.

É importante valorizar o instruído, ou seja, a história da instituição e de seus sujeitos, mas é ainda importante avançar no campo da instituinte, na contemporaneidade, pois as mudanças ocorrem, são necessárias e a escola precisa estar pronta para assimilá-las, algumas vezes para negá-las ou questioná-las quando necessário (OLIVEIRA et al., 2013).

Desta forma, uma instituição como a escola precisa ter seu projeto político-pedagógico, pois, segundo Freire (1999), educar é um ato político, visa à formação do sujeito ético-histórico, para que o cidadão tenha condições de fazer sua inserção comprometida na sociedade, sendo essas premissas necessárias para uma educação emancipatória. A elaboração de um PPP deve necessariamente partir de uma concepção de educação, norteando os procedimentos, processos, atividades, organização administrativa e pedagógica, estruturação curricular, organização dos tempos e espaços da escola (OLIVEIRA et al., 2013). A participação é outro fator fundamental na elaboração de um PPP: é preciso que haja

aglutinação, ação coletiva, envolvendo a participação de todos na análise dos problemas escolares, para que a discussão/reflexão não se reduza a poucas opiniões de setores isolados da escola.

Nessa perspectiva, é preciso, literalmente, abrir a escola para participação da comunidade escolar como um todo: pais, alunos, profissionais da educação e funcionários da instituição. Esse envolvimento com a comunidade é importante, pois a escola se abrindo para a participação dos sujeitos da comunidade, além de se enriquecer com a escuta da polifonia de vozes, pode conseguir diminuir a violência que nela vem adentrando, contribuindo, ainda, para a instauração de uma melhor convivência e solidariedade sociais. (OLIVEIRA et al., 2013, p. 44).

Seguindo essa perspectiva, (PENIN, 2002, p. 41) complementa: “Um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará sua partilha para além dos profissionais da educação, envolvendo alunos, seus pais e mesmo a comunidade local.”

A participação da comunidade escolar também é considerada um ato democrático, garantido por lei, conforme consta na LDB 9394/96, em seu artigo 3º:

[...] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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.

Cumprir o que traz a legislação só é possível quando a escola pauta-se na gestão democrática, a qual pressupõe a participação efetiva dos variados segmentos da comunidade escolar, sejam eles pais, professores, funcionários, estudantes, gestores escolares. Isso permite que os projetos e processos pedagógicos, ou mesmo questões de natureza burocrática, sejam pensados de acordo com as necessidades dos membros que compõem a unidade escolar, conforme destaca Libâneo et al. (2012).

Quando extraímos da análise os trechos em que a participação da comunidade escolar está direcionada à participação e elaboração do PPP, percebemos que há uma preocupação em envolver a comunidade nesse tipo de atividade da escola, conforme descrevem estes recortes:

E1: “*Primar pelo cumprimento do PPP, sempre atualizando primando e ouvindo a comunidade escolar.*” **E3:** “[...] *é imprescindível que a escola discuta e construa o projeto educativo, que inclui a co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.*” **E4:** “*Atualização do PPP [...]. Envolvendo toda a comunidade escolar, partindo da realidade, levantando desafios, elaborando ações.*” **E5:** “[...] *o Projeto Político-Pedagógico deve ser elaborado através de construção coletiva.*” **E6:** “*Convocar os representantes das Entidades escolares para participarem do processo de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico.*” **E11:** “*Projeto Pedagógico da Escola – elaborado e aprovado com a participação da comunidade escolar.*” **E14:** “[...] *para que este se torne um espaço de efetiva participação de vários segmentos da comunidade escolar, [...] na construção e na avaliação do PPP da escola [...].*” **E15:** “*Atualização do PPP –*

Projeto Político Pedagógico com a participação de todos os segmentos da escola no início do ano letivo.” E16: “Num processo constante de avaliação educacional e de (re)elaboração e execução do PPP que é voltado ao chamamento da comunidade [...].” E18: “Participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, [...] na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos [...].” E19: “Participação dos pais nas decisões na escola, como na elaboração do P.P.P. e na administração dos recursos.” E21: “Elaborar o PPP de forma coletiva contando com a participação dos alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar.”

Por meio desses recortes, podemos considerar que, mesmo sendo prevista em legislação, a participação da comunidade na elaboração (atualização) do PPP não foi abordada por todas as escolas analisadas, podendo ser considerado um número significativo que deixou de mencionar qualquer forma de participação que estivesse relacionada ao PPP. Obtivemos, nos trechos descritos, uma relação de apenas doze escolas, de um total de vinte e uma analisadas, que afirmaram em seu Plano de Gestão que a participação da comunidade ocorre por meio do PPP.

Considerando que o projeto político-pedagógico é o documento norteador da unidade escolar, do qual deve constar a realidade da escola e da comunidade em que está inserida, é imprescindível que seja elaborado por quem é conhecedor dessa realidade, das necessidades que são encontradas ali e de como a escola pode contribuir com as mudanças necessárias.

Se pensarmos na proposta do Plano de Gestão Escolar como um modo de efetivar a gestão democrática, encontramos falhas logo em um dos princípios de destaque: o da participação no PPP. Por sua vez, esse modelo de governança que vem sendo implantando nas escolas estaduais de Santa Catarina e se utiliza do conceito de “gestão democrática” para aplicar um modelo pronto de organização da unidade escolar. Porém, mesmo com um manual pré-elaborado para construção dos Planos de Gestão, e com aporte teórico acerca dessa concepção, muitos dos candidatos não compreenderam que a gestão democrática vai muito além de formar uma equipe gestora e contar com a colaboração dos pais e demais membros da comunidade na arrecadação de fundos e manutenção da estrutura escolar, conforme veremos nas próximas categorias.

O processo de participação é amplo e permanente; requer elaborar, reestruturar, planejar, construir, organizar, acompanhar e avaliar. Esses verbos se fazem presentes nos recortes destacados anteriormente, e precisam ser efetivados na prática; não por meio de uma proposta pronta, que chega para ser aplicada sem ao menos se conhecer a realidade ou permitir que seja elaborada proposta própria, envolvendo os sujeitos que fazem parte de cada cotidiano escolar específico, com autonomia para tomar suas próprias decisões.

É visível que a proposta apresenta falhas em muitos aspectos, assim como os planos analisados. Uma dessas falhas passamos a destacar nesta seção: a pouca representatividade da

participação da comunidade com relação ao PPP. Quase 50% das propostas analisadas não fizeram qualquer menção a essa categoria, fator essencial para se iniciar a construção de uma gestão democrática. Para a próxima seção, a análise que se fará compreende a participação da comunidade em conselhos deliberativos e APPs, categoria que também é referenciada por autores e, assim como a do PPP, não foi abordada pela totalidade das propostas.

5.2 PARTICIPAÇÃO EM CONSELHOS DELIBERATIVOS E APP

A participação da comunidade escolar em conselhos deliberativos e APP também foi mencionada pelos candidatos em suas propostas, porém não apresentou grande representatividade em meio aos planos selecionados. Essa participação também se fundamenta pelo princípio de que a escola, como uma esfera micro, corresponde a uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar seus objetivos da instituição” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 102).

A representatividade da comunidade escolar em conselhos deliberativos e associações de pais e professores caracteriza um trabalho em conjunto de tomada de decisões, escolhas, prestação de contas e representação dos demais membros da comunidade que nem sempre podem se fazer presentes nesses momentos de reuniões. Desta forma,

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 et al., 2012, p. 450).

