

GESTÃO ESCOLAR
Debates Temáticos

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

EDITORA

2022

GESTÃO ESCOLAR

Debates Temáticos

GESTÃO ESCOLAR

Debates Temáticos

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Pa3 PAZ, Ana Célia de Oliveira; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Gestão Escolar: Debates Temáticos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 349 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-996309-5-8
https://doi.org/10.5281/zenodo.6983345

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Escola. 4 - Gestão Escolar.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Relações Escola-Estado e Escola-Comunidade
na Visão de Diretoras de Escola Pública 13

CAPÍTULO 2 |
Metodologia da Pesquisa em Gestão Escolar e
do Trabalho da Diretora: Limites e Possibilidades 43

CAPÍTULO 3 |
A Gestão Escolar e a Liderança do Diretor: Desafios e Oportunidades 77

CAPÍTULO 4 |
Políticas de Provimento ao Cargo de Diretor Escolar
no Brasil: Lacunas entre o Legislado e o Implementado 101

CAPÍTULO 5 |
Identidade, Diferença e Diversidade Cultural
no Âmbito Educativo: Desafios da Gestão Escolar 159

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Contribuições da Antroposofia para a
Organização da Gestão em uma Escola Waldorf 187

CAPÍTULO 7 |
Democratização da Gestão Escolar:
Mecanismos de Participação na Escola 217

CAPÍTULO 8 |
A Conjuntura da Gestão Democrática e
a Formação Docente: Alguns Apontamentos 237

CAPÍTULO 9 |
Gestão Escolar Democrática e Participativa:
Estudo com Directores Escolares do Município da Caála 271

CAPÍTULO 10 |
O Currículo e a Gestão Escolar sob a
Ótica da Democracia e da Interculturalidade 311

SOBRE OS AUTORES | 337

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A gestão escolar trata-se de uma temática de crescente relevância desde a consolidação de sistemas de *Welfare State* no pós II Guerra Mundial, em especial a partir da década de 1970, com a difusão de diferentes ondas neoliberais no mundo e da conformação de uma complexa realidade na qual a Educação é apreendida ora como meio ou fim na Era do Conhecimento.

Neste contexto, esta obra, intitulada "Gestão Escolar: Debates Temáticos", apresenta uma rica agenda de análises que valoriza, tanto discussões teórico-conceituais, quanto a riqueza empírica da realidade administrativa-educacional em diferentes países, corroborando assim para o avanço das fronteiras científicas e da ação estratégica e *policymaking*.

Estruturado em dez capítulos, esta obra somente foi possível em função do trabalho colaborativo engendrado internacionalmente por um grupo de vinte e cinco pesquisadoras e pesquisadores com diferentes *expertises* profissionais e formações acadêmicas, oriundos de instituições públicas e privadas de ensino superior de Angola, Brasil e México.

Partindo de uma diversificada contribuição analítica, alicerçada no campo científico da Educação, esta obra tem o objetivo de analisar a agenda teórica e empírica sobre a Gestão Escolar por meio de uma rica triangulação teórico-metodológica que combina o ecletismo de um pluralismo teórico-conceitual a uma diversidade de procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados.

O presente livro oferece uma coletânea de estudos teóricos e empíricos, os quais valorizam de modo combinado a diversidade do pensamento e a pluralidade epistemológica do campo das Ciências da Educação para a análise de distintos temas, atores e campos de

poder sobre a gestão escolar com relevância na periodização contemporânea.

Com base nas discussões e resultados obtidos nesta obra, uma rica construção epistemológica sobre as organizações educacionais é conduzida por meio de relevantes discussões, reflexões ensaísticas e estudos de estudos de caso que corroboram para a produção de novas informações e conhecimentos sobre a realidade da gestão escolar.

A indicação deste livro é recomendada para um extenso número de leitores, uma vez que foi escrito por meio de uma linguagem fluída e de uma abordagem didática, acessível, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, quanto para um público especializado de acadêmicos ou de profissionais que lidam direta ou indiretamente com a temática de gestão escolar.

Ótima leitura!

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

Prof Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Relações Escola-Estado e Escola-Comunidade na Visão de Diretoras de Escola Pública

RELAÇÕES ESCOLA-ESTADO E ESCOLA-COMUNIDADE NA VISÃO DE DIRETORAS DE ESCOLA PÚBLICA

Renata Maria Moschen Nascente

Celso Luiz Aparecido Conti

Emília Freitas de Lima

O artigo analisa a visão de diretoras de escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo sobre políticas públicas e determinações legais de âmbito federal. Focaliza as relações escola-Estado e escola-comunidade, buscando identificar a predominância de elementos típicos de formas de gestão burocrática, gerencial e emancipatória. Constitui recorte de pesquisa qualitativa, realizada por meio de questionário aplicado a sessenta e cinco diretoras que em 2015 cursavam Especialização em Gestão Escolar na modalidade Educação a Distância, curso oferecido pela UFSCar em convênio com o MEC.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira são apresentadas e referenciadas teoricamente três formas de gestão: a burocrática, a gerencial e a emancipatória; na segunda são apresentados dados da pesquisa referentes às relações escola-Estado e escola-comunidade, analisados à luz do referencial teórico, procurando, assim, mostrar qual(is) formas de gestão predominam em cada uma dessas relações. Na terceira, a título de considerações finais, são sintetizadas as evidências possibilitadas pelas análises.

DIFERENTES FORMAS DE GESTÃO

Nesta seção são apresentados elementos teóricos que caracterizam três formas de gestão, sendo o primeiro pautado na

burocracia, o segundo na participação numa perspectiva gerencialista e o terceiro na participação mais democrática, emancipatória.

A existência da burocracia remonta a tempos bastante longínquos, firmando-se cada vez mais, e de forma predominante, como regulação abstrata da prática da autoridade com o advento do Estado Moderno, em função das exigências postas pela complexidade cada vez maior da civilização à administração pública e privada. Assim, de acordo com Weber (1991), a estrutura burocrática tem uma superioridade puramente técnica que justifica seu predomínio. Tal característica está diretamente relacionada a outra, igualmente importante: a de que "a administração burocrática tem, em geral, um caráter mais 'econômico' que outros tipos de administração" (p. 53). Econômico, neste caso, está referido a eficiente.

A democracia de massas é uma das características da referida complexidade. Por passar a exigir igualdade perante a lei, em lugar dos privilégios e do tratamento caso a caso de questões administrativas, contribui para a instauração da burocracia em sua plenitude. E, uma vez instaurada, ela "constitui uma das estruturas sociais mais difíceis de destruir", estabelecendo-se como "uma forma de poder praticamente inamovível" (WEBER, 1991, p. 59).

A burocracia moderna tem caráter racional, e se sustenta, fundamentalmente, em dois princípios: o de setores jurisdicionais estáveis e oficiais e o de hierarquia de cargos e níveis de autoridade (WEBER, 1991).

O primeiro estabelece que:

> a) as atividades normais se dão de maneira estável e são entendidas como deveres oficiais;

> b) a autoridade que dá as ordens é distribuída de forma estável e rigorosamente delimitada por normas;
>
> c) os deveres e direitos correspondentes são regulados por um sistema de normas e, das pessoas que prestam os serviços, exige-se qualificação específica.

O segundo princípio – hierarquia de cargos e níveis de autoridade – refere-se a um sistema em que os funcionários superiores controlam os inferiores e os governados podem apelar a uma autoridade superior àquela a que se submeteram. Desse modo, "um alto desenvolvimento do tipo burocrático leva a uma organização monocrática da hierarquia de cargos" (WEBER, 1990, p. 10).

A posição do funcionário se configura como um dever, de modo que o acesso a um cargo implica a aceitação desse dever e a fidelidade a ele, conferindo ao funcionário existência segura e qualidade social. O funcionário faz parte de um mecanismo no qual realiza tarefas especializadas e é dirigido pelos que estão acima dele na hierarquia, não podendo iniciar nem parar esse mecanismo.

Apesar de sua vida longa, algumas características da administração burocrática vêm sendo questionadas, embora o modelo burocrático em geral não esteja inviabilizado historicamente, quer do ponto de vista teórico, quer do técnico.

> O que se deve cogitar, portanto, não é a eliminação ou substituição da burocracia, mas a inserção de novos elementos, procedimentos e ideias no sistema nervoso central das estruturas burocráticas, de modo a dinamizá-las, democratizá-las e domesticá-las (NOGUEIRA, 2011, p. 153).

Alguns desses elementos atingem o coração do modelo burocrático, como é o caso da participação, da cidadania e da sociedade civil (DAGNINO, 2004), cujas acepções variam de acordo com o projeto do qual fazem parte, ou seja, de acordo com o conjunto de "crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos [...]". Assim entendido, esse conceito de projeto pauta-se no estabelecimento de um vínculo indissolúvel entre a cultura e a política (p. 144).

A autora refere-se a dois projetos distintos, sendo um voltado ao alargamento da democracia e outro ao ajuste neoliberal. O primeiro, cujo marco legal é a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), caracteriza-se pela criação de espaços públicos e pela participação da sociedade civil, engendrados no projeto democratizante e participativo dos anos 1980, na luta contra o regime militar. Dagnino (2004) menciona dois importantes marcos no percurso deste projeto. O primeiro diz respeito ao restabelecimento da democracia formal, com eleições livres e reorganização partidária, dando lugar ao trânsito da sociedade civil para o Estado. O segundo marco é a aposta na possibilidade de ação conjunta Estado-sociedade civil.

> Essa aposta deve ser entendida num contexto no qual o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade (p. 141-142).

O segundo projeto – ajuste neoliberal – inicia-se em 1990, com a posse de Collor de Mello, instaurando novas relações entre Estado e sociedade civil, na qual o primeiro transfere para esta sua

responsabilidade social, isentando-se da promoção da garantia de direitos.

Nesses projetos estão presentes, como referências comuns, os três elementos citados: participação, cidadania e sociedade civil. No entanto, há uma disputa de seus de significados, produzindo o que Dagnino (2004) chama de "confluência perversa". Por perversa ela entende "um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar" (p. 142). A confluência perversa determina um obscurecimento das distinções e divergências por meio de um vocabulário comum, de procedimentos e mecanismos institucionais marcados por fortes similaridades de significados.

A seguir explicitamos a visão da autora sobre o significado atribuído a cada um desses elementos.

A **sociedade civil**, no projeto neoliberal, bastante influenciado pelas agências internacionais, passa a ser identificada com o terceiro setor, composto por ONGs e fundações empresariais, marginalizando os movimentos sociais que contestam esse projeto. De acordo com a autora, as relações entre Estado e ONGs exemplificam a confluência perversa a que ela se refere. Isso porque:

> Dotadas de competência técnica e inserção social, interlocutores "confiáveis" entre os vários possíveis interlocutores na sociedade civil, elas são freqüentemente vistas como os parceiros ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil (DAGNINO, 2004, p. 149).

A autora explica, ainda, que por meio das ONGs, determinados segmentos e causas sociais são representados junto ao

Estado, o que particulariza objetivos, criando competitividade entre essas organizações, que não se unem em torno de demandas mais abrangentes. Portanto, essas organizações buscam o alargamento de suas representatividades, o que para elas significa ganhos no espaço político e econômico, potencializados, mormente, pelas diversas mídias e redes sociais.

A **participação**, princípio fundante do projeto democratizante, segue a mesma linha de deslocamento no projeto neoliberal pelo qual tem passado a sociedade civil. Segundo Dagnino (2004, p. 151), há "[...] a emergência da chamada 'participação solidária', e a ênfase no trabalho voluntário e na 'responsabilidade social', tanto de indivíduos como de empresas". Prevalecem nessa acepção de participação visões privatistas e individualistas, que obstaculizam o componente coletivo da participação democrática. Nesse sentido, a própria solidariedade é desconfigurada, passando a significar ações de valor moral no campo do privado. Assim, o potencial democrático da participação é esmaecido pela individualização no tratamento de problemas sociais. Fortalece-se o conformismo embebido na premissa de que se não é possível solucionar o problema para todos, cada um deve fazer sua parte para amenizar os males que afligem a sociedade. Nessa perspectiva, participar não diz respeito às tomadas de decisão, mas à partilha na implementação de políticas públicas com os setores privados. Justamente neste aspecto, entendemos que recai o esvaziamento do potencial democrático da participação, que por parte da sociedade civil passa a ter muito mais o sentido de colaborar do que de construir.