As oportunidades são claras e estão fundamentadas tanto na legislação quanto nas teorias de autores como Libâneo et al. (2012), porém a prática ainda é falha, a representatividade nesses órgãos deliberativos é pouco significativa entre as escolas. Tomemos como referência os trechos retirados dos vinte e um Planos de Gestão: apenas sete propostas, ou seja, aproximadamente 38%, mencionaram em algum aspecto a participação da comunidade nesses órgãos deliberativos. Considerando a análise, essa categoria foi assim destacada:

E2: “[...] responsável pela representatividade e organização da comunidade escolar.” **E3:** “A participação dos pais na Unidade Escolar se dará através de diversos mecanismos tais como: Assembleia geral [...]; Eleição de diretoria da APP e CDE [...].” **E8:** “Há pouca participação dos pais na escola. Se procurados aceitam participar dos conselhos escolares, mas com pouca participação efetiva.” **E14:** “Aumentar a participação da comunidade em instâncias deliberativas.” **E17:** “A maior instância deliberativa [...] é a Assembleia de pais e professores que ocorre no início do ano letivo [...].” **E19:** “[...] consolidação da democracia

através da participação no Conselho Escolar, A.P.P. e funcionários, na formulação do Plano de Ação e na elaboração do P.P.P.” E21: “A direção da escola conta com a participação da Associação de Pais e Professores (APP), do Conselho Deliberativo, do Grêmio Estudantil e de toda a comunidade escolar.”

Temos em questão um fator de pouca representatividade na vida escolar, em que relatos como o da E8 – de que os pais demonstram pouco interesse e participação, se fazendo presentes somente se procurados – são comuns no meio escolar e refletem a imagem que a comunidade tem da escola. Adentraremos posteriormente em outra categoria: tratando sobre a participação da comunidade na resolução dos problemas.

Dentre esses e outros modos de participação, entre os mais conhecidos e difundidos no Brasil, estão os conselhos de classe e os conselhos de escola, que podem ser colegiados ou por meio de comissões, e tiveram seu início na educação na década de 1980. Nessa concepção,

Convém ressaltar que o princípio participativo não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino. Tanto quanto o processo organizacional, e como um de seus elementos, a participação é apenas um meio melhor e mais democrático de alcançar os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Em razão disso, a participação necessita do contraponto da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão da participação. (LIBÂNEO ET AL., 2012, p. 453).

Esse contraponto da gestão, como é chamado por Libâneo et al. (2012), deveria se fazer presente já na proposta elaborada pelos gestores (candidatos à gestão), apresentando-se meios e motivos para que a comunidade aceite e efetive sua participação nesses conselhos e órgãos deliberativos, conhecendo suas funções e a importância que têm para a construção de uma educação de qualidade. Porém, o que se tem percebido nas leituras é que não há essa preocupação em se apresentar os instrumentos corretos para que a comunidade sinta-se instigada a participar nos mais diferentes espaços da escola, não somente quando é chamado um ou outro a resolver problemas ou verificar a aplicação de determinado recurso.

Por mais ultrapassada que possa ser a ideia de que os pais (e a comunidade em geral) devam participar da vida escolar de seus filhos somente quando forem solicitados a auxiliar na resolução de algum problema de cunho disciplinar ou pedagógico, ou, ainda, de modo a contribuir na arrecadação de fundos para manutenção da organização escolar, muitas famílias ainda carregam-na consigo e preferem envolver-se nesse meio somente nessas ocasiões, o que acaba por tornar essa representatividade ainda menor nas outras áreas de participação. É o que Bordenave (1994) vai chamar “participação imposta”, na qual o indivíduo é obrigado a estar presente em determinada unidade social e também exercer atividades consideradas essenciais.

Essa participação imposta acaba por descaracterizar o conceito de “gestão democrática”, que se valida por meio da participação voluntária e efetiva dos membros da comunidade escolar. O conceito de “participação voluntária”, também descrito pelo autor, vai

caracterizar um grupo social organizado pelos próprios participantes e mantido através de trabalho de equipe (BORDENAVE, 1994).

É por meio desse modo de participação voluntário que se busca ampliar esses e outros espaços de representação da comunidade, pautados em uma organização aberta e abrangente, considerando o conhecimento que possuem acerca da realidade em que estão inseridos. Um exemplo desse modo de participação pode ser o referente à elaboração do Plano de Gestão Escolar citado durante a análise em algumas propostas, e que será abordado na próxima seção.

5.3 PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PGE

O Plano de Gestão Escolar tem figurado como um dos documentos norteadores da escola; é nele que a gestão escolar tem se embasado para sua organização. Porém, em face das fragilidades encontradas nessa proposta, vemos também figurar alguns pontos importantes para sua estruturação, sendo um deles a participação da comunidade em sua elaboração.

Como uma das categorias destacadas, a representação da comunidade na elaboração do Plano de Gestão, citada por alguns dos candidatos em suas propostas, pode em muitos momentos ser definida como “concedida”, pois caracteriza-se por haver em um grupo social uma abertura para participação, mesmo que se dê de forma ilusória (BORDENAVE, 1994). Consideramos essa uma forma concedida de participação pelo fato de que se abre espaço para que a comunidade envolva-se no processo de elaboração do Plano de Gestão mas, ao mesmo tempo, restringe-se o alcance dessa participação a algumas questões prontas ou que necessitam da aprovação dos membros da escola.

Durante as leituras realizadas, foram encontrados trechos nos quais constavam que a participação da comunidade na elaboração do PGE havia ocorrido por meio de entrevistas ou questionários: a comunidade (os pais ou responsáveis) foi convidada a participar respondendo questões acerca da sua realidade. Por meio desses questionários, alguns dos candidatos elaboraram suas propostas, considerando as informações obtidas a respeito de situação socioeconômica, escolaridade dos familiares, profissão, participação em organizações comunitárias, etc. Tal participação caracteriza-se, assim, subjetivamente, pois muitas vezes não há consciência por parte da comunidade quanto a por que responde tais questões, ou qual a importância de se participar efetivamente na construção de uma proposta como essa.

Seguindo os relatos desse modo de participação, destacam-se as seguintes frases:

E1: “Plano de Gestão Escolar é um processo de participação coletiva.” **E7:** “Essa proposta apresenta uma concepção educativa construída a partir do envolvimento ativo de pais, alunos, funcionários, professores e direção da escola.” **E12:** “A

comunidade é participativa em atividades tanto comunitárias quanto escolares, [...] pois quando pedimos sugestões de ideias e ações para os próximos dois anos, nos surpreendemos com as colocações feitas pelas famílias.” E13: “[...] tivemos a oportunidade de ouvir as opiniões e sugestões de projetos e anseios da comunidade escolar.”

Primeiramente, é considerável a análise do número inexpressível de propostas que abordam a participação da comunidade na elaboração dos PGE; a partir daí, exemplifica-se como se deu essa participação. Por meio de sugestões, opiniões, questionários, considerou-se a representatividade da comunidade nessa categoria de maneira simbólica; essa participação se efetiva na teoria presente nos planos, pois muito fala-se na importância de se ouvir quem realmente conhece a realidade mas pouco se faz para que isso aconteça.

Essa participação se torna efetiva “quando os sistemas de ensino criam mecanismos que garantem a participação da comunidade escolar no processo de organização das instâncias educativas, juntamente ao cargo do diretor da instituição” (SANTANA et al., 2017, p. 06-07). Sendo o Plano de Gestão Escolar um dos documentos norteadores que vêm sendo instaurados na escola buscando o alcance de uma gestão democrática, faz-se necessário que sejam dadas as condições essenciais para que a participação não se resuma ao cumprimento de formalidades que se apresentam em discursos ou manuais desse modelo de governança.

O espaço que a comunidade vem conquistando ao longo dos anos no meio escolar deve ser utilizado para compreender e auxiliar as organizações de modo que promovam um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. É preciso que a comunidade possa expressar seu conhecimento acerca da realidade: suas necessidades, o que busca e como pode contribuir com o espaço escolar, tornando-se parte do corpo que compõe uma gestão democrática.

Para além do exposto nessa categoria, a próxima seção complementar a reflexão sobre a representatividade da comunidade escolar, desta vez inserida em perspectiva de participação em eventos e datas comemorativas, a qual, diferentemente do que ocorre nas anteriores, apresenta grande destaque em meio aos planos analisados.

5.4 PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E DATAS COMEMORATIVAS

Uma das categorias em destaque durante a análise foi a de participação da comunidade escolar em eventos e datas comemorativas, a qual obteve relevante destaque em meio às propostas. Podemos iniciar a exploração dessa categoria por meio da afirmação de Paro (2010), em uma de suas entrevistas, considerando como essencial que os pais não sejam chamados à escola somente para escutar problemas relacionados a comportamento ou

aprendizagem, mas que também possam participar de momentos acolhedores e construtivos juntos de seus filhos.

Ao considerarmos tal assertiva como uma proposta de aproximação da comunidade com a escola, e ainda dos pais com seus filhos, teremos, a exemplo dessa categoria, os momentos vivenciados por meio de datas que trazem a família para junto da escola: as noites culturais, o Dia da Família, mostras pedagógicas, entre outros que não são pensados com fins lucrativos, mas com a intenção de aproximar as partes e permitir que a família conheça o modo como se organiza a instituição da qual fazem parte seus integrantes.

Esse é um dos modos como podemos compreender a participação nessa modalidade; seria, ainda, aquele necessário a uma gestão democrática, porém sabemos que não é o mais presente no meio escolar. Em se tratando da participação nesses momentos escolares, temos como destaque:

E3: “[...] participação nas homenagens, festividades.” **E4:** “[...] participação das famílias dos alunos e de toda a comunidade escolar dentro do espaço escolar. Sendo assim, os eventos devem ser abertos, e nem todas tendo como objetivos fins lucrativos.” **E5:** “Articular eventos desenvolvidos na Escola, promovendo a participação de toda comunidade escolar.” **E7:** “Angariar fundos da comunidade escolar para manutenção da unidade escolar.” **E8:** “[...] a APP trabalha para angariar fundos através de promoções e contribuições espontâneas dos pais.” **E8:** “Trabalhar em conjunto com a comunidade escolar, para realização de eventos do calendário escolar e eventos excepcionais.” **E10:** “Promoção de eventos com a participação dos pais e/ou responsáveis ao menos uma vez por semestre.” **E12:** “Oferecer e buscar junto à comunidade escolar parcerias para a realização de eventos e projetos.” **E13:** “Projeto dia da família na escola com 90% de participação.” **E14:** “Incentivar e apoiar a APP na realização de atividades com finalidade financeira destinada a Unidade Escolar.” **E16:** “Promoções, como jantares e/ou almoços, nas datas comemorativas [...] com o trabalho voluntário de pais, alunos, e da sociedade em geral [...].” **E17:** “Envolver os pais que não participam dos eventos da escola atribuindo-lhes funções principalmente nas festas juninas e da Independência.” **E21:** “A participação das famílias [...] é relativamente boa, sempre que são convidados ou convocados a comparecerem em eventos escolares [...] a maioria das famílias se envolve ativamente.”

Fica evidente nesses recortes que, em grande parte dos planos, esse modo de participação está voltado à arrecadação de fundos ou verbas que contribuam com o financeiro da escola. Esse é um dos modos de participação mais característicos do cotidiano escolar, em que a comunidade é chamada a contribuir com esses eventos por meio da organização e da destinação dos recursos dessas promoções. Se a gestão democrática se caracteriza pela participação consciente efetiva dos envolvidos, como ressalta Gadotti (2000, p. 36-37), “[...] gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente, precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.” Podemos questionar: quais métodos estamos disponibilizando à comunidade para que sua participação tenha sentido e

demande atitudes voluntárias? Será por meio de uma contribuição financeira que a família já pode sentir-se membro participante da vida escolar? Ter claros esses questionamentos faz com que a organização escolar possa ser repensada, considerando, segundo Souza (2009, p. 135), que “[...] a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições e da sociedade.”

Não está expresso em nenhum manual ou legislação como deve ocorrer a participação da comunidade na vida escolar, mas sabemos que, na condição de representante direta da realidade em que a instituição está inserida, assim como usuária direta ou indireta dos serviços institucionais, a comunidade precisa ter oportunidades além de algumas festas e eventos ao ano para conhecer e interagir com alunos e funcionários. É preciso saber do processo de ensino-aprendizagem, conhecer quem são os gestores da escola e o modo como ela está sendo organizada, estabelecer um diálogo e uma parceria com os professores, assim como junto dos alunos firmar um compromisso pela aprendizagem, pela formação crítica e integral dos sujeitos.

Momentos como esses, de eventos, datas comemorativas e promoções, são importantes na escola, e precisam da participação da comunidade. Porém, o que não pode ocorrer é a redução da participação a somente essas ocasiões, deixando esquecidos momentos como a elaboração do PPP, o conhecimento e a complementação do PGE, a participação em conselhos deliberativos e APP, a participação em conselhos de classe.

5.5 PARTICIPAÇÃO EM CONSELHOS DE CLASSE

O conselho de classe é um dos mecanismos de acompanhamento e avaliação de natureza colegiada; é constituído pelos docentes das turmas, representantes dos segmentos pais ou responsáveis, servidores da carreira assistência (pedagógica), gestores e alunos – em alguns casos de turmas inclusivas, pode haver também representantes dos serviços de apoio especializado. Suas reuniões devem oportunizar o trabalho coletivo em busca de bons resultados do processo de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir para a democratização da educação.

São esses momentos privilegiados de encontro, não só para avaliação mas, sobretudo, de diálogo, que permitem analisar as dificuldades, erros e acertos, de forma a se buscarem alternativas de aperfeiçoamento e conscientização do processo de ensino-aprendizagem, realizando-se um acompanhamento mais detalhado dos sujeitos desse processo, bem como

das decisões reflexivas que precisam ser tomadas. Nesse momento, o aluno sente-se parte integrante de seu processo avaliativo (educativo).

Essa abertura é necessária não somente em virtude da apresentação de notas, comportamento ou frequência dos educandos, mas para que a família compreenda o que faz parte do currículo escolar, como é a organização da escola nas questões de aprendizagem e, ainda, possa estabelecer contato com outras famílias na troca de experiências sobre educação.

Conforme exposição feita por Dalben (1995), entende-se que o conselho de classe se caracteriza como um momento de informação acerca de como ocorre o processo educativo e o trabalho dentro de uma unidade escolar, construindo formas de ensino e gerando as articulações necessárias entre os diversos espaços integrantes de uma unidade escolar.

Apesar dessa abertura de espaço que o conselho de classe destina à comunidade na participação do processo de ensino-aprendizagem, a análise nos remete a pouca utilização dessa ferramenta na escola. Se comparado à categoria anterior, da participação em festas e eventos, o conselho de classe não obteve um relevante destaque em meio aos planos selecionados:

E3: “Conselho de Classe participativo ou reuniões.” **E4:** “[...] continuidade ao conselho de classe participativo.” **E8:** “A escola também realiza conselhos de classe participativos em todos os bimestres, alternando um bimestre com pais, alunos, professores e direção, em outro, somente com alunos, professores e direção.” **E9:** “O rendimento do aluno é avaliado em todo o ano letivo com o acompanhamento e discussão nos conselhos de classe e posterior a presença dos pais.” **E11:** “Promoção de encontros com as famílias e conselhos de classe participativos.” **E14:** “É realizado bimestralmente por turma, onde são tomadas decisões de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógicos que visam à melhoria da aprendizagem. Mas ainda há pouca participação da comunidade escolar.” **E15:** “Os pais e responsáveis são informados sobre a aprendizagem de seus filhos através da divulgação do IDEB, nos conselhos de classe participativo onde os pais conversam em particular com os professores.” **E16:** “Desenvolvimento de Conselhos de Classe Participativo.” **E18:** “Os pais ou responsáveis buscam saber do rendimento de seus filhos, participam das reuniões das turmas, entrega de boletins [...], Assembleia da Associação de Pais e Professores e Conselho deliberativo [...].”