Seguindo essa linha de pensamento, de acordo com Dagnino (2004), a participação é redefinida no projeto neoliberal em um espectro gerencialista, no qual a administração privada sobrepõe-se à estatal, o que a despolitiza, portanto, afastando-a de sua acepção democrática, demarcada pela partilha de poder e pela deliberação.

Para a autora (DAGNINO, 1994), a **cidadania** no projeto democratizante começou a ser gestada no final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, período no qual a sociedade brasileira foi gradativamente se organizando para demandar acesso a diversos equipamentos urbanos e lutar contra discriminações relativas às questões de gênero e etnia. Imbuída dos direitos humanos e animada pela resistência à ditadura, a chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada, seria propiciadora de transformações sociais. A cidadania, assim, representava uma proposta de profunda mudança cultural na busca da democratização da sociedade, que não se restringiria mais à relação do indivíduo com o Estado, mas deveria ser urdida na e para a sociedade, propiciando uma nova sociabilidade, mais igualitária, estabelecendo novas regras de convivência. Portanto, a cidadania ampliada seria a:

> [...] constituição de uma dimensão pública da sociedade, em que os direitos possam se consolidar como parâmetros públicos para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, tornando possível a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social (DAGNINO, 1994, p. 154).

Justamente esse potencial transformador que a cidadania adquiriu no Brasil é que vem sendo atacado pelo projeto neoliberal. Em primeiro plano, observa-se uma regressão da cidadania que volta a significar a relação de cada indivíduo com o Estado. Em segundo "[...] se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor" (DAGNINO, 1994, p. 155).

O conjunto de direitos adquiridos ao longo da última metade do século XX passa a ser entendido como obstáculo ao avanço

econômico e social. Inverte-se a lógica da cidadania no projeto democrático, na qual os direitos conquistados eram vistos como sinais de avanço. No projeto neoliberal eles são percebidos como característica de uma sociedade anacrônica. Nesse sentido, a ideia de cidadania fica subsumida à de mercado, e, como acontece com a de participação, ela passa a ser identificada por ações individuais, de caráter filantrópico. Ser cidadão é ajudar os que precisam, participar é se organizar para isso. Aqueles que precisam não são vistos como cidadãos, mas como os carentes, que devem ser atendidos tanto por políticas públicas como por ações filantrópicas, tendo a iniciativa privada, com seu empreendedorismo, como formuladora tanto de umas como de outras. Dessa forma, em nome da eficiência e da eficácia, o privatismo impera nas relações sociais.

> [...] o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista, porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação (DAGNINO, 1994, p. 159).

Tendo em vista que a participação é considerada central num e noutro projeto, Nogueira (2011) explicita como a gestão pública passa por uma reconfiguração, tornando-se participativa, movimentando-se entre dois polos – democracia e neoliberalismo – adquirindo no decorrer dessa movimentação diferentes características. Em função dessa imbricação em diferentes níveis, têm diferido as práticas participativas nos diversos aparatos estatais, assim como no estabelecimento de políticas públicas.

Isso ocorre, porque, de acordo com Nogueira (2011), a participação, assume acepções diversas em função de "ingredientes

variados e múltiplos focos de ação, que vão do Estado ao mercado e à sociedade civil, do particular ao geral, da ética ao interesse" (p. 146). Assim, "a luta pela participação é também uma luta pelo seu conceito" (p. 157).

Em uma perspectiva mais gerencial, a participação implica a "ideia de política como 'troca' entre governantes e governados" consubstanciada num "conjunto de práticas e de ações" com vista ao "sucesso eleitoral, à legitimação dos governantes e ao favorecimento a grupos sociais envolvidos" (NOGUEIRA, 2011, p. 146).

Ainda que, de acordo com o referido autor, essa participação gerencial contenha importantes elementos potenciais de democratização, ela pode ser "administrada", de modo a evitar a produção de efeitos incômodos e a participação efetiva das pessoas em escolhas essenciais, convertendo-se em recurso gerencial para solucionar determinados problemas. Desse modo, "[...] há gestores que *usam* a participação para dela se beneficiar e gestores que vivem a participação como um veículo de *emancipação*" (NOGUEIRA, 2011, p. 148, destaque do autor).

Por conseguinte, com base em Nogueira (2011), entendemos que a **gestão participativa** tem se configurado de diversas maneiras. Uma delas é uma nova articulação entre governantes e governados, de modo que o cidadão penetra na órbita do governo, interagindo com os gestores públicos. Essa interação é marcada pela negociação constante e contínua. A autonomia dos aparatos governamentais torna-se relativa, levando-os ao "estabelecimento de uma relação realista com os distintos elementos da economia global e de vínculos estreitos com os distintos setores sociais" (p. 150).

Há também, a introdução de novas formas de controle social, que tornam a gestão pública mais democrática e republicana. Os cidadãos passam a interferir na gestão, direcionando-a, e fazendo com que os gestores públicos passem a ser submetidos a sistemas de

responsabilização, tanto na guarda de bens, como na segurança dos atendidos e nos serviços públicos prestados. Essa tendência tem possibilitado a transferência de poderes a conselhos e assembleias, que propiciam a democratização da administração pública.

Parcerias e descentralização também fazem parte da gestão participativa, mas de modo algum isentam o Estado de suas responsabilidades, e, menos ainda, passam à iniciativa privada e/ou terceiro setor a prerrogativa da oferta bens e serviços públicos. Se assim ocorrer, a gestão participativa estará servindo aos objetivos do projeto neoliberal, convertendo-se os "direitos de cidadania [...] em serviços a serem providos (e vendidos) pelo mercado ou pelo setor público não estatal" (NOGUEIRA, 2011, p. 151). Desse modo, as parcerias não devem ser entendidas como veículos que reconfigurariam políticas públicas, agilizando suas implementações, fora da esfera política. Por outro lado, para o autor, as parcerias não devem ser extintas do cenário dos serviços públicos, mas podem ser realizadas como instrumentos adequados em contextos de escassez de recursos, fragmentação social e de diversificação/ampliação de demandas. O fundamental é que o controle dos serviços ofertados seja público; que, por meio da gestão participativa deve "[...] dirigir, coordenar e impulsionar o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas, tanto quanto para garantir a qualidade dos serviços públicos" (p. 151).

A gestão participativa deve, dentro dos parâmetros da democracia, contar com a iniciativa e criatividade dos coletivos, possibilitando a transformação social, por meio do combate às desigualdades e da promoção da inclusão e da seguridade social. Assim, seus objetivos estão voltados muito mais ao bem-estar da população do que aos custos e lógicas operacionais para alcançá-los. Isso não significa que organização e administração não sejam fundamentais na gestão participativa democrática, ao contrário,

> [...] a entrada em cena da participação exige alterações substanciais na forma de dirigir as organizações públicas, de gerenciar seus recursos e procedimentos, de organizá-las (NOGUEIRA, 2011, p. 152).

Nesse aspecto, consideramos que as novas formas de administrar e organizar os aparatos governamentais não podem ser planejadas e executadas segundo o reformismo neoliberal, mas devem ter como foco a construção social com base na formação de pessoal e em alterações nas culturas organizacionais. A gestão participativa democrática reúne técnica, política, criatividade e iniciativa para alcançar a agilização da burocracia, que não deve ser eliminada, mas modernizada, tornando-a flexível o suficiente para planejar democraticamente, atuando de modo descentralizado e de estímulo à cooperação. Compreende-se, assim, que desburocratizar não significa eliminar a burocracia e muito menos introduzir procedimentos competitivos, gerenciais, tecnológicos e empreendedores para agilizar os órgãos prestadores de serviços públicos, mas construir uma burocracia arejada, crítica, aberta a mudanças, a serviço dos cidadãos.

Na gestão participativa democrática, o planejamento é dinâmico, baseado em planos que são apostas, explicitações de objetivos e ações elaboradas coletivamente. Os planos podem ser entendidos como parâmetros e sinalizações que dão pistas aos agentes públicos de como agir e proceder no cotidiano de suas relações sociais. Essa viabilização de planos é que constitui o planejamento democrático.

Portanto, a gestão e o planejamento democráticos e participativos exigem novos gestores que devem ser "bons intelectuais", mais do que "bons burocratas" [...] precisando aliar:

> [...] especialização técnico administrativa com protagonismo ético-político. Somente assim têm condições de exercer liderança efetiva e de lidar com a participação não como recurso de legitimação governamental, mas como espaço de emancipação (NOGUEIRA, 2011, p. 155).

Assim, na perspectiva aqui defendida, a participação – emancipatória – caracteriza-se fundamentalmente pela possibilidade de interferência efetiva nas decisões, na execução, na avaliação e no controle, quer de forma direta, quer pelas vias representativas, mobilizando politicamente a sociedade civil, produzindo efeitos ético-políticos superiores. Tais efeitos estão associados à participação voltada para a conquista de um direito ou ao atendimento de uma demanda que se mostre aberta aos outros, rompendo com a subalternidade e com a manipulação. Isso significa comprometer-se com a democratização. Em outros termos, pode-se falar em uma participação efetiva, capaz de "civilizar a burocracia" (NOGUEIRA, 2011, p. 154).

RELAÇÕES ENTRE ESCOLA-ESTADO E ESCOLA-COMUNIDADE

Nesta seção são apresentados os dados da pesquisa que trazem indícios de como se dão as relações da escola com as instâncias enunciadas, ao tempo em que eles são analisados com base nas categorias adotadas no referencial teórico: formas de gestão burocrática, gerencial e emancipatória.

Relações Escola-Estado

Quanto às relações escola-Estado, os resultados da pesquisa indicam a predominância de uma visão positiva das políticas e normativas por parte das diretoras. Isso pode ser percebido quando

se analisa, por exemplo, a visão delas quanto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Avaliações externas.

No que concerne ao PDDE, a visão positiva em relação a essa política se justifica, segundo as diretoras, pela liberdade e autonomia no uso dos recursos financeiros. Houve unanimidade quanto ao efeito positivo desse Programa sobre a infraestrutura pedagógica, mormente no que se refere à possibilidade de aquisição de materiais pedagógicos - livros, brinquedos, jogos, materiais escolares - e equipamentos - computador, impressora, rádio e data show. Algumas respostas ilustram essa afirmação:

> Podemos investir na parte física para pequenas melhorias, como instalação de aparelhos multimídia em altura segura para alunos; troca de pequenas estruturas como maçanetas, lâmpadas, tomadas, entre outros; compra de recursos para o bem-estar das crianças como cortinas e ventiladores (P24).

> De acordo com o PPP da escola, o PDDE auxilia em aquisição de materiais permanentes e de consumo. No nosso caso, tudo é pensado na melhoria da aprendizagem dos alunos. Exemplo: confecção de banners para as salas de aula, aquisição de jogos educativos, materiais para projeto da escola, etc. (P35).

Ainda quanto ao PDDE, foram consideradas a liberdade e a autonomia nos planos financeiro, administrativo, didático e da infraestrutura física, como, por exemplo:

> As decisões do gasto da verba do PDDE dependem do Conselho de Escola, e isso facilita o trabalho e a autogestão da execução do plano administrativo (P49).

> A escola pode, com esta pequena verba, decidir o que fará com o dinheiro, e essas necessidades conversam mais com a realidade da escola. Às vezes recebemos, já comprados da Secretaria, alguns materiais até um pouco "estranhos" às nossas necessidades. Com o dinheiro do PDDE podemos refletir melhor sobre os rumos do dinheiro (P18).

O PDDE, mesmo proporcionando à escola um grau bastante reduzido de autonomia na gestão de recursos financeiros, é avaliado como positivo pelas diretoras, já que permite a aquisição de alguns materiais de uso didático ou administrativo de forma a que elas não fiquem reféns de amarras burocráticas. Isso revela uma aceitação, por parte das diretoras, de alguns elementos mais próprios da forma gerencial de gestão, como a flexibilidade, a eficiência e a desregulamentação. Tais elementos afastam-se da forma burocrática, na qual a gestão financeira se dá de modo centralizado e com grau bem mais reduzido de autonomia.