Um número relativamente baixo de planos apresentou a participação da comunidade escolar em conselhos de classe, apesar de ser uma modalidade que vem sendo implementada há tempos e se configura na presença da família na vida escolar dos filhos. Sendo a sala de aula o local de participação diária e direta do estudante, faz-se necessário que os princípios pedagógicos de cidadania sejam externados na convivência entre os membros do processo formativo, de maneira que a sala de aula seja não somente um local de aprendizado pedagógico, mas de socialização e construção do estudante e da comunidade em que atua.

Sendo esta uma ferramenta importante para conhecimento e acompanhamento da vida escolar, deveria ser contemplada em todas as propostas, pois é parte importante da

implementação de uma gestão democrática. É o momento no qual a família assume seu compromisso com a formação dos educandos, identifica as potencialidades e fragilidades nesse processo, e auxilia a escola na resolução dos possíveis problemas e dificuldades encontrados.

Deve-se, por fim, dar maior abertura e estímulo às famílias para que participem de momentos como esse, compreendam a importância de sua representatividade e contribuam para desconstruir a imagem atual de que,

Na realidade de nossas escolas públicas básicas, em que se evidencia o divórcio entre a prática escolar cotidiana e uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, o que se verifica é que a estrutura da escola mostra-se inteiramente consoante com esse divórcio [...] na medida em que não é concebida de modo a favorecer a condição de sujeito dos agentes envolvidos. O próprio conselho de escola, instituído presumivelmente para esse fim, mostra-se, na maioria das vezes, totalmente inoperante, mergulhado numa estrutura avessa à participação e ao exercício da cidadania. (PARO, 2001, p. 44).

Para isso, o papel do gestor é fundamental, tanto para propor e efetivar esse modelo de representatividade na escola quanto para instigar os pais acerca da importância de sua participação não somente quando se encontram questões problemática em sala de aula, mas, ainda, para saber das potencialidades e produções dos seus filhos.

Consequentemente, ao envolvermos a participação das famílias nos conselhos de classe para tratar dos problemas de aprendizagem ou comportamento, acabamos por adentrar na próxima categoria: a presença da comunidade por meio de solicitações e contemplando informações sobre comportamento, aprendizagem, evasão, entre outras.

5.6 PARTICIPAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E INFORMAÇÕES (APRENDIZAGEM, COMPORTAMENTO, EVASÃO)

Em sequência ao que foi exposto na seção anterior, grande parte da participação da comunidade na escola ocorre por meio do chamado para resolução de problemas e questões comportamentais dos educandos. Com grande destaque nos planos, essa categoria apresentou as seguintes ideias:

E2: “[...] buscando junto às famílias formas de encontrar soluções para as problemáticas apresentadas.” **E5:** “Realizar reuniões com os pais divulgando e esclarecendo as informações, os projetos e o processo ensino-aprendizagem.” **E6:** “Aproximadamente 60% dos pais dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio participam de reuniões estabelecem contato constante para saber do rendimento e retiram boletins.” **E6:** “Os pais são chamados sempre que necessário para visitar a escola, conversar sobre rendimento escolar, mediar situações de conflito, estimular e contribuir com a tarefa de educar.” **E7:** “Propor alternativas de soluções dos problemas de natureza administrativa financeira e ou pedagógicas [...] encaminhados por escrito pelos diferentes participantes da comunidade escolar.” **E7:** “Melhorar e aumentar o acompanhamento das famílias na escola.”

E8: “A participação acontece quando os pais são obrigados a virem para a escola, caso contrário, não participam.” **E10:** “Promover reuniões mensais e/ou bimestrais informativas e de sensibilização com os responsáveis pelos alunos regularmente matriculados na instituição educacional.” **E11:** “Mobilizar a comunidade escolar para a importância do conhecimento, diminuindo assim a indisciplina, repetência e infrequência.” **E13:** “Sentimos que nossa comunidade escolar é participativa, atende os chamados da escola prontamente. Buscamos trazê-los para o espaço escolar pois entendemos que somente com o apoio dos mesmos podemos obter resultados pedagógicos exitosos.” **E14:** “Promover reuniões com mais frequência por série para resolver assuntos mais específicos.” **E16:** “Sempre que necessário, chama os pais à Escola para que estes possam estar cientes das ações da Escola quanto às questões administrativas e/ou pedagógicas.” **E17:** “Aproximadamente 60% acompanham efetivamente o dia-a-dia acadêmico dos filhos [...]” **E20:** “Envolver a participação da família no processo ensino aprendizagem.”

Sabendo que a função social da escola aponta para o desenvolvimento da autonomia e do pensar crítico, tomarmos como participação única o atendimento aos problemas escolares poderá descaracterizar o conceito de “gestão democrática” que se busca. Isto implica considerar fundamentalmente a “necessidade de se levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e ao diálogo”, assim como “a coerência entre discurso e realidade, o que exige da organização da escola a escolha de princípios e procedimentos também democráticos” (PARO, 2001, p. 46).

De acordo com o que se extraiu dos planos, a escola vem se preocupando em manter as famílias informadas acerca do rendimento de seus filhos, chamando-os à instituição quando se faz necessário envolver-se no processo de aprendizagem, ou seja, quando o educando não está demonstrando apropriação do conhecimento construído, quando seu comportamento não se inclui no padrão desejado ou impede a aquisição dos conceitos e, ainda, por causa dos índices de infrequência que podem resultar em reprovação ou evasão escolar.

Porém, temos clareza de que não é somente em momentos como esses que os familiares devem compartilhar da vida escolar dos educandos. É preciso que sejam pensadas articulações para que esse envolvimento ocorra de maneira significativa e intencional, fazendo com que a comunidade se sinta parte do processo organizativo e decisório da instituição. Mas

Essa articulação nem sempre se dá sem problemas. O sistema de ensino pode estar desprovido de uma política global, estar mal organizado e mal administrado. As autoridades podem atribuir autonomia às escolas para, com isso, desobrigar o poder público de suas responsabilidades. Se, por sua vez, as instituições escolares se organizam segundo critérios e diretrizes restritas aos limites estreitos de cada uma, perdem de vista diretrizes gerais do sistema e sua articulação com a sociedade. (LIBÂNEO ET AL., 2012, p. 457).

Não basta que as escolas comprem a legislação no que se refere à participação da comunidade; é preciso que tenham autonomia para construir uma relação de troca, não

somente de favores e obrigações. A família deve sentir-se importante e participante no processo de aprendizagem, sabendo quais suas funções, deveres e direitos para com a vida escolar de seus filhos. Desta forma, segundo Libâneo et al. (2012, p. 547),

[...] a autonomia precisa ser gerida, implicando corresponsabilidade consciente, partilhada e solidária de todos os membros da equipe escolar, de modo que alcancem, eficazmente, os resultados de sua atividade isto é, a formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento neles de potencialidades cognitivas e operativas.

Por fim, cada uma das instâncias que fazem parte da instituição escolar precisa ter um envolvimento para além da resolução de problemas ou conflitos; é importante que se planejem estrutura e organização, o projeto pedagógico, as metas e objetivos, e, sobretudo, que se conheça a realidade em que se está inserido, para que se diminuam os problemas e a participação possa se consolidar de outras maneiras.

Uma das maneiras a ser citada como forma de participação voluntária da comunidade é a que se dá por meio das feiras de ciências e outras atividades pedagógicas realizadas nas escolas, as quais serão abordadas na próxima seção.

5.7 PARTICIPAÇÃO EM FEIRAS DE CIÊNCIAS E OUTRAS ATIVIDADES

Uma importante conquista para a educação é a participação das famílias nos momentos pedagógicos da escola, pois é por meio dessas atividades que a comunidade compreende como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem e qual seu papel diante dessas construções. Sabemos, ainda, que há várias formas de se trabalhar em conjunto com a comunidade, sendo esta, segundo Libâneo et al. (2012, p. 518), denominada “comunidade de aprendizagem”:

[...] está associada à ideia de participação ativa dos professores, pedagogos e alunos – por meio de reuniões, debates, aulas, atividades extraclasse – nas decisões relacionadas com a vida da escola, com os conteúdos, com os processos de ensino, com as atividades escolares de variada natureza, com a avaliação. A comunidade deve ser o espaço público em que se discute o conhecimento, a organização curricular, as relações sociais, os modos e critérios de avaliação, as normas.

É esse caráter de diálogo e de compartilhamento de significados entre os membros da comunidade escolar que permite à escola adquirir experiência, acumular recursos operacionais e cognitivos, construir competências coletivas. Torna-se, assim, a instituição uma organização aprendiz, ocorrendo troca de aprendizagem entre ela e seus membros (LIBÂNEO et al., 2012).

Um dos reflexos positivos da construção da comunidade de aprendizagem é o auxílio aos professores para atribuírem sentido a seu trabalho, ou seja, incorporá-lo a sua subjetividade, a suas motivações sociais e políticas (LIBÂNEO et al., 2012). Obter o devido reconhecimento por parte das famílias influencia diretamente na valorização do profissional e, neste caso, contribui também para a valorização do educando.

Muitos dos problemas de aprendizagem e comportamento enfrentados pelas escolas são fruto de uma desapropriação cultural que tem se tornado realidade das famílias. A mídia influenciadora nos lares tem tomado o pouco tempo de que pais (responsáveis) e filhos dispõem para ficarem juntos. Seja em pequenas atividades como a tarefa de casa, seja em momento de leitura, não se está mais conseguindo aproximar as famílias. Visto que esses momentos de compartilhamento do saber e da cultura historicamente produzida não devem ser tomados pelo mundo midiático e tecnológico, cabe à escola promover momentos de aproximação desses familiares, e de inserção deles em um ambiente de saber e cultura.

Como uma categoria que poderia se tornar projeto institucional de rede, a promoção de feiras de ciências, mostras pedagógicas e outros momentos de atividades pedagógicas e culturais deveria apresentar grande representatividade no que se refere à aproximação da comunidade com a escola, sendo de fato um momento de compartilhamento dos saberes. Porém, essa representatividade não se destaca fortemente nos planos:

E6: “Realizar uma gincana pedagógica que envolva alunos e famílias em ações e culturais comunitárias.” **E6:** “Organizar uma amostra pedagógica na escola.” **E6:** “Promover o dia da família na escola.” **E8:** “Durante o ano são realizados diversos projetos pedagógicos que contam com a participação de toda a comunidade escolar.” **E8:** “Feira escolar e família na escola.” **E9:** “Realizar projetos em parceria com a comunidade e entidades para envolver a comunidade escolar buscando divulgar as ações pedagógicas da escola.” **E10:** “[...] com o Plano de Gestão, a coordenação pedagógica, a direção juntamente com os professores buscará por meio de atividades mais intensas, como reuniões por turmas com pais e alunos, palestras e outras estratégias necessárias, estabelecer um diálogo permanente entre escola e comunidade.” **E11:** “Oportunizar momentos de integração entre a escola e a comunidade, bem como dar transparência ao trabalho desenvolvido pela escola.” **E12:** “Divulgar entre as turmas e para a comunidade escolar o conhecimento produzido.” **E14:** “Promover atividades escolares onde os pais possam acompanhar seus filhos.” **E15:** “Promover atividades culturais para divulgar as ações da escola fortalecendo a participação da comunidade.”

O número de propostas que destaca esse modo de participação é inferior à metade das escolas pesquisadas, levando-nos a compreender que as instituições buscam chamar mais as famílias a resolverem problemas escolares ou a participarem de eventos ou promoções (lucrativas ou não) do que a socializarem atividades, produções, dança, teatro e outros exemplos de realizações culturais que a escola é capaz de promover somente com seus educandos.

Espera-se, por fim, que os professores compartilhem sua responsabilidade pedagógica com os pais, definindo claramente as formas de participação: cada membro exercendo uma tarefa distinta nesse processo e nenhuma tarefa deve ser repassada ao outro ou negligenciada, “[...] uma vez que as responsabilidades e tarefas dos profissionais da escola (direção, professores, funcionários) são distintas daquelas das instituições da comunidade e dos pais. Não cabe a estes, por exemplo, interferir diretamente nas atividades de sala de aula.” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 523).

A escola precisa proporcionar mais abertura e estímulo à comunidade, pois ambas andam juntas em um processo de troca: a escola contribui com a formação crítica de cidadãos da comunidade, e a comunidade contribui com auxílio à escola. A sociedade está carente de cultura, de aprendizado significativo, mas tem muito a contribuir com a escola e pode dela extrair o que há de melhor, não somente cobranças e tarefas.

Como outra função da comunidade escolar, traremos na seção seguinte a participação em tomada de decisões e prestação de contas, caracterizando uma das tarefas que a comunidade desempenha no meio escolar.

5.8 PARTICIPAÇÃO EM TOMADA DE DECISÕES E PRESTAÇÃO DE CONTAS

Esse modo de participação, quando bem estruturado e em funcionamento, permite à comunidade acompanhar as decisões tomadas na instituição, sejam elas de ordem pedagógica, administrativa, financeira ou organizacional. É uma das ferramentas que permitem transparência e diálogo acerca das necessidades encontradas na instituição.

Geralmente esses processos envolvem membros representantes da comunidade, ou seja, aqueles participantes dos órgãos deliberativos – conselho escolar e APP – em reuniões realizadas com certa periodicidade, ou quando necessário. Mesmo com essa representatividade, seria pertinente que a comunidade em geral pudesse participar de momentos como esses, conhecendo quais verbas são disponibilizadas para a instituição, quais suas finalidades, como estão as questões financeiras, estruturais e organizacionais. É importante que diferentes opiniões sejam ouvidas, que a escola apresente suas necessidades e, ainda, evidencie a utilização dos recursos que provêm das famílias.

De acordo com o que apresentaram os planos, essa modalidade de participação foi destacada da seguinte maneira:

E2: “Desenvolver pesquisa junto à comunidade Escolar para investigar as ações que poderão ser desenvolvidas para melhorar a qualidade de ensino.” **E2:** “Buscar junto à comunidade escolar informação de onde deve ser feita a aplicação de dos

recursos [...].” E4: “Incentivamos a participação dos pais, alunos, instâncias, entidades deliberativas, democráticas a participarem das decisões, projetos da comunidade escolar.” E4: “Envolver os familiares nas decisões, projetos da escola [...].” E5: “Tomar decisões com a comunidade escolar, dentro das orientações emanadas da Gerência Regional da Educação.” E10: “Promover a participação da comunidade e dos Conselhos Escolares na definição e na implementação de decisões que envolvam questões do cotidiano escolar.” E10: “Definir junto com a comunidade escolar ou seus representantes legais, as prioridades na utilização das verbas recebidas pela escola.” E10: “Informar a comunidade escolar todas as melhorias feitas em benefício da escola.” E11: “Promover a participação da comunidade escolar nas decisões.” E15: “[...] é discutido e planejado com a comunidade escolar a aplicação de recursos do PPDE [...].” E20: “A comunidade tem livre deliberação nos assuntos da escola.”

Apenas sete das vinte e uma propostas analisadas incluem a participação da comunidade na tomada de decisões realizadas na escola ou na aplicação dos recursos destinados à instituição. É um número pouco representativo se considerarmos a quantidade de planos que incluiu a participação da comunidade por meio da participação em eventos para arrecadação de fundos. Isto é, trata-se de uma participação controlada: ao mesmo tempo que se solicita a presença das famílias para determinada atividade, exclui-se ela de outra, limitando tal envolvimento ao que é pertinente nesse modo de governança para que a comunidade exerça suas funções naquilo que não interfira diretamente na estrutura do sistema educacional.

Prestar contas à comunidade é dizer no que estão sendo usados seus recursos recolhidos com impostos, ou até mesmo aqueles aplicados diretamente na instituição. É proporcionar outro momento de diálogo e escuta das necessidades, não somente daqueles que fazem parte indiretamente do contexto escolar, mas de alunos, professores e funcionários que compartilham da realidade diariamente.