Quanto ao PPP, os dados revelam que as unidades escolares o elaboram e o atualizam periodicamente. Com relação a quem participa de sua elaboração, indicam participação concentrada principalmente nas figuras da diretora e coordenadora pedagógica. Isso também se revela quanto a quem se responsabiliza pela garantia da execução do PPP, sendo que, neste caso, há uma concentração ainda maior na figura da diretora. Chamam a atenção os dados referentes à participação docente, apontada por um número reduzido de diretoras no tocante à elaboração e, menor ainda, quando se considera a responsabilidade pela garantia de execução.

As diretoras foram também instadas a classificar a participação dos diferentes segmentos quanto a sua intensidade. Diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras aparecem com indicações de maior intensidade quando comparadas a outros

segmentos. Embora a presença dos professores não seja grande na elaboração e execução do PPP, a intensidade de sua participação é equiparada à das diretoras e coordenadoras, mostrando que quando participam o fazem de forma ativa, o que pode ser indício de interesse em um envolvimento maior.

Tais análises revelam, ainda, a presença do princípio da hierarquia, mais próprio da forma burocrática de organização da escola. É como se a diretora, estando no topo da hierarquia escolar, fizesse parte de um mecanismo (WEBER, 1991) no qual cumpre tarefas especializadas, determinadas por instâncias superiores na hierarquia. Tal como este autor, uma das diretoras empregou a mesma expressão ao se referir ao cumprimento de suas funções formalmente estabelecidas.

O caráter hierárquico e formalista identificado nas respostas das diretoras mostra que sua concepção de Projeto se distancia do conceito gramsciano apresentado por Dagnino (2004), que teria um caráter emancipatório, marcado pelo vínculo entre cultura e política.

Com relação à BNCC, a visão positiva da maioria absoluta das diretoras se revela em justificativas como: direcionamento e/ou orientação do trabalho pedagógico da escola; obtenção de igual acesso ao ensino-aprendizagem por todos os estudantes; reforço do trabalho da escola na busca de educação de qualidade; direito de todos à aprendizagem, já que, supostamente, todas as crianças teriam acesso ao mesmo conhecimento; existência de um parâmetro a ser seguido em relação aos componentes curriculares; oportunidade de acompanhamento do desenvolvimento curricular e pedagógico pelas equipes escolares. Esses elementos estão presentes em alguns excertos, como por exemplo:

> Reforça o trabalho da escola na busca por uma educação de qualidade que é direito de todos, pois a

> criança deve ter o mesmo conhecimento que qualquer outra de qualquer localidade do país (P15).
>
> A BNCC é positiva, no sentido de orientar a escola e favorecer aos alunos o acompanhamento da aprendizagem (P29).
>
> Trará um norte para o trabalho pedagógico (P35).
>
> [A BNCC é positiva] No sentido de acompanhar e auxiliar, junto à coordenação pedagógica, o planejamento e o desenvolvimento dos materiais pedagógicos (P45).

Em adição a tais asserções, é possível constatar que as justificativas a favor da BNCC demonstram uma dimensão funcional, no sentido de ajudar a escola a resolver questões práticas como, por exemplo, "fazer e receber transferências de alunos" (P52), ou ainda: "No município xxx já se trabalha com uma base comum e isso facilita quando há matrículas e transferências dentro do mesmo município. Se for nacional facilitará sempre" (P38).

Do conjunto das respostas das diretoras destacam-se, como palavras-chave, parâmetro, orientação, direcionamento, norte, acompanhamento, educação igualitária, educação de qualidade. Tais palavras podem ser organizadas numa certa lógica: a BNCC definiria os rumos das ações pedagógicas da escola, permitiria seu acompanhamento, e o resultado seria a garantia da qualidade da educação para todos. A aplicação da Base, portanto, daria conta de cumprir a dimensão pedagógica que faz parte do trabalho das diretoras, razão pela qual elas a avaliam tão positivamente.

Haveria, assim, uma determinação externa que reduziria a autonomia da escola, colocando-a na condição de simples elo de uma corrente; de mera cadeia de um mecanismo. Desse modo, o conjunto

dos dados referente à BNCC permite analisar a gestão das escolas como mais próxima da forma burocrática.

Sobre as avaliações externas, também se verificou uma visão positiva, justificada por pelo menos quatro razões: diagnóstico de dificuldades nos percursos de ensino e aprendizagem; direcionamento para os pontos de chegada da escola (objetivos e metas); organização do trabalho pedagógico, adaptando o currículo e o planejamento conforme os indicadores produzidos pelas avaliações externas; e estimulação e motivação dos agentes escolares para buscarem um ensino de qualidade. Eis as respostas dadas por algumas diretoras:

> O Ideb do Ensino Fundamental no nosso município está acima da média nacional (5.8), o que a nosso ver, não está dentro do ideal, pois sabemos que ainda há um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagens. Nisso as avaliações nos ajudam a elencar pontos que ainda precisam ser mais trabalhados, onde nossos alunos não conseguiram atingir níveis satisfatórios. Também ajudam a indicar as áreas de evolução no ensino e aprendizagem e como caminhar para mantê-las (P51).
>
> Possibilitam uma reavaliação da prática da docência, bem como o planejamento de ações com vista à melhoria (P14).
>
> Norteiam as ações gestoras e docentes para o alcance dos resultados educacionais e aprendizagem dos alunos (P29).
>
> Podemos adaptar o currículo, o planejamento, nos direcionando às dificuldades apresentadas a fim de saná-las (P59).

A utilização dos resultados das avaliações externas para fins de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos; de direcionamento e organização do trabalho pedagógico; de adaptação curricular pode ser entendida na mesma direção do que indicam os dados referentes à BNCC, ou seja, a escola aparece como determinada por forças exógenas, restando-lhe pouca autonomia.

Evidencia-se, com isso, uma estreita relação entre BNCC e Avaliações Externas na qual a primeira dá a direção pedagógica e curricular e a segunda exerce o papel de regulação das ações das escolas para que atinjam os pontos de chegada previamente estabelecidos pela BNCC.

Relações Escola-Comunidade

Nesta seção as relações escola-comunidade são abordadas no que se refere às famílias e à comunidade de entorno.

Quanto às relações entre a **escola** e as **famílias**, todas as diretoras indicam que elas existem, e de forma intensa. Estariam relacionadas a aspectos pedagógicos, visando à aprendizagem dos alunos, como se pode perceber em respostas como a de P14:

> Com a participação da família nas decisões da escola, sinto que as responsabilidades são compartilhadas, evitando uma sobrecarga para a gestão e minimizando os problemas de aprendizagem dos alunos (P4).

Além disso, essas relações possibilitariam melhor conhecimento da realidade dos estudantes e das expectativas das famílias com relação ao trabalho escolar:

> A partir do contato com os pais, eu ficava sabendo das necessidades da comunidade escolar e do entorno. Desse modo, procurava adequar a organização da escola a essas necessidades sempre que possível. (P45).

Dessa forma, a confiança das famílias na escola melhoraria, e estas passariam a colaborar com a escola, como lembra P53:

> O fato de interagir com as famílias as torna mais confiantes no trabalho da escola, porque entendem que a escola não está julgando sua cultura e tentando se impor. O fato de haver essa interação faz com que todos se sintam próximos e responsáveis pelo sucesso.

Outros aspectos alegados pelas diretoras quanto às relações escola-família – todos eles de caráter positivo – são: a troca de experiências, a corresponsabilidade na tomada de decisões, "ajuda" na gestão de conflitos e na articulação da direção com segmentos como Conselho Escolar e APM. Eis como se manifestam algumas delas:

> É gratificante a troca de experiências e a divisão de responsabilidades é sempre um aprendizado para ambas as partes (P14).

> Quando ouvimos a comunidade, partilhamos as responsabilidades, estabelecemos o diálogo e a corresponsabilidade (P16).

> A articulação da comunidade na escola interfere de maneira positiva, pois tem melhorado bastante, e isso ajuda muito o trabalho do gestor, principalmente a gerenciar os conflitos, bem como encontrar soluções (P54).

> Interfere de maneira positiva, fazendo articulação com segmentos (APM e Conselho) (P28).

Tudo isso redundaria no aumento da eficiência do trabalho escolar, já que as famílias facilitariam o trabalho das diretoras. Haveria, ainda, na visão delas, uma "desmistificação" de sua autoridade como incontestável e centralizadora. Essa ideia fica explícita, por exemplo, nas seguintes respostas:

> O diretor é o grande articulador de todo esse mecanismo, o mesmo deve estar sempre estudando e, mesmo achando que sempre é preciso melhorar, não pode desistir, pois essa articulação deve ser alimentada constantemente. Dessa forma a atuação do diretor se torna mais próxima de todos, desmistificando essa autoridade incontestável e centralizadora, tornando-a acessível, real e pertencente a um núcleo que atua de forma igualitária (P24).

> Interfere muito porque com o apoio da família as coisas se resolvem mais rapidamente (P65).

Na relação escola-famílias parecem estar presentes as formas de gestão gerencial e burocrática, com predomínio da primeira, já que os dados revelam a presença da eficiência como elemento importante, porém com conotação diferente da expressa pela

burocracia. Nesta, a eficiência tem a ver com a adequação da escola a fatores exógenos, ou seja, quanto mais fiel às regras estabelecidas externamente mais ajustada e eficiente. Na forma gerencial a eficiência depende da "ajuda" da comunidade; da partilha de responsabilidades; da "colaboração" com a escola, elementos fundamentais para fazê-la funcionar. No entanto, tudo isso não se encontra estabelecido normativamente (a exemplo do que ocorre nas relações escola-Estado analisadas neste artigo), mas necessita de uma espécie de "conquista" da confiança das famílias para obtenção de parceria voltada a atender às demandas do Estado. Para tanto, as diretoras não querem ser vistas como tendo uma autoridade "incontestável e centralizadora"; só que, no limite, a "ajuda" e a "parceria" das famílias não estariam voltadas à construção de um projeto emancipatório, mas à eficiência na implementação do "projeto" definido pelo "mecanismo" desde o alto do sistema.

Chama atenção a ênfase atribuída pelas diretoras aos aspectos pedagógicos, no sentido de que a participação dos pais na escola contribuiria para a aprendizagem dos alunos. Convém lembrar, no entanto, a relação exógena da escola com o sistema quando se trata desses aspectos, ou seja, de obediência às definições dadas pelas políticas e determinações legais. Acrescente-se que, pelo conjunto dessas análises, observa-se a relação escola-famílias ocorrendo numa direção de mão única, ou seja, a escola pedindo a colaboração dos pais, a fim de se ajustar às imposições hierárquicas.

Já no tocante às relações entre escola e **comunidade de entorno**, elas são vistas como sendo de intensidade menor, se comparadas com as relações escola-famílias.

Diferentemente destas últimas, em que prevalece a justificativa pedagógica, na primeira destaca-se a alusão à parte física da escola (uso do espaço para festas e outros eventos, por parte da comunidade de entorno), bem como à manutenção predial e patrimonial. As respostas de P23 e P39 servem de exemplo:

> A escola tem procurado ampliar a articulação com a comunidade e com o entorno da escola. Como exemplo disso, indicamos que uma vez ao mês o prédio da escola é cedido para uma associação de moradores realizar suas reuniões (P23).

> Interfere de forma positiva devido a facilitar as conquistas materiais (P39).

É feita, ainda, alusão à ajuda da comunidade na resolução de conflitos e ao respaldo na tomada de decisões, o que resultaria em "sensação de conforto" por parte da equipe gestora, já que o conjunto desses fatores resultaria em maior rapidez e eficiência nas suas ações. Eis o que explicitam as diretoras P18 e P51 a esse respeito:

> A articulação da comunidade na escola interfere de maneira positiva, pois tem melhorado bastante, e isso ajuda muito o trabalho do gestor, principalmente a gerenciar os conflitos, bem como encontrar soluções (P18).

> A escola aberta representa oportunidades de escuta e isso me dá conforto para as decisões tomadas (P51).

Enquanto a demanda da escola em relação à comunidade assume caráter de pedido de auxílio para a realização de suas tarefas, a comunidade demanda da escola, predominantemente, o uso de seu espaço físico, como forma de suprir a ausência de espaços comunitários no bairro, tais como praças, centros, locais de lazer, a exemplo do que enuncia P40 em sua resposta:

> O bairro não é antigo, está se formando há uns sete anos; não há centro comunitário, praças, local de lazer. Temos uma grande quantidade de igrejas de diversas religiões, e a escola cede espaço para essas entidades fazerem seu trabalho semanalmente. Interfere diretamente no meu trabalho, pois garanto parceiros que colaboram no zelo e nas atividades como voluntariado, propagando para o bairro que a escola também é colaboradora.