Uma gestão democrática não decide individualmente ou em seu grupo diretivo essas questões, mas, sobretudo, abre espaço aos sujeitos que fazem parte do processo educacional, que convivem, reproduzem ou modificam a realidade e dela possuem o conhecimento necessário aos momentos de decisão. Assim também ocorre quando se busca avaliar a instituição e o trabalho que por ela vem sendo desenvolvido: é por meio dos entes envolvidos que esse processo deve ocorrer, e não por instâncias à parte, conforme veremos na próxima e última seção deste capítulo.

5.9 PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PLANO DE GESTÃO

Para dialogarmos acerca da última categoria que envolve a participação da comunidade escolar, trazemos para o texto questões como a avaliação institucional e do Plano de Gestão, que, nas palavras de Libâneo et al. (2012, p. 476) “[...] é função primordial do sistema de organização e gestão. Ela supõe acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente, sendo este último a observação e comprovação dos objetivos e tarefas, a fim de verificar o estado real do trabalho desenvolvido.”

Sendo esta uma área de atuação da organização e da gestão da escola, há a avaliação institucional, a qual se refere ao sistema e à organização escolar. Ela é um requisito para a melhoria das condições que afetam a qualidade do ensino.

Em uma visão progressista, as práticas de avaliação podem propiciar maior autorregulação institucional, em razão da exigência de prestação de contas de um serviço público à comunidade. A avaliação externa, em conexão com a dos professores, pode representar uma ajuda à organização do trabalho na escola e nas salas de aula, gerando uma *cultura da responsabilidade* na equipe escolar. (LIBÂNEO ET AL., 2012, p. 507-508, grifos do autor).

Esse modo de participação da comunidade é ainda uma das formas de avaliar o contexto escolar, de opinar e contribuir com as melhorias necessárias. Porém, o que se sugere na teoria nem sempre se aplica na prática. As escolas sabem que precisam ser avaliadas, sobretudo quanto ao modo como a gestão está conduzindo a organização da instituição, mas nem sempre disponibilizam meio e informações para que isso ocorra. Não basta que conste nos documentos da instituição a importância da avaliação e da participação dos seus membros; é preciso, sobretudo, que o processo avaliativo se efetive na prática, como um modo de consolidar a gestão democrática.

Os planos refletem sua concepção de “avaliação escolar”, no entanto muitos não esclarecem como ela se dará, a exemplo do que segue:

E1: “[...] questionário com questões fechadas e abertas a toda comunidade escolar.” **E2:** “[...] questionário, respondido pela comunidade escolar.” **E2:** “O Plano de Gestão Escolar será avaliado ao final de cada ano pela Comunidade Escolar.” **E3:** “[...] o plano será avaliado durante os dois anos letivos através de autoavaliação, acompanhamento da APP [...] Comunidade Escolar [...]” **E4:** “Garantir na escola a avaliação institucional, para assegurar maior comprometimento com a comunidade escolar.” **E5:** “Reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar com professores, pais e alunos e sempre que houver necessidade.” **E6:** “Criar um modelo de avaliação institucional.” **E6:** “A avaliação desse Plano de Gestão é nossa meta administrativa, será instituída através de uma pesquisa de opinião encaminhada à comunidade escolar ao final de 2014 e 2015 [...]” **E7:** “A avaliação do plano gestor deve ser coletiva, da direção, professores, alunos, comunidade representada principalmente pelos pais.” **E8:** “[...] As avaliações serão contínuas, priorizando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, num processo contínuo e permanente.” **E8:** “A avaliação do Plano realizado pela escola visa analisar os indicadores de gestão que captam a percepção de que a comunidade escolar têm sobre os diferentes aspectos da escola, e como esses atores avaliam sua relação com a instituição.” **E11:** “A avaliação mais detalhada do mesmo realizar-se-á constantemente na escola entre Direção e

Professores e também, na Assembleia Geral de Pais 2015 [...]” E12: “A avaliação institucional deverá ser transparente e com consulta a comunidade escolar, e seus resultados analisados e divulgados.” E12: “A avaliação desse Plano de Gestão acontecerá de forma constante nas reuniões pedagógicas, APP, Grêmio Estudantil e em conversas com os pais no pedagógico.” E13: “A avaliação é constante e a culminância acontecerá no final de cada ano juntamente com toda a comunidade escolar.” E14: “Cabe a Gestão Escolar proporcionar um momento para que a comunidade escolar aprove e avalie as ações propostas levando em consideração os pontos positivos e negativos de cada ação proposta.” E16: “A avaliação do plano será feita pela comunidade escolar em todos os seus segmentos [...]” E18: “A avaliação deste plano dar-se-á pela comunidade escolar sempre que for necessário para consolidar, rever ou modificar ações traçadas, feitas pela equipe escolar, e no decorrer do desenvolvimento das atividades da Escola.” E19: “A avaliação institucional [...] será realizada no final de cada ano letivo [...] mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa [...]” E19: “[...] com participação da Comunidade Escolar, será submetido a avaliações no decorrer do ano letivo para a verificação do cumprimento das metas, ações e análise dos objetivos propostos.” E20: “A avaliação institucional se dará de duas formas, uma com consulta dos educandos e outra da comunidade escolar [...]” E21: “[...] avaliação contínua de toda a comunidade escolar [...] das ações que estão propostas neste Plano de Gestão [...]”

Com relevante destaque em meio às outras categorias, a participação na avaliação institucional e do Plano de Gestão apresentou em determinados momentos propostas como questionários, pesquisas, reuniões, ressaltando a importância da participação dos pais, familiares e representantes da comunidade escolar. Junto da representação indicada às famílias pelos planos, deveriam apresentar-se propostas concretas e já estruturadas de como essa participação deve ocorrer, sem deixar que a necessidade leve a um ou outro caminho.

A avaliação institucional é ampla e abrangente, envolvendo o sistema de organização e de gestão dos sistemas escolares, de modo que, segundo Libâneo et al. (2012, p. 525),

Essa avaliação visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos recursos e dos professores etc., com o objetivo de emitir juízos de valor e tomar decisões acerca do desenvolvimento da instituição.

Para a obtenção dos dados necessários ao conhecimento da instituição e do sistema educativo, faz-se importante a utilização das ferramentas necessárias. Não se trata somente de responder algumas perguntas de satisfação a determinado aspecto da escola ou, ainda, de escolher alguns representantes para dialogar sobre a organização escolar; ao contrário, a avaliação institucional e do Plano de Gestão Escolar precisa fazer parte do cotidiano escolar, sendo estruturada e aplicada em todas as instituições públicas, passível de alterações e mudanças. Deve apresentar uma base bem formulada, que permita obter as informações necessárias citadas anteriormente e, sobretudo, instigue e envolva a comunidade em sua participação.

Por fim, podemos considerar que essa categoria apresentou os primeiros passos na implementação da avaliação participativa, mas ainda há muito em que prosseguir, relutando

para que essa não seja uma prática mecanizada e ilusória, apresentada por esse modelo de governança como a oportunidade de contribuir com a organização escolar.

Ao findarmos essa análise verificamos que apesar de encontrarmos indícios que nos remetem aos princípios de gestão democrática, esta ainda se faz distante no modelo de governança implementado no estado. Por tratarmos aqui da participação da comunidade escolar, constatamos que essa participação não se dava totalmente de maneira democrática como apresentam os conceitos de gestão, pois, em sua grande maioria, se não totalidade, remetem-se apenas à confirmação das decisões já tomadas. A comunidade é chamada à escola não com a função de participar totalmente das escolhas e decisões, mas, para deliberar sobre algo que já foi previamente definido.

Não é somente nesse contexto que a gestão acaba enfraquecendo seus princípios democráticos, ou destaque, é a grande solicitação por parte da escola pela participação da comunidade nas datas comemorativas e arrecadação de recursos. Por ter recebido um amplo destaque em meio aos planos, essa categoria demonstra um pouco da visão que os gestores apresentam sobre como deve ser a participação da comunidade na escola, constatando em sua maioria, que deve-se resumir a isso, ajudar na captação de recursos e realização de eventos. Retirando da comunidade seus direitos e deveres de decisão e escolha, que devem estar constantemente presentes na organização e estrutura da escola.

Assim como destacamos em cada uma das categorias, os princípios de gestão democrática não são efetivados por completo no meio escolar, alguns tem seus conceitos reduzidos, como no caso da participação nas decisões, entre outros. Fatores que nos revelam que esse novo modo de governança nada mais é que uma reestruturação de um modelo antigo, com resquícios da gestão empresarial, que solicita a participação da comunidade e demais membros envolvidos ao mesmo tempo que coloca limites nessa participação, e permanece seguindo algo que já está pronto ou já foi decidido por outros sujeitos que em muitas vezes não possuem contato direto com a escola.

Há indícios da busca por uma gestão democrática, porém, com as velhas concepções empresariais e hierárquicas, em que se abre espaço para o novo, mas delimita-se ao mínimo sua inserção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar democrática vem ganhando forte destaque em meio a estudos e discussões desde a década de 1990, resultado de uma nova relação estabelecida entre o Estado e as políticas públicas. Dessa relação foram emergindo novos mecanismos e formas de gestão, aliados às políticas públicas, sobretudo às educacionais.

A análise das políticas educacionais dessa última década (1990) nos remete à compreensão das prioridades que as retratam, delimitando os reais interesses e funções dessas políticas acerca dos novos padrões de intervenção estatal. Desta forma, as políticas educacionais tornam-se expressões dos embates e preferências adotadas pelo Estado. Um exemplo dessas políticas que foram se modificando ao longo do tempo, a fim de contemplar algumas necessidades que surgiam, é a reestruturação da gestão escolar.

É nesse contexto macro que surge a gestão escolar em sua forma democrática, buscando a efetivação de novos processos de organização e gestão da escola, fundamentados em uma concepção que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Ou seja, podemos caracterizá-la como um modo de gestão político-pedagógica e administrativa, envolvida por processos de participação da comunidade escolar, abrangendo em seus exercícios de poder o planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados, com base nos princípios de autonomia e descentralização das decisões.

De acordo com Ferreira (2006), a gestão escolar democrática faz parte da política educacional do Brasil. É indiscutível sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania, assim como a de suas contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, um dos caminhos que levam ao propósito da humanização.

Essa democracia buscada pelas instituições escolares é, segundo Bastos (2001), para a sociedade e para os trabalhadores em educação, vista como único caminho à reconstrução da escola pública de qualidade. Amparados pelas legislações, os representantes dessas políticas públicas e dirigentes das redes de ensino público não negam teoricamente esse caminho, mas, na prática, apresentam um projeto de gestão voltado à agenda neoliberal, inviabilizando a reconstrução de uma escola pública de qualidade para todos, conforme visualizamos por meio da análise dos Planos de Gestão Escolar.

Assim, buscamos conduzir nossa análise a partir das concepções de “descentralização”, “autonomia” e “participação” da comunidade escolar, definidas pelos

autores centrais da temática, para conceituar a “gestão democrática escolar” buscando compreender como se opera, na prática, esse processo. No contexto geral, as políticas educacionais que orientam a análise foram direcionadas às legislações do estado de Santa Catarina, sobretudo à implementação desse novo modelo de eleição dos gestores escolares.

Primeiramente, abordamos alguns autores fundamentais para a compressão de como se organiza uma gestão escolar democrática; por meio dessas contribuições, foi possível destacar alguns conceitos primordiais no contexto da democratização: “descentralização”, “autonomia da escola” e “participação da comunidade escolar”, engendrados pelo poder público. Pôde-se identificar uma valorização desses conceitos, sobretudo no que se refere às decisões das escolas, processo indispensável para se caracterizar a existência da gestão democrática escolar.

A democracia na escola ocorre quando coexistem descentralização, autonomia e participação, de maneira efetiva e considerando suas principais concepções. Libâneo et al. (2012), Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007) e Saviani (2006; 2008; 2012), dentre outros autores, sustentam essa posição. Nessa mesma perspectiva, a descentralização que se pretende alcançar é aquela referente à possibilidade de a escola decidir seu caminho, seus objetivos de acordo com sua realidade. Contudo, a descentralização que se encontra descrita por esse modo de governança é a da execução, não a das deliberações.

A democratização da escola vem sendo vista como uma das medidas propostas para superar a frágil qualidade do ensino: fundamentada na concepção participativa e na autonomia que se dá à escola, sem excluir as responsabilidades do Estado; as questões da qualidade do ensino seriam repensadas com base nas decisões coletivas qualificadas, fundamentadas pela construção do PPP da escola, pelo regimento escolar coletivo, entre outros elementos. A descentralização e a autonomia inseridas nessa concepção de “democracia efetiva” são vistas como imprescindíveis para que a participação se caracterize como deliberativa, e não como mera homologação das decisões já tomadas.

Assim, o papel ideológico presente nesse modelo de governança torna explícito que a descentralização está operando como campo não de deliberação, mas de execução daquilo que foi decidido pelos poderes centrais da educação. Em consequência, a autonomia da escola fica restrita a poder decidir apenas sobre a execução e algumas questões superficiais, enfraquecendo seu poder de mudança.

Por sua vez, os autores citados apresentam a participação da comunidade escolar como uma forma de emancipação da escola, a contribuição efetiva daqueles que fazem parte direta ou indiretamente da instituição. Porém, em contrapartida ao que é enfatizado pela teoria, a

participação da comunidade escolar opera-se de modo desqualificado na prática, por pelo menos duas razões encontradas nos planos: essa participação é vista sob o prisma das decisões apenas de forma homologatória daquilo que já foi decidido por um grupo restrito da escola; e essa participação vem sendo possibilitada pelo sistema educacional brasileiro de modo que privilegia a democracia representativa (já citada no texto), o que torna a participação um aspecto de alienação.

Essa participação democrática não se dará espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva. Coloca-se, pois, a necessidade de se preverem os mecanismos e recursos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas dentro da escola. Na gestão democrática, pais, estudantes, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto e organização escolar.

Segundo Gadotti e Romão (2012), a cultura escolar tem sido marcada por uma sociedade com forte autoritarismo nas relações sociais. Superar esta situação faz dos conselhos escolares e instâncias deliberativas instrumentos valiosos de experiências participativas. E isso será possível quando aqueles que constituem a comunidade escolar puderem, de fato, vivenciar essa democracia.

Durante as análises realizadas por meio dos Planos de Gestão Escolar, foi possível compreender o discurso presente nas políticas e ações oficiais: ele considera a gestão democrática escolar como um processo que resulta na melhoria das relações internas e, conseqüentemente, na melhoria do ensino; ao mesmo tempo esconde um fundo ideológico que interfere diretamente no desenvolvimento da atividade administrativa e pedagógica da escola, tendo como referência concepções da governança empresarial. Ocorre que o modelo gerencial, por si só, é incompatível com os princípios democráticos, uma vez que acompanha a lógica mercadológica; a escola trabalha com o ser humano, exigindo uma forma diferenciada de gestão, com resultados distintos de um mero produto.

Foi possível, ainda, constatar que essa proposta de eleição de gestores das escolas estaduais catarinenses vem utilizando da gestão democrática para aplicar sobre as escolas um modo de organização padronizado e referenciado pelo modelo antigo de administração empresarial. Os conceitos de “autonomia”, “descentralização” e “participação” da comunidade escolar estiveram presentes em algumas propostas analisadas, porém com concepção reduzida a alguns pontos específicos propostos em manuais ou aplicados em todas as instituições, sem considerar a realidade presente em cada uma.

Além disso, observamos como as escolas conduzem e executam o processo democrático no seu cotidiano, de que forma os gestores lidam com esse modelo de gestão,

como a comunidade escolar estabelece relações nesse processo que está se implementando. Atentamos para a percepção e a compreensão que o diretor e a comunidade escolar possuem a respeito da temática, para como é a representatividade da comunidade presente nas propostas: em muitos planos, ainda é considerada pouco significativa; em outros, não contempla todos os espaços destinados à sua participação; em outros, ainda, nem se inclui.