Cabe assinalar, por fim, que os dados não apontam apenas aspectos positivos nas relações escola-comunidade, já que elas representariam uma carga adicional no trabalho das diretoras, "atravancando-o" – para usar a expressão de uma delas – e atrapalhando o desempenho de suas funções essenciais. P18 explicita assim essa ideia:

> Toma bastante tempo também, e isso às vezes atravanca um pouco o trabalho, muito em relação à burocracia, que não pode ser deixada de lado, como pagamento dos funcionários, organização das faltas, gestão administrativa da unidade.

Tal qual foi revelado quando analisamos as relações escola-famílias, nas relações escola-comunidade de entorno a ideia de eficiência se coloca na acepção anterior, com destaque para o respaldo à escola em processos de tomada de decisões, o que geraria "conforto" às diretoras. Por outro lado, três aspectos importantes se diferenciam: não alusão a aspectos pedagógicos; relação de mão dupla; reconhecimento das diretoras de um lado negativo dessas relações, expresso pelo trabalho adicional que elas exigem.

No lugar dos aspectos pedagógicos, as relações escola-comunidade de entorno passam fundamentalmente pelo espaço físico, predominando o uso das dependências da escola pela

comunidade para a realização de eventos diversos; em troca, a comunidade ofereceria serviços de manutenção predial e patrimonial.

Quanto ao fato de as diretoras perceberem a participação de famílias e comunidade como um trabalho "a mais", o dado revela que as relações da escola com a comunidade de entorno não são vistas como não algo essencial; portanto, elas o realizariam na medida das possibilidades.

Ao que se vê, a forma gerencial predomina, em relação à forma burocrática, uma vez que as diretoras reconhecem a necessidade de participação da comunidade, ainda que seja para atingir os objetivos pré-estabelecidos pelo sistema. Nesse caso, o caráter mais ativo da ação das diretoras se faz necessário para colocá-las num lugar de "conforto" que a burocracia, por outros meios, também o faz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu compreender as formas de gestão que vêm se configurando nas escolas, com foco nas relações entre escola-Estado e escola-comunidade. Considerou a existência teórica de três formas de gestão: a burocrática, a gerencial e a emancipatória. Tal opção levou em conta alguns momentos, aqui considerados cruciais, de debate em torno da escola e de sua gestão.

O primeiro desses momentos tem a ver com os esforços de modernização da escola pública nos anos 1950, quando começa a se intensificar o processo de industrialização e, consequentemente, de urbanização, demandando a expansão da escolarização. Nesse contexto, o modelo burocrático representava a forma de modernização da escola como enfrentamento do clientelismo e do

patrimonialismo, típicos de uma sociedade considerada arcaica. A obra de Luiz Pereira, *A escola numa área metropolitana*, (PEREIRA, 1967), por exemplo, expressa bem o esforço analítico de compreensão da escola e de teorização da sua gestão que, até essa época, era mais orientada para aspectos normativos, de caráter prescritivo, pautada em conhecimentos de ordem prática (OPLATKA, 2016).

O segundo momento de debate acerca da escola e da sua gestão se caracteriza por duas vertentes, uma de caráter emancipatório e outra gerencialista. A emancipatória tem início no final dos anos 1970, no seio do processo interno de redemocratização do país face aos anos de ditadura civil-militar, buscando "implementar um projeto de construção democrática, de transformação social" (DAGNINO, 2004, p. 153). A gerencialista ganha destaque nos anos 1990, no interior do processo de globalização, de cunho neoliberal, período no qual se considerava que a "grande tarefa política" seria superar o suposto "gigantismo burocrático" do Estado (BRASIL, 1995, p. 16), marcado pelo combate à burocracia, do que se depreende que esta, além de não superar os traços patrimonialistas e clientelistas, tornou-se, ela mesma, um problema a ser enfrentado.

O princípio básico da **eficiência** é comum às três formas de gestão, com ênfases e sentidos distintos, como evidenciou a análise dos dados da pesquisa.

Na forma burocrática, a eficiência expressa a qualidade de resposta da escola para se adequar a fatores exógenos, em fidelidade às regras vindas de cima. Na forma gerencial ela requer algum nível de participação das famílias e da comunidade de entorno da escola para se atingir os resultados esperados por esta, em consonância com as políticas públicas e as normativas legais. Na forma de gestão emancipatória, por sua vez, a eficiência também prevê a participação, porém neste caso não entendida como recurso

gerencial, mas envolvendo os participantes na tomada de decisões coerentes com o projeto democratizante, marcado pelo vínculo indissolúvel entre a cultura e a política (DAGNINO, 2004, p. 144; CEVASCO, 2003) e que implica uma cosmovisão democrática (TORO, 2007).

Os resultados da pesquisa mostraram, na análise das relações **escola-Estado**, o predomínio da forma burocrática, podendo relacionar-se ao conceito de autonomia decretada (BARROSO, 1996), ou seja, à definição das margens de liberdade de ação das unidades escolares pelo conjunto de normas estabelecido por órgãos superiores responsáveis pela administração da educação.

Quanto à análise dos resultados referentes às relações **escola-comunidade**, embora tenham envolvido a participação das famílias e da comunidade de entorno, ela parece ter assumido um caráter de recurso gerencial (NOGUEIRA, 2011), no sentido de solidarizar governantes e governados reduzindo atritos entre ambos.

O conjunto dos resultados da pesquisa revela que a forma burocrática de gestão das escolas continua vigorosa, principalmente no que se refere a alguns de seus princípios fundamentais, como é o caso do verticalismo das decisões e da hierarquia. Ao mesmo tempo, foi verificada a presença de traços gerencialistas, revelando-se, assim, uma área de interseção entre os fortes princípios da burocracia e os fracos princípios do gerencialismo. Os princípios da forma emancipatória de gestão não se revelaram explicitamente nos dados, ainda que se possa admitir, com Nogueira (2011), que a presença da participação, na forma gerencial, possa constituir um germe da forma emancipatória.

Dessa forma, vê-se um tipo de racionalidade que atravessa as relações da escola de uma ponta a outra, isto é, a escola servindo ao Estado e a comunidade servindo à escola, com vista à eficiência e eficácia do trabalho escolar.

Assim, a democratização da gestão educacional – princípio constitucional – vai assumindo um caráter de racionalidade técnica e eficácia econômica (AZEVEDO, 2009), não alcançando a forma de gestão emancipatória, que envolveria também os conceitos de efetividade e relevância (SANDER, 2007). Corresponderia também à autonomia na tomada de decisões pelas escolas em diferentes domínios, por meio de ação organizada e em função de objetivos coletivos próprios, ao que Barroso (1996) entende como autonomia construída.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. "Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 25, n. 2, 2009.

BARROSO, J. "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". *In*: BARROSO, J. (org.). **O estudo da Escola**. Porto: Editora Porto, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1998**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/09/2018.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 04/10/2018.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

DAGNINO, E. “Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa”. **Política e Sociedade**, n. 5, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. Editora São Paulo: Cortez, 2011.

OPLATKA, I. El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *In*: WEINSTEIN J. (ed.). **Liderazgo educativo en la escuela**: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2016.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Editora da USP, 1967.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

TORO, J. B. “Educación para la democracia”. **Funredes.org** [30/06/2007]. Disponível em: <http://funredes.org>. Acesso em: 27/10/2018.

WEBER, M. **O que é a burocracia**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 1991.

CAPÍTULO 2

Metodologia da Pesquisa em Gestão Escolar e do Trabalho da Diretora: Limites e Possibilidades

METODOLOGIA DA PESQUISA EM GESTÃO ESCOLAR E DO TRABALHO DA DIRETORA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Marcus Quintanilha da Silva

Danieli D'Aguiar Cruzetta

No âmbito da sociedade civil e política, a década de 1980 foi pautada historicamente por anseios de democracia, sobretudo em decorrência do período antidemocrático anterior, que não somente restringiu o debate público acerca das necessidades sociais e posicionamentos políticos da população, como também não deu voz a um tema de discussão fundamental para a melhoria da qualidade da educação, a gestão democrática (GD) das escolas. Desde então, o clamor pela democracia incluiu as escolas como espaço de possível efetividade desta como princípio de administração da coisa pública.

No que se refere à educação, o princípio da gestão democrática do ensino público foi referenciado no art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mas, nesta última normativa, ampliando o texto para que a GD fosse um precedente da gestão da educação tanto na forma da referida lei como da normatização a ser construída pela legislação dos sistemas de ensino. Além disso, o art. 14 da LDB ofereceu um norte inicial à esse arcabouço legal, na medida em que definiu que os sistemas de ensino definiriam suas normas de GD do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades regionais e pautadas em dois 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.

Este cenário é indicado pela literatura como um possível ponto de partida para a pluralidade de concepções e formas de se efetivar a GD nas redes/sistemas de ensino brasileiros, na medida em que a descentralização da normatização e efetividade do princípio constitucional de gestão do ensino público brasileiro contou com diferentes modos de concepção a partir da autonomia de estados e municípios em sua implementação. Em que pese as metas dos Planos Nacionais de Educação (PNE) das últimas décadas, referência às leis n. 10.172/2000 e n. 13.005/2014, que, com algumas diferenças, apresentaram metas e estratégias que abarcaram no sentido da condução da educação nacional para que esta fosse efetivada com a participação direta e representativa da comunidade escolar nas tomadas de decisões que concernem à escola, bem como na escolha dos dirigentes escolares, autonomia pedagógica, didática e financeira, com vistas à melhoria da qualidade da educação (SANTOS; ALVES, 2017), a LDB não regulamentou de forma precisa o princípio constitucional da GD, deixando de reestruturar as relações de poder e de autoridade/autoritarismo no interior das escola, deixando a cargo das redes/sistemas de ensino a sua organização.

Dado o referido contexto, a preocupação em voga que norteia este trabalho se estabelece na medida em que os estudos em torno da gestão escolar e, especificamente a este texto, da atuação do dirigente, tende a apresentar contribuições ao campo de pesquisa de formas distintas, a depender da abordagem metodológica e fontes de informações escolhidas e/ou construídas pelo pesquisador/a. Considerando que o cenário indica uma multiplicidade de formas de conceber a GD no país, a pergunta norteadora deste texto é: a partir da abordagem metodológica escolhida pelo pesquisador/a em gestão

escolar, como os resultados podem contribuir para a análise da efetividade da GD a partir do trabalho da diretora[1] escolar?

Portanto, o objetivo deste trabalho foi de compreender de que forma as abordagens metodológicas na pesquisa em gestão escolar podem contribuir para a análise do trabalho da diretora escolar em uma perspectiva democrática. Para tanto, três abordagens pautaram o diálogo proposto: quantitativa, qualitativa e uma forma hibrida que aqui denominar-se-á de quanti-quali.

Em termos metodológicos, este trabalho optou por uma revisão de literatura que proporcionassem um diálogo de limites e possibilidades analíticas em torno da opção metodológica do pesquisador/a que se propôs a estudar a GD, buscando delimitar o escopo de leitura ao trabalho da dirigente escolar. Não se tratou, portanto, de um Estado da Arte ou uma busca aprofundada de trabalhos acadêmicos que esgotassem o tema, mas uma reflexão teórico-metodológica sobre possibilidades analíticas a partir de duas grandes abordagens metodológicas.

A presente pesquisa foi estruturada nesta introdução, duas seções e considerações finais. Na primeira seção, buscou-se discutir a gestão democrática da escola a partir da conceituação de democracia, apontamentos da literatura que embasam formas de efetivar a GD como princípio de gestão da escola, dialogando com o trabalho da diretora escolar e o contexto de crise da democracia, enfatizando que, em que pese a ampla literatura e estudos no campo, a escola não está descolada da sociedade e, por consequência, a redução do sentido da democracia pode ser influente no trato do tema como norteador da prática administrativa/pedagógica/política da direção escolar. Na segunda seção, esta pesquisa reuniu alguns exemplos de trabalhos em abordagem quantitativa, qualitativa e

[1] Contrariando a norma culta da língua portuguesa, optou-se por utilizar o termo no feminino. De acordo com as informações do Censo Escolar do Inep do ano de 2019, mais de dois terços dos dirigentes escolares são mulheres.

quanti-quali, refletindo sobre os limites e possibilidades de cada adoção metodológica por parte do pesquisador/a. Encerrou-se esta pesquisa com as considerações finais.

DEMOCRACIA EM CONTEXTO DE CRISE E PRÁTICA COTIDIANA: ENTRAVES CONTEMPORÂNEOS DA EFETIVIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Por caminhos distintos, Chauí (1997) e Bóron (2001) embasam um mesmo ponto de partida: forma como a democracia se efetiva tem fragilidades no contexto capitalista, pois este se pauta na desigualdade e um dos princípios basais da efetividade de um espaço democrático é a igualdade de condições de participação. Neste viés, independente da concepção que se aborda em torno do conceito, os limites impostos pela própria organização social e econômica na qual os humanos vivem são entraves a qualquer modelo de democracia em qualquer espaço.

Apesar de não ser incomum a abordagem de uma definição mais ampla do conceito de democracia, como governo do povo ou um regime que assegura igualdade e participação de todos na apropriação de bens ou nos processos de tomadas de decisões em uma sociedade, o viés procedimental também se adequa ao que entende-se pelo conceito, ou seja, de que forma são deliberadas as decisões que afetam a vida coletiva. Entretanto, reconhece a sabedoria das palavras de Santos e Avritzer (2003) que, ao abordar o tema, enfatizam que a democracia não é um acidente, mas uma construção sócio-histórica e, sobretudo, uma ruptura com tradições estabelecidas, carecendo de novos marcos legais e formas de vivenciar a relação com o outro. Ou seja, uma sociedade parece não ser naturalmente democrática, mas que pode se tornar em

decorrência de leis e costumes que corrijam uma conduta social anterior.

Um importante indicativo sobre o conceito de democracia é tecido por Touraine (1996, p. 21), no qual discorre que trata-se de um "regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, isto é, os protege e os encoraja em sua vontade de viver a vida e de dar unidade e sentido à sua experiência vivida". Em diálogo com o autor, Aires (2018, p. 57) indica que, de maneira geral, a democracia pode ser entendida "como o reconhecimento do outro, trazendo uma resposta particular a interrogações comuns, diferentemente da que defende, é também a organização institucional das relações entre sujeitos". Duas questões emergem deste diálogo. A primeira é que a democracia é conflito, dissenso, mas, sobretudo, a possibilidade de ser reconhecido como sujeito que tem voz e precisa escutar na relação com o outro. O ato de concordar em discordar em meio à consideração da subjetividade humana (LEVITKSY; ZIBLATT, 2018) também se funda na relação com a coletividade, o que implica em um cenário de participação ativa, respeito ao próximo e a busca de diálogos profícuos.

Esta abordagem dá um tom de um processo inacabado e impensado somente a partir de um caminho de construção, sobretudo devido ao complexo cenário histórico e social que cada lugar terá em determinado momento.

Souza *et al.* (2005) abordam que o senso comum indica que a democracia se reduz ao ato de eleger representantes em períodos eleitorais, caracterizado pelos próprios autores como apenas um procedimento historicamente construído e conquistado. Mesmo que este seja um conceito bastante reduzido, concorda-se com Bobbio (2000) que, mesmo o autor partindo de uma discussão de Estado, o respeito às normas, às instituições e ao conjunto de procedimentos para a formação de decisões coletivas é importante na prática contemporânea da democracia. Para o autor, a centralidade nas

escolhas de representantes é o que caracteriza a contemporaneidade da prática e que, por si só, a representação tende a garantir um espaço democrático.

Outros debates ampliam a prática democrática, como em Santos e Avritzer (2003), que entendem que a participação dos cidadãos precisa ir além da escolha de representantes. Neste sentido, os autores entendem que a democracia também pode ser de forma direta, ou seja, com a participação efetiva dos interessados em determinado processo de tomada de decisão, o social/participativa, em que, mesmo a partir de uma coordenação, o diálogo seja pré-requisito para que a maior quantidade de pessoas envolvidas no processo debatam e deliberem sobre problemas a serem resolvidos em determinado âmbito.

Sobre isto, Touraine (1996) entende que há a democracia social quando ela se efetiva no plano dos atores sociais, bem como o acesso e influência da população geral ao poder político.

Souza (2009, p. 132) comenta a partir de Touraine que, para este autor, "a democracia implica mais do que a constituição de procedimentos e instituições, com vistas a tomar decisões acerca daquilo que é de interesse coletivo. Trata-se, como vimos, mais do que métodos, são princípios e concepções que balizam os métodos". Neste viés,

> A democracia nunca será reduzida a procedimentos, nem tampouco a instituições; mas é a força social e política que se esforça por transformar o Estado de direito em um sentido que corresponda aos interesses dos dominados, enquanto o formalismo jurídico e político a utiliza em um sentido oposto, oligárquico, impedindo a via do poder político às demandas sociais que coloquem em perigo o poder dos grupos dirigentes. O que, ainda hoje, opõe um pensamento autoritário a um pensamento democrático é que o

> primeiro insiste sobre a formalidade das regras jurídicas, enquanto o outro procura descobrir, atrás da formalidade do direito e da linguagem do poder, escolhas e conflitos sociais (TOURAINE, 1996, p. 37).

Este parece ser um ponto de partida para a constituição da GD na escola pública. Souza (2009) compreende que, sem uma referenciação inicial sobre o conceito, não há como ser democrático com um comportamento autoritário e nem em uma instituição que é pautada em uma relação de gestão escolar tradicional, em que o planejamento e a execução são separados por sujeitos que tem funções distintas no processo.

Dois pontos parecem importantes para se compreender o conceito e sua materialidade. Em debate com Max Weber, Souza (2009) concebe o poder como interesse central da ação política. Neste viés, a gestão como processo político é tensionada por duas correntes, de um lado uma gestão escolar tradicional, em que a obediência e a legitimidade ao poder da diretora pautam a política escolar. De outro, o poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto, construindo uma vontade comum, em que a diretora escolar se situa como uma mediadora da ampliação da participação.

Do ponto supracitado, implica-se que, de um lado, a ação política e poder tradicional no sentido weberiano representa na escola a operação e a disputa com grupos rivais a partir de diferentes compreensões dos problemas e soluções que a concernem na busca pelo controle sobre a própria escola. Com isso, o controle do poder como instrumento de dominação e reforço da hierarquia da repartição pública se fazem presentes e pautam as disputas. Em outra vertente, a política na escola reconhece que "o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que *o diálogo entre esses sujeitos é*

precondição para a sua operação" (SOUZA, 2009, p. 125, *destaque nosso*). A ampliação da participação, do diálogo e da alteridade se tornam pré-condição para a sua efetividade.

Em ambos os casos, trata-se de poder, pois a ação política tem este objetivo. De acordo com Weber (1970, p. 56) entende-se por política "o conjunto dos esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder". A despeito da forma como este processo se dá, é possível situar o debate, a efetividade e/ou a dimensão da GD em um determinado espaço escolar.

Isto posto, o debate sobre a gestão democrática pode ser referenciado a partir da ideia de Souza:

> A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos (SOUZA, 2009, p. 125-126).

A partir deste conceito, entende-se que, em diálogo com o próprio Ângelo Ricardo de Souza em outro texto (SOUZA; PIRES, 2018), parece razoável compreender que a necessidade de se efetivar

a GD tem pressupostos importantes, como a construção política e a interiorização dos indivíduos acerca da importância de estar participando dos processos decisórios da escola pública. Mais do que isso, a prática de descentralização proposta pela LDB, deliberando para que os sistemas/redes de ensino pudessem conduzir, tanto em termos de normativas como de efetivação da GD, não deveria ser um entrave, mas um fomento à autonomia individual, a efetivação plena da democracia e, em um horizonte ideal, a construção de um real poder de interferência de todos e todas que tem interesse pelos rumos da instituição.

Com isso, o fazer coletivo só se efetiva com um projeto pautado na coletividade, em que as propostas de GD "não podem nascer em gabinetes de gestores, pois, ou elas contam com a mais ampla participação dos interessados (sujeitos da escola e da educação), ou ela é natimorta" (SOUZA; PIRES, 2018, p. 67). Este parece um indicativo claro de que a GD é um construto coletivo e inacabado, em que a consideração de todos os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, direta ou indiretamente, são fundamentais na efetividade do princípio.

Vitor Paro é reconhecido como o primeiro autor que sintetizou o trabalho da administração escolar[2]como uma atividade que tem como ponto de partida o princípio da administração científica, mas que, por seus objetivos antagônicos, não se constitui um ramo desta. Em linhas gerais, o autor aponta que a administração "é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura como uma atividade exclusivamente humana" (PARO, 2012, p. 25), tendo em vista que somente o homem é capaz de estabelecer objetivos com certa liberdade a serem cumpridos, salientando que a "atividade

[2] Paro trata os conceitos de Administração e Gestão escolar como sinônimos, mesmo que reconheça diferenças conceituais que, para o autor, não diferem na essência dos conceitos. Neste viés, adota-se a indistinção pelo autor adotada.

administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades de interesses de pessoas e grupos" (PARO, 2012, p. 19).

Entretanto, o autor diferencia administração escolar da administração científica pela especificidade do seu objeto. Os objetivos que buscam alcançar com a escola e a natureza deste processo estão imbricados e não dialogam com o pressuposto do lucro capitalista, na medida em que o princípio científico da racionalização dos recursos na empresa privada tem por fim o preço competitivo das mercadorias, que se fazem sobretudo pela exploração do trabalhador no movimento de maior produção com menor tempo e custo possível.

No caso do dirigente escolar, uma pertinente indagação de Paro (2012) se dá na tensão entre a especificidade do trabalho em escola, que se dá em vias administrativas, pedagógicas e políticas (incluindo a diretora, coordenadora do processo), e o problema da gerência capitalista, que é a "divisão pormenorizada do trabalho e seus determinantes econômicos e sociais" (PARO, 2012, p. 21). Para o autor, este modelo de organização hierárquica da escola, em que a diretora escolar se caracteriza como uma espécie de gerente, controlando, fiscalizando e exercendo o poder de mando nas instituições, não dialoga com a relação entre os seres humanos voltada para um conceito mais filosófico de administração, que é o esforço coletivo, e não individual. Portanto, o autor utiliza a ideia de coordenação como ideal para caracterizar uma administração escolar com os seus fins específicos que diferem de uma empresa.

Sobre este aspecto, Souza (2018, p. 48) aborda que "a produção analisada, ao longo do século XX e começo do século XXI, compreende que o diretor é um educador que tem a tarefa de coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola, pois a gestão escolar é, antes de tudo, a coordenação deste trabalho com vistas aos objetivos educacionais". Com isso, os autores clássicos contidos na

revisão sobre teorias da gestão escolar de Souza não deixam dúvidas ao indicar que "o diretor tem um papel administrativo e institucional que se centra, em larga medida, na ação pedagógica desenvolvida na escola. Isto é, sua função é justamente por meio da ação administrativa dar as condições adequadas para o desenvolvimento das ações pedagógicas" (SOUZA, 2018, p. 49).

Neste sentido, Paro entende que "é preciso, pois, partir da atual maneira em que está o trabalho organizado na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas, mas também mais eficazes na busca dos objetivos educacionais" (PARO, 2012, p. 216). Entretanto, o autor admite que a coordenação no sentido democrático não é tarefa trivial, já que se supõe a necessidade de convergir interesses de pessoas com trajetórias e visões de vida e de mundo diferentes. Todavia, fica claro na visão do autor e dos autores deste trabalho de que não há como ser democrático com autoritarismo, sendo necessária a participação, direta ou indiretamente, de todos que dizem respeito à organização e funcionamento da escola nos seus processos decisórios. Delegar ou se abster de poder parece o grande desafio no fazer administrativo/pedagógico/político do dirigente escolar e, em grande medida, o epicentro da análise do pesquisador/a em gestão escolar.

Sobre o fazer democrático cotidiano, Paro (2012) evidencia que a contribuição da formação democrática da comunidade escolar não se faz somente na sala de aula, mas nas mais diversas reuniões que visem estudos, palestras, discussões e outras atividades que podem ser proporcionadas aos profissionais da educação e os demais sujeitos que integram a comunidade escolar.

Neste sentido, a literatura acadêmica, para além dos princípios do diálogo, a alteridade, participação e a transparência pública como norteadores da prática democrática, espaços e ações públicas ou da sociedade civil que foram se constituindo

historicamente como instâncias que favorecessem a efetividade da GD no ensino público e, em especial a este trabalho, dentro das escolas.

As instâncias democráticas são definidas em Souza *et al.* (2005) como experiências alternativas experimentadas por escolas públicas desde antes da redemocratização do país, mas que, segundo os autores, vem oferecendo resultados interessantes ao longo do tempo. Na relação direta com a gestão das escolas, elencam-se:

- Conferência local ou da comunidade escolar: um debate popular equivalente a uma conferência municipal que, organizada ou não por eixos, visa debater com a comunidade escolar problemas e soluções na escola e no entorno dela;
- Conselho de escola: amplamente debatida na literatura, trata-se de um colegiado que pode ter funções de natureza consultiva ou deliberativa, contando com representantes de todos os segmentos que compõem a escola e a comunidade, com vistas a debater e, a depender da regulamentação de seu estatuto ou da própria mantenedora, deliberar, a ponto de suas decisões serem soberanas em relação aos interesses próprios da diretora;
- Rotatividade do quadro de dirigentes escolares: reconhecida como fundamental, especialmente em um contexto de regulação de diretoras em que sua forma de provimento seja por consulta à comunidade escolar (eleições), tendo em vista que, em uma proposta pautada no princípio da GD, é importante que outras pessoas ocupem a função para que se diminuam as possibilidades de patrimonialismo e clientelismo da diretora em decorrência do longo tempo de ocupação na função;
- Associação de pais: especialmente no que tange à fiscalização do usufruto do fundo público, a referida

> associação tem por objetivo constituir um colegiado de famílias de estudantes que tenham por objetivo chancelar as ações administrativas da direção escolar, com ênfase nas despesas efetivadas pela escola;
>
> - Grêmio estudantil: espaço de formação para a cidadania dos estudantes, visando constituir uma representação de discentes que possam atuar nos espaços da escola, bem como nos conselhos de classe, seja na condição de dar voz aos sujeitos de direito como na possiblidade de construírem a partir da visão estudantil outros caminhos que, por vezes, não sejam enxergados pelos profissionais da educação e demais integrantes da comunidade escolar.

Sobre a gestão da escola como um processo de ação coletiva que recai sobre processos que aprofundam o aspecto da GD e são analisados pela literatura, Souza comenta que

> As escolas possuem Conselho Escolar (CE) e Projeto Político Pedagógico (PPP). Os CE funcionam minimamente e os PPP tem a participação dos professores em sua construção, o que pode indicar que há avanços no sentido da ampliação da democracia na gestão escolar, porque a simples existência e crescimento desses instrumentos e processos já permitem compreender que há mais espaço para o desenvolvimento da gestão democrática. *É certo que são apenas instrumentos que potencializam a democratização da gestão escolar, mas são indicadores também das condições e do ambiente democrático* (SOUZA, 2018, p. 50, destaque nosso).

Disto, implica que a existência de uma instância democrática não garante a democracia como princípio de gestão da escola pública, haja vista que o que de fato vai dar o tom democrático de

qualquer espaço são as relações humanas pautadas no diálogo, participação, transparência pública e reconhecimento do outro que existirão (ou não) em determinada coletividade.

Na prática cotidiana, pautado em uma forte marca política da rotina dos dirigentes escolares e as tramas de poder cotidianas nas escolas, Souza oferece uma conceituação sobre a gestão escolar cotidiana:

> a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/ sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levá-los a agirem como elas pretendem (SOUZA, 2012, p. 159).

Não se trata, portanto, de dizer como as coisas deveriam ser, mas um forte indicativo de como as condutas cotidianas acontecem. No conceito real tecido por Souza, o eixo central que pode ser considerado como ponto de inflexão de uma prática democrática da diretora escolar é se, em suas ações cotidianas, a vontade coletiva é construída e considerada como máxima em detrimento de seus interesses e objetivos pessoais e que, para que esta decisão seja construída, o diálogo e a participação foram fundamentais neste processo. Parece que é na quebra deste paradigma que o dirigente, chefe de uma repartição pública e que visa garantir aos outros sua forma de compreender a escola dá lugar ao coordenador da política escolar, mediador da ampliação da participação e que abre mão da centralidade do poder em prol da democracia.

Todavia, não se pode perder de vista que o papel de coordenador da política escolar não se reduz somente à face política. Ao comentar sobre o papel da coordenação da política escolar tecido por Paro (2012), Souza (2018) fortalece a indicação do autor de que os aspectos técnicos são indispensáveis, mas que não devem ser confundidos com "tecnicismo", a utilização da técnica por si só sem a consideração dos seus fins específicos. Neste aspecto técnico, a face burocrática, interpretada em longo momento da história da pesquisa em administração escolar como sinônimo do trabalho da diretora (SOUZA, 2018), ou, no limite, na ausência de distinção entre diretora e administração escolar, é fundamental. Entretanto, a face pedagógica parece ser o elemento central das ações do dirigente escolar.

Concorda-se com Vitor Paro (2012, p. 16) que o "objeto por excelência da administração escolar, que é a escola, com seus problemas, suas potencialidades e, acima de tudo, sua irrecusável especificidade educativa". É esta, na visão do autor já citada anteriormente, a razão que difere a administração escolar da empresarial. Neste sentido, não há como desconsiderar que a diretora escolar seja compreendida como uma profissional que atual no âmbito da e para a escola. Relembra-se que "as relações pedagógicas que ocorrem entre professores e alunos sempre foram e continuam sendo o epicentro das razões de todo trabalho para a educação" (SOUZA *et al.*, 2005, p. 6), em confronto ao mito de que a gestão da escola é o seu coração. Neste viés, a gestão é um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, objetivo por excelência da educação formal.

Em que pese todos os pressupostos tecidos nesta seção, democracia, gestão democrática e caminhos para a sua compreensão e efetividade, não há como desconsiderar a atualidade da crise da democracia. Autores como Miguel (2019), que analisam o conturbado momento histórico no Brasil desde a destituição da

Presidência de Dilma Vana Rousseff sem a comprovação de crime de responsabilidade, a escalada de grupos ultraliberais descompromissados com a solidariedade nos Estados Unidos da América, Peru, Turquia, Polônia, Brasil e outras nações nos últimos anos (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018; PRZEWORSKI, 2020), bem como a redução do conceito no debate público e sua despolitização pela mídia e redes sociais dispostas à disseminação de notícias falsas (MIGUEL, 2019), a escola é uma instituição constituída historicamente e não descolada da sociedade. Dentro de uma construção teórico conceitual analítica sobre a efetividade de princípios como GD no ensino público, tecer um contexto político que vem, paulatinamente, definhando os princípios democráticos, parece tarefa essencial.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA PESQUISA EM GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Há um volume considerável de trabalhos que se ocuparam de realizar revisões de bibliografia sobre o tema da gestão democrática, bem como diferentes opções teórico-metodológicas e potencialidades de ampliação do debate e a consequente construção do campo do conhecimento, sejam em contextos anteriores ao atual PNE ou posteriormente a este, especialmente a partir da obra de Ângelo Ricardo de Souza (SOUZA, 2006; 2008; 2009; 2018; 2019). Portanto, em que pese a proposição deste trabalho de contribuir para reflexões sobre limites e possibilidades a partir de escolhas metodológicas em estudos que tenham como tema a gestão escolar da escola pública e, especificamente, o trabalho da diretora em uma perspectiva democrática, não se trata de um estado da arte, já realizados em estudos supracitados.

Neste trabalho, três abordagens foram escolhidas e, a partir destas se propôs um diálogo entre a natureza metodológica dos estudos e os resultados de pesquisa, corroborando com o enfoque deste artigo: abordagem quantitativa, qualitativa e quanti-quali.

Knechtel (2014) define a abordagem quantitativa como um tipo de pesquisa que tem como objetivo testar arcabouços teóricos considerando variáveis pré-definidas e quantificadas numericamente. Neste sentido, as generalizações teóricas precisam encontrar sustentação em uma análise estatística, seja por via de dados primários, isto é, produzidos pelo pesquisador/a por meio de entrevistas ou questionários, ou através de dados secundários, informações processadas previamente por órgãos oficiais. Em linhas gerais, trata-se de um estudo com grande quantidade de casos com variáveis definidas anteriormente à coleta, predominantemente a partir da literatura.

A autora supracitada também toma uma definição geral acerca da abordagem qualitativa. Para Knechtel (2014), este tipo de abordagem é proposto quando uma pesquisa busca compreender um fenômeno de forma mais detalhada, compreendendo o processo de construção da pesquisa mais importante que os resultados. Neste caminho, ênfases na observação, registro e um esforço em compreender a fundo o problema dão um tom de maior fundamentação às informações colhidas. Há características gerais, como as abordadas por Bogdan e Biklen (1982): ambiente natural como fonte de dados, com informações predominantemente prescritivas, a preocupação com o processo e a busca do significado real das coisas.

Em comentário sobre os aspectos citados por Bogdan e Biklen (1982), Ludke e André (2020) abordam que uma análise qualitativa tem peculiaridades como a quantidade reduzida de casos (por vezes apenas um estudo de caso), o enfoque em circunstâncias particulares do objeto, que precisam estar explícitas na ocasião da

escolha do estudo de caso (ou casos), as relações cotidianas com ele e a preocupação em dar voz aos diferentes pontos de vista, sem o foco na comprovação (ou não) de hipóteses, como é o caso de uma pesquisa de natureza quantitativa. Técnicas de pesquisa como grupos focais, análise documental, observação participante, entrevistas, etnografia, entre outras, são comuns.

Dietrich, Loison e Roupnel (2015) teorizam uma articulação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, aqui denominada de quanti-quali. Neste tipo de abordagem, os métodos quantitativo e qualitativo adquirem estatuto igual em sua participação na análise, permitindo um duplo olhar sobre o objeto e se nutrindo mutualmente. Em diálogo com Greene, Caracelli e Graham (1989), Dietrich, Loison e Roupnel (2015, p. 172) apontam cinco funções básicas de uma abordagem desta natureza:

> A triangulação: (buscar fazer convergir ou corroborar resultados provenientes de diferentes métodos estudando o mesmo fenômeno); a complementaridade (buscar elaborar, ilustrar, valorizar ou clarificar os resultados de um dos métodos com os resultados do outro; o desenvolvimento (utilizar os resultados de um dos métodos para auxiliar na interpretação dos resultados de outro método); a iniciação (descobrir paradoxos e contradições que levam a reconsiderar a questão da pesquisa) e a expansão (tentar entender a amplitude e o alcance da pesquisa utilizando elementos da pesquisa para confrontá-los com outro método).

Os autores entendem que "uma metodologia dessas se mostra rica para a obtenção e análise dos resultados, bem como para a postura científica do pesquisador" (DIETRICH; LOISON; ROUPNEL, 2015, p. 171). O exemplo da luneta é ilustrativo, em

que o "pesquisador tanto pode olhar a paisagem em seu conjunto quanto, ao contrário, fazer um *zoom*, focando alguns detalhes deste panorama" (DIETRICH; LOISON; ROUPNEL, 2015, p. 173).

Em Silva e Cruzetta (2018), a utilização de uma abordagem quantitativa incluiu como fonte de informações os dados secundários provenientes dos questionários de contexto da Prova Brasil respondidos pelos diretores escolares por ocasião da aplicação da referida avaliação de larga escala no ano de 2013. Com foco na forma de provimento dos dirigentes e uma discussão sobre qualidade educacional, o intercruzamento entre o conjunto de diretoras indicadas, eleitas pela comunidade e outras formas de provimento com dados educacionais de resultados de avaliações de larga escala e socioeconômicos não deram grandes indicações de padrões definidos nacionalmente, mas indicaram importantes contribuições, como a menor variação de resultados escolares em comunidades que elegeram seus dirigentes e a predominância da indicação como forma de prover a diretora escolar ao referido cargo/função.

De maneira similar, mas a partir da construção de um indicador específico, Souza e Silva (2018) utilizaram a mesma fonte de dados secundários indicada na pesquisa anterior e concluíram a diversidade do panorama da gestão democrática no Brasil, especialmente na análise do salário do dirigente, sua forma de provimento, a existência e frequência de reunião dos conselhos de escola e a forma como o projeto político pedagógico foi (re)construído.

Recentemente, Silva e Cruzetta (2021) se utilizaram das respostas dos questionários construídos por Arbigaus e Cruzetta (2017) com 174 diretoras (dados primários) para refletir sobre a representatividade racial na função de diretora dos Centros Municipais de Educação Infantil no município de Curitiba. Tratando os dados quantitativamente, concluiu-se que a as negras e negros não são representados proporcionalmente em relação ao perfil

populacional da região. Os mesmos autores supracitados utilizaram os questionários do Censo Escolar do ano de 2019 para refletir sobre os limites de efetividade da gestão democrática a partir da existência de órgãos colegiados nas instituições de educação infantil públicas municipais no Brasil (CRUZETTA; SILVA, 2021). Com dados secundários de mais de 29000 instituições, o debate indica a necessidade de constituição e maior aprofundamento na forma como se operam os referidos colegiados nas instituições.

Em todas as pesquisas, se reconhece um esforço em dialogar com a literatura em torno de conseguir compreender os objetos de forma mais específica, perspectiva que dialoga com os apontamentos de Selz (2015) em torno de abordagens quantitativas em estudos de natureza sociológica. Na visão da autora, a estatística em pesquisas desta natureza são importantes, pois oferecem apontamentos gerais que possibilitam maior delimitação posterior de pesquisa para o enfoque de determinado problema encontrado em estudos panorâmicos, mas não são suficientes para explicar o fenômeno estudado, carecendo de um arcabouço teórico que auxilie a nutrir aspectos explicativos.

Neste viés, a percepção das preocupações em voga neste trabalho é de que as abordagens quantitativas se limitam a trazer panoramas de funcionamento de apontamentos teóricos de forma mais ampla, sem a preocupação de comprovar cotidianamente de que forma a diretora escolar atua em uma perspectiva democrática ou, em outras palavras, se e como a GD se efetiva nas escolas. São aspectos importantes, mas o avanço do campo precisa de aspectos empíricos que, possivelmente, pesquisas de natureza qualitativa possam oferecer.

A despeito desta abordagem, três pesquisas são citadas. Santos e Alves (2017) intercruzaram elementos da gestão democrática presentes nos PNEs regulados pelas leis n. 10.172/2000 e 13.005/2014. Uma análise documental desta natureza oferece

possibilidades de ampliar o espectro analítico na medida em que o reconhecimento legal da necessidade do avanço em determinada área da complexidade educacional é um bom ponto de partida analítico. Nesta mesma caminhada, Souza e Pires (2018) fizeram uma revisão da legislação sobre GD nos sistemas estaduais de ensino e concluíram que há um longo caminho para que, ao menos nos marcos legais, o princípio constitucional em voga esteja presente na legislação dos estados brasileiros. Cruzetta e Souza (2018) caminharam por trilhas similares, mas aprofundando o olhar na legislação municipal das capitais brasileiras, na busca de compreender as perspectivas de GD, com enfoque na gestão da educação nas instituições que ofertam exclusivamente a educação infantil. Os resultados indicaram um cenário parecido com a pesquisa de Souza e Pires (2018), com ampla diversidade de abordagens e ressignificações legais no que tange ao tema da GD na lei.

A perspectiva de Cellard (2008), de utilizar-se desta técnica aceitando o documento como eles são e, sobretudo, analisar seus apontamentos sem desvirtuar seu conteúdo, são fundamentais para compreender os marcos legais em um determinado tema que envolve a ação pública. Neste sentido, as análises documentais, mesmo reconhecidas como uma técnica de pesquisa de uma abordagem qualitativa, oferecem bons caminhos de compreensão em torno da efetividade da GD, mas ainda não conseguem captar o cotidiano e, especificamente, de que forma que o diálogo, a participação, a alteridade e a transparência pública se consolidam (ou não) como princípios basilares do trabalho da diretora escolar. Os exemplos de programas de pesquisa parecem ser interessantes, pois podem abarcar diversas vertentes de estudo e o cruzamento entre pesquisas quantitativas e qualitativas tendem a oferecer um olhar mais amplo e, ao mesmo tempo, específico em torno da efetividade da GD.

Um desses exemplos foi o projeto de pesquisa desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasilia. O Grupo de Pesquisa Águia: Organismos Internacionais, políticas e gestão da educação básica desenvolveu o projeto de pesquisa intitulado "Gestão Escolar no Distrito Federal: perfil, formação, concepção de gestão, intensificação do trabalho e ética" entre os anos de 2014 e 2017. Com base em diagnósticos, análise de documentos e normativas, estado do conhecimento sobre o diretor escolar, entrevistas com 26 diretoras e dados empíricos sistematizados, o grupo, coordenado pela Profª Dra. Maria Abadia da Silva construiu um trabalho que abordou o tema em diversas vertentes e com várias técnicas de pesquisa, que reuniram desde tratamentos quantitativos de informações até observações e entrevistas semiestruturadas, buscando captar diferentes vozes e visões do objeto em voga. Alguns trabalhos já citados neste texto como Souza (2018), Silva, Paolis e Oliveira (2018) e Aires (2018) contribuíram para a consolidação da pesquisa no livro intitulado "Gestão escolar e o trabalho do diretor", organizado por Maria Abádia da Silva e Rodrigo da Silva Pereira, publicado no ano de 2018.

Outro exemplo foi, a partir da constituição de dados organizados coletivamente por Arbigaus e Cruzetta (2017), a construção da dissertação de mestrado de Cruzetta (2018) intercruzou elementos quantitativos de respostas de diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Curitiba com observação participante e a técnica de *Shadowing*, que objetivou acompanhar o trabalho de três diretoras durante 8 horas e compreender o cotidiano destas profissionais à luz das respostas tratadas estatisticamente e a empiria colhida desta observação. Este tipo de pesquisa auxilia não somente a compreender os limites e possibilidades da efetivação da GD no âmbito do trabalho da diretora e o aspecto da imprevisibilidade, como, no caso dos objetivos da autora, reforçar os pressupostos tecidos por Paro (2012) de que a

dirigente escolar atua nos âmbitos administrativo e político. Todavia, todas suas ações revelam o sentido pedagógico, que se faz, sobretudo, pela especificidade do trabalho de uma instituição pública de ensino.

Concorda-se com Silva, Paolis e Oliveira (2018) sobre a relevância de se dar voz aos diretores de escolar públicas para que se compreenda seu trabalho a partir de suas percepções e os enfrentamentos cotidianos de fatores externos e internos, bem como a complexidade de se construir um espaço pautado na democracia em uma sociedade que não foi sedimentada na efetividade deste conceito. A percepção é de que pesquisas de caráter qualitativo a partir de observações, entrevistas semiestruturadas e questionários, constituindo dados primários, são um caminho ideal para que esta profissional se manifeste.

Sobre a efetividade da GD em âmbito escolar e a perspectiva democrática do trabalho da diretora escolar, Paro (2012, p. 217) aponta que "a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrange, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no âmbito da sociedade". As pesquisas de cunho quantitativo parecem ter importância no aspecto panorâmico da educação nacional, mas, em um país com um pacto federativo que descentraliza a oferta da educação básica e, no caso da GD, delega aos sistemas de ensino legislação complementar e formas de efetivar a GD em âmbito local, os mapeamentos quantitativos são úteis, mas com limites claros para compreender de que forma a democracia se efetiva (ou não) nas escolas.

Para além desta constatação, concorda-se com Aires que, com base em estudos voltados para diretoras e diretores de instituições que ofertam o ensino médio do Distrito Federal e o

intercruzamento entre resposta de diretoras e dados educacionais das mais diversas vertentes, enfatiza que

> há razões suficientes para abordar a função do diretor escolar, bem como as atribuições que assume, ou lhe são atribuídas, devido à concepção de gestão adotada. Entende-se que o exercício do cargo não se faz apenas por meio de uma prática cotidiana baseada no empirismo. Ao contrário, o exercício da gestão implica posição crítico-política tendo em vista que, ao gestor, são demandadas capacidades concretas de ação, sendo, portanto, imprescindível a observação de requisitos básicos de formação a fim de que sejam mais líderes do que burocratas. Dessa forma, destaca-se a importância da realização de estudos e análises sobre a ação administrativa do diretor de escola, considerando que essa ação possui especificidade educativa (AIRES, 2018, p. 68).

Concorda-se com Paro (2012, p. 213) de que "parece não haver dúvidas de que a escola deve cada vez mais envolver os pais de alunos e a comunidade geral em suas atividades". Não parece ser algo que a escola resolva sozinha, pois há problemas estruturais que impedem as próprias famílias com contextos precários sociais e econômicos de participarem, além da falta de conscientização da importância de estar presente e participando dos rumos da coisa pública. Elementos colhidos em análise de dados sociais e econômicos secundários, cruzados com uma observação participante ou estudos etnográficos podem auxiliar a captar estes aspectos, que podem limitar a atuação da diretora em perspectivas democráticas.

Sobre a ampliação de temas e abordagens, Souza indica que

> Há uma ampliação significativa de temas e abordagens com o avançar dos anos, destacadamente as questões referentes ao conselho escolar e ao projeto político pedagógico enquanto instrumentos da organização e gestão escolar; os diferentes modelos de gestão com as devidas apreciações e avaliações; as faces e desafios da gestão democrática; os elementos cotidianos do poder, da cultura escolar e dos processos de gestão; os desafios da autonomia e da descentralização; dentre vários outros (SOUZA, 2018, p. 47).

Um apontamento recente de Souza (2018), mas pautado em pesquisa anterior (SOUZA, 2007) parece encontrar o mesmo problema desde a escrita de sua tese de doutorado: a perspectiva prescritiva de como a escola deve funcionar, especialmente no que tange ao funcionamento dos conselhos de escola e aspectos gerais da GD, e menos na descrição e análise de como ela vem se organizando. Portanto, compreende-se que a prescrição precisa ser superada em face da necessidade de compreender como e de que forma as instâncias funcionam e, no interesse da reflexão deste trabalho, como a diretora escolar atua neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as opções metodológicas do pesquisador/a nos estudos sobre gestão escolar e a captação da perspectiva democrática (ou não) da diretora escolar em seu trabalho indicam que as três abordagens teorizadas e exemplificadas neste texto oferecem possiblidades de análise. Todavia, os limites também parecem claros.

No caso da análise qualitativa, o aspecto panorâmico, comumente proveniente do tratamento estatístico de informações trabalhadas previamente por sítios oficiais (dados secundários), oferecem uma visão ampla da educação nacional e, atualmente, sobre questões que dialogam com a GD como a forma de provimento das diretoras, existência e frequência de reunião de colegiados, formas de revisão e construção dos projetos políticos pedagógicos, entre outras. Todavia, a inexistência das condições objetivas de se observar todas essas escolas e o trabalho da diretora em seu cotidiano reduzem as possibilidades de compreender como a GD se efetiva (se é que isto acontece) no âmbito escolar.

A análise qualitativa parece dar conta desta lacuna, pois, pela característica de suas técnicas de pesquisa, possibilita ir dos marcos legais ao contexto cotidiano das escolas, captando informações que as pesquisas de natureza quantitativa não conseguem trazer para o âmbito da análise. Em complementaridade à estas duas possibilidades, o que neste trabalho se denominou de abordagem quanti-quali pode representar uma inovação, na medida em que é possível observar as duas possibilidades de pesquisa, macro e micro, incitando o pesquisador/a ou o grupo de pesquisadores/as que compõem um programa de pesquisa a compreenderem a fundo o funcionamento das instâncias democráticas, o cotidiano nas tomadas de decisão das escolas e, principalmente, de que forma o diálogo, a participação, a alteridade e a transparência pública, princípios basilares da GD, se consolidam na prática e, especificamente, a partir do trabalho da diretora escolar. Em tempos de crise da democracia, a GD no ensino público parece fortemente ameaçada, haja vista que a instituição escola não se descola da sociedade, mas é um construto social imerso a ela.

REFERÊNCIAS

AIRES, C. J. "Programas governamentais – contradições no processo de implementação da gestão democrática e o impacto no trabalho do diretor de escola". *In*: SILVA, M. A. PEREIRA, R. S. (orgs.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

ARBIGAUS, J. S.; CRUZETTA, D. A. "Perfil dos/as diretores/as dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba – um estudo inicial". **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Tema Estado, Política e Gestão da Educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa: ANPAE, 2017.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BÓRON, A. **A coruja de minerva**: mercado contra a democracia no capitalismo contemporâneo. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/10/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/10/2021.

CELLARD, A. "A análise documental". *In*: POUPART, J. *et al*. (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

CRUZETTA, D. A. **A influência do trabalho da diretora de CMEI na qualidade do atendimento na educação infantil na Rede Municipal de Curitiba-PR** (Dissertação Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2018.

CRUZETTA, D. A.; SOUZA, Ã. R. "As formas de escolha dos diretores das escolas de educação infantil nas redes municipais das capitais brasileiras". **Revista @Ambiente Educação**, vol. 13, n. 3, 2020.

DIETRICH, P. *et al*. "Articular as abordagens quantitativa e qualitativa". *In*: PAUGAM, S. (org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

KNECHTEL, M. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Editora Intersaberes, 2014.

LEVITSKI, S. ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora E.P.U., 2020.

MIGUEL, L. F. **O colapso da democracia no Brasil**: da Constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

PARO, V. H. **Administração Escolar – introdução crítica**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PRZEWORSKI, A. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Editora Vargas, 2020.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. "Para ampliar o cânone democrático". *In*: SANTOS, B. S. (orgs.). **Democratizar a democracia**. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, J. C.; ALVES, A. V. V. "A gestão educacional no Plano Nacional de Educação". **Horizontes – Revista de Educação**, vol. 5, n. 10, 2017.

SELZ, M. "O raciocínio estatístico em Sociologia". *In*: PAUGAM, S. (org.). **A pesquisa Sociológica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

SILVA, M. A. *et al*. "Ética e moral na gestão escolar: dilemas na atuação dos diretores". *In*: SILVA, M. A.; PEREIRA, R. S. (orgs.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

SILVA, M. Q. CRUZETTA, D. A. "A representatividade racial na função de diretora nos Centros Municipais de Educação Infantil do

município de Curitiba em 2016: um limite para a democracia?". **Educar em Revista**, vol. 37, 2021.

SILVA, M. Q.; CRUZETTA, D. A. "O provimento do cargo do diretor como instrumento de gestão democrática e a qualidade da educação: análise das condições de oferta e resultados escolares". *In*: OLIVEIRA, A. C. (org.). **Grandes temas da educação nacional**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2018.

SOUZA, Â. R. "A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 49, 2012.

SOUZA, Â. R. "A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 49, 2012.

SOUZA, Â. R. "A pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento". **Educação e Sociedade**, vol. 40, 2019.

SOUZA, Â. R. "A Produção do Conhecimento e o Ensino da Gestão Educacional no Brasil". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 24, n. 1, 2008.

SOUZA, Â. R. "As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras". *In*: SILVA, M. A.; PEREIRA, R. S. (orgs.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

SOUZA, Â. R. "Explorando e construindo um conceito de gestão democrática". **Educação em Revista**, vol. 25, n. 3, 2009.

SOUZA, Â. R. “Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 22, n. 1, 2006.

SOUZA, Â. R. *et al*. “democrática da escola pública”. *In*: SOUZA, Â. R. (org.) **Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública**. Curitiba: Editora da UFPR. 2005.

SOUZA, Â. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil** (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2007.

SOUZA, Â. R. “A pesquisa no campo da Gestão da Educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional”. **Retratos da Escola**, vol. 3, n. 4, 2009.

SOUZA, Â. R.; PIRES, P. A. G. “As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros”. **Educar em Revista**, vol. 34, n. 68, 2018.

SOUZA, Â. R.; SILVA, M. Q. “Panorama nacional das condições de gestão no Ensino Fundamental”. **Revista de Política e Gestão Educacional**, vol. 22, n. 3, 2018.

TOURAINE, A. **O que é democracia**? Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

CAPÍTULO 3

A Gestão Escolar e a Liderança do Diretor: Desafios e Oportunidades

A GESTÃO ESCOLAR E A LIDERANÇA DO DIRETOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Hercules Guimarães Honorato

> "Mais difícil conhecer a mente ou o coração de qualquer mortal até que ele seja testado em posição de chefia. O poder mostra o homem"
>
> (Sófocles, Antígona)

As mudanças verificadas no mundo globalizado atual, em especial as ligadas à tecnologia e às comunicações, associadas às novas exigências de produção e competitividade, trouxeram à discussão a questão da liderança como tema central, principalmente nesta época de incertezas, restrições, ameaças e dificuldades de toda a sorte. A partir dessa noção amplificada e com ecos reverberando em amplos espectros da vida em sociedade, existe no campo educacional uma constante preocupação com a qualidade no âmbito do sucesso educativo e na gestão participativa, o que implica em uma educação básica encarada como responsabilidade por todos. Assim, teremos um crescimento como Nação com desenvolvimento sustentável.

O plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – aprovado na Conferência Mundial "Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 –já sinalizava que a falta de uma educação básica para significativas parcelas da população impediria que a sociedade enfrentasse, com vigor e determinação, as mudanças aceleradas que ocorrem e vêm ocorrendo. A educação que é ministrada hoje apresenta graves deficiências e o que se faz relevante, portanto, é melhorarmos

inicialmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, tratar a gestão escolar e o ensino público com prioridade nas políticas públicas educacionais são necessidades essenciais.

A escola, como unidade básica e espaço de realização de objetivos e metas do sistema educativo, encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o nosso desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que orbitam o seu entorno comunitário (LÜCK, 2000). Tal situação se torna um grande desafio com esforço especial para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes, que deságuam na necessidade de competências para a tomada de decisões participativas e justas. A partir desse ponto, a liderança desse gestor escolar entra em discussão.

O objetivo, portanto, desta pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, foi apresentar a liderança que se faz aflorar no trabalho do gestor escolar, compelindo-o no trato do seu trabalho, quer pedagógico ou administrativo, do seu dia a dia. O referencial teórico contou, em especial, com os seguintes autores: Lück (2000; 2002; 2009; 2011), no trato da liderança na gestão escolar e Bass (2008) – no aspecto histórico –, Bennis (1996) e Topping (2002), além de diversos documentos que retratam a liderança, tanto no tocante ao ambiente empresarial e também no meio militar. Utilizou-se ainda o trabalho de Polon (2011) que analisa quanti-qualitativamente os perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar.

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido neste estudo, o presente artigo está organizado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção descreve a gestão escolar e o gestor escolar, este investido na figura do diretor.

Na seção seguinte, o foco foi tecer conceituações sobre liderança, tanto no meio militar, empresarial e educacional, forjando ao final um conceito focado na liderança, antes passando por uma breve história desse vocábulo e de sua importância. Por último, foram desenvolvidas relações efetivas do papel da liderança desse gestor escolar *vis a vis* o seu dia a dia desenvolvido na escola e seus reflexos na gestão escolar propriamente dita.

A GESTÃO ESCOLAR

O foco da gestão escolar é a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno comunitário. Lück (2002) comenta seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. Este sistema, segundo ainda Lück (2002, p. 17), visa "construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas". O que é verificado de mais comum são as queixas dos diretores de que "têm que fazer tudo sozinhos [...] para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula". Então, cabe no momento a seguinte pergunta como reflexão: o que faltará nessa gestão escolar?

A resposta parece ser simples e direta, mas existe um processo de resistência da ordem vigente e centralizadora da gestão, acarretando que aquela cultura escolar estabelecida terá que ser trabalhada para a mudança, construindo-se alicerces novos, fortes e permanentes para o estabelecimento de uma gestão participativa. Destarte, respondendo a questão formulada, cabe, em primeiro lugar, aos responsáveis pela gestão escolar promoverem a criação e manutenção de uma "ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania" (LÜCK, 2002, p. 18).

Então, quem seria o responsável por essa *palavra e ação de ordem* na comunidade escolar? É recomendável que essa liderança seja exercida pelo diretor da escola, e que terá essa temática ampliada no próximo tópico deste artigo.

O GESTOR ESCOLAR - DIRETOR

O termo competências tornou-se popular já há alguns anos, como meio de concentrar algum foco nas iniciativas desenvolvidas de pessoas (TOPPING, 2002), surgido num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição dos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção do trabalho. Segundo Deluiz (1996), competência pode ser a capacidade de resolver um problema em uma dada situação, apoiando-se em resultados esperados.

Em síntese, competência é a demonstração da capacidade de aplicar conhecimento e/ou habilidadee, quando relevante, atributos

pessoais demonstráveis. Entende-se, assim, que o gestor escolar (que para o nosso estudo é o diretor da escola) reveste-se de toda a responsabilidade na gestão da organização-escola. Este diretor, em uma sociedade que passa a exigir a educação com qualidade para todos, vem assumindo, todavia, papéis que vão além da mera administração centralizadora e técnica.

A escola democrática, como visto, é aquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos. Desse modo, Lück (2009), em seu estudo sobre competências da gestão escolar, listou nove competências de gestão democrática e participativa inerentes ao diretor. Podem-se pinçar duas que têm foco diretamente neste estudo, porém, as demais completam com certeza o cabedal necessário na formação desse gestor.

A primeira competência é a de que o diretor *lidera* e garante a atuação democrática efetiva e participativa do conselho escolar ou órgão colegiado semelhante, do conselho de classe, do grêmio estudantil e de outros colegiados escolares. A segunda seria a de *liderar* a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas (LÜCK, 2009, destaque nosso).

O que se pode verificar é que o verbo *liderar* está empregado com importância vital para a efetivação dessa gestão democrática e participativa, ratificando o que Lück (2009) afirma dessa liderança para a participação conjunta e organizada, e tendo como condições de sua concreta atuação quando existe a aproximação entre escolas, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; do estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania.

Na próxima seção, serão desenvolvidos conceitos e interpretações do vocábulo liderança, desde a sua visualização histórica, passando pelo ambiente militar, caminhando no lócus empresarial e, assim, adentrar como melhores práticas de liderança no meio educacional, foco deste estudo.

A LIDERANÇA EM DISCUSSÃO

O fenômeno da liderança está presente desde o surgimento das mais primitivas formas de aglomerados humanos. Segundo Bass (2008, p. 3), estudos antropológicos efetuados, tendo como base povos primitivos, concluíram que o líder é elemento presente em praticamente todos os aglomerados humanos, a despeito dos aspectos culturais e da complexidade de arranjos sociais e organizacionais.

Esses estudos também indicam que, mesmo na ausência de estruturas hierárquicas formais, sempre existem pessoas que tomam a iniciativa pela ação e desempenham papel principal nos processos de tomada de decisão de seus respectivos grupos sociais. A necessidade, portanto, de uma figura que se destaque dentre os demais elementos de um grupo social qualquer, com capacidade para conduzi-lo, de forma voluntária, na consecução dos seus objetivos, tem sido fundamental para a subsistência, sobrevivência e sucesso do ser humano.

A despeito da alteração dos entendimentos e percepções sobre liderança ao longo do tempo, é lugar comum na literatura que as definições de liderança tendem a considerá-la como um processo de influência que ocorre em grupos humanos envolvidos numa ação coletiva. Em geral, as definições de liderança abordam: o caráter pessoal das interações; os efeitos do seu exercício; o comportamento

dos líderes; e a interação dos líderes com a situação (ambiente) e os liderados (BASS, 2008).

Apesar de ser um tema originalmente militar, um grande arcabouço teórico sobre a liderança vem sendo construído na iniciativa privada como forma de se alcançar um maior comprometimento dos colaboradores internos das empresas. Existem muitas teorias e conceituações sobre liderança e seria impossível e mesmo desnecessário, no âmbito deste artigo, tentar listar e explicar todas. Assim, os tópicos a seguir farão um breve sobrevoo sobre os conceitos de liderança, fazendo um pouso rápido na história do vocábulo, em seguida passará pelo meio militar e pelo ambiente empresarial, tentando forjar um conceito próprio que alicerçará o próximo capítulo deste artigo.

BREVE HISTÓRICO

A produção de conceitos e princípios escritos de liderança são uma constante desde a emergência da civilização. Registros foram