Nossa categorização da participação da comunidade escolar permitiu que compreendêssemos o quanto os candidatos a gestores consideram importante e necessária essa participação. Ao destacarmos categorias como participação na elaboração do PPP, nos conselhos escolares, na avaliação institucional, temos alguns dos princípios democráticos envolvidos, contemplando organização, planejamento e avaliação da escola. Porém, quando citadas apenas na participação em datas comemorativas, resolução de problemas ou arrecadação de fundos, veem-se reduzidos os conceitos democráticos pertinentes.

Visto que a elaboração dos planos seguiu um manual preestabelecido para a rede estadual de ensino, acabou por reduzir as possibilidades de cada escola expressar suas necessidades e particularidades, considerando o momento em que vive e a sociedade que a compõe. Como contemplamos no capítulo anterior, muitos planos foram elaborados deixando de contemplar até mesmo os itens que haviam sido propostos pelo manual, dificultando a compreensão da proposta e da organização da escola.

Mesmo propondo uma política democratizante para a escola, essa proposta de governança tem sua fundamentação nas teorias administrativas de concepções pragmáticas, que em muitos momentos objetivam a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Nesse contexto, é frequente a presença dos conceitos “eficiência”, “eficácia” e “competência” da gestão escolar, voltados à produção e ao desempenho de uma educação adequada aos padrões do Estado.

A democracia da escola, nesse caso, está longe de promover a qualidade cidadã do ensino, expressando a contradição presente no processo de institucionalização da gestão democrática escolar. Na busca pela modernização da gestão da escola pública, muitas propostas acabam por condicioná-la ao fundamento da gestão gerencial, desempenhada pelo diretor da escola.

Por fim, a gestão da escola deve ser concebida com base nas concepções democráticas de gerenciar administrativa e pedagogicamente o sistema educacional, objetivando implementar uma política de participação democrática e efetiva, na busca pela melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de uma educação de qualidade, fortalecendo, assim, a autonomia escolar.

É nesse sentido que a gestão democrática escolar apresentada pela teoria ainda é vista como uma utopia; mas, se pensarmos nas palavras de Paro (2001), uma utopia possível de ser realizada. Essa conquista necessita disposição e consciência crítica de todos os sujeitos constituintes do processo educacional, na busca por mudanças necessárias à transformação das bases da escola pública atual em uma escola pública democrática. Mas não as faremos sem lutas. A efetivação da gestão democrática se conquista, não está posta na escola por meio das legislações, embora estas desenhem alguns caminhos possíveis de serem percorridos na busca pela qualidade da educação, assim como na construção de uma escola de caráter realmente transformador.

REFERÊNCIAS

- AMOSC. **Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://amosc.org.br/index/municipios-associados/codMapaItem/42488>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOBBIO, Norberto. A Teoria do Estado e do Poder. In: BOBBIO, Norberto. **Ensaios Escolhidos**. São Paulo: C.H. Cardim, s/d. p. 157-158.
- BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 set. 1946.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- _____. **Lei 13005**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 nov. 2016.
- _____. **Lei 5692**. de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 9 nov. 2016.
- _____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- _____. Portaria Ministério da Educação n. 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 180.
- CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Jorge Gregório. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 16, n. 12, p. 7-30, abr./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1206/959>>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão**. Curitiba: EDUCERE, PUCPR, 2009.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria L. I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas, SP: Autores Associados, ANPAE, 2003.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. RS: UFRGS, 2013.

COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL. **Nossa Comunidade Global**. O Relatório da Comissão sobre Governança Global. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DAHL, Robert A. **Poliarquia**: participação e oposição. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DESCONCI, Tiago. **Governança corporativa**: uma nova perspectiva na gestão empresarial. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas**. São Paulo: UNESP, 2015).

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 385-415, 1995.

FERREIRA, Naura S.C; AGUIAR, Márcia da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Alcindo. **O conceito de governança**. São Paulo: s/d. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/078.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **Governança Corporativa**. Disponível em: <<http://www.ibgc.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

LIBÂNEO ET AL., José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURENÇO, Fábio; MOREIRA, José Manuel. A Lógica da Governace-Governança/Governança – nas Políticas Públicas de Turismo. In: **Revista Gestão e Políticas Públicas**. Disponível em: <file:///C:/Users/aline/Downloads/114309-Texto%20do%20artigo-207622-1-10-20160413.pdf> Acesso em: 27/05/2018.

MALLOY, J. Política econômica e o problema da governabilidade democrática nos Andes Centrais. In: SOLA, L. (Org.). **Estado, mercado e democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, M.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, Paula Roberta; PASQUINI, Adriana. As bases teóricas e legais da gestão democrática da escola pública no Brasil pós-1990. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., João Pessoa. **Anais...**, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. ISBN 978-85-7745-551-5.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: Senac, 2001.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais**. Curitiba: Appris, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARADA, Eugenio Lahera. **Política y políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da Educação**. Vozes: Petrópolis, 1998.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 1996, 2007.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A (Biblioteca ANPAE), 2002. p. 13-45.

PIERIK, Roland. **Globalization and Global Governance**: A Conceptual Analysis. Cambridge: TMC Asser, 2004. p. 454-462.

ROSENAU, James N. Governança, ordem e transformação na política mundial. In: _____; CZEMPIEL, Ernst-Otto. **Governança sem governo**: ordem e transformação na política mundial. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. p. 11-46.

SANTA CATARINA. **Constituição (1989)**. Constituição do Estado de Santa Catarina. Edição atualizada com 71 Emendas Constitucionais. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2016. 177 p.

SANTA CATARINA. Decreto n. 1794/13. Dispõe sobre a gestão escolar da Educação Básica e profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial n. 19.683**, Florianópolis, 16 out. 2013.

_____. Decreto n. 1.794, de 15 de outubro de 2013. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial n. 19.683**, Florianópolis, 2013.

_____. **Eleição de diretores de escolas públicas**: avanços e limites da prática. Brasília, 1996.

_____. **Lei Complementar n. 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 21 de agosto de 1998.

_____. **Lei n° 8.040, de 26 de julho de 1990**. Dispõe sobre as funções de direção de escolas públicas, forma de escolha de diretores e dá outras providências. Florianópolis, 26 julho de 1990.

_____. **Plano de Gestão Escolar 2013-2016**. Disponível em: <<http://sistemas2.sed.sc.gov.br/webgesc/>>. Acesso em: 2 maio 2017.

_____. Portaria n. 01/SED, de 22 de janeiro de 2014. Regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola. **Diário Oficial n. 19.743**, Florianópolis, 23 jan. 2014.

_____. Portaria n. 05, de 18 de março de 2014. Regulamenta as atribuições e a composição da Comissão Estadual de Gestão Escolar, da Comissão Regional de Gestão Escolar e da Comissão Escolar de Gestão. **Diário Oficial n. 19.780**, Florianópolis, 19 mar. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Serviços**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6585-plano-gestao-escolar>>. Acesso em: 17/06/2017.

SANTANA, Jucirlene de Carvalho et al. Gestão Democrática: a participação da comunidade na gestão escolar. In: **Seminário Gepráxis**, 6., Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 6, p. 2181-2192, 2017.

SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós Constituinte. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 335-376, 1997.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**: o debate contemporâneo. v. 1. [S. l.]: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SLAUGHTER, Anne-Marie. The Real New World Order. **Foreign Affairs**, v. 76, n. 5, p. 183-197, Sept./Oct. 1995.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009.

TORRES, Roberto Dutra. Governabilidade, governança e poder informal: um problema central de sociologia política. **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 153-171, jan.-mar. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEFFORT, F. C. O populismo na política brasileira. In: FURTADO, C. (Org.). **Brasil: Tempos Modernos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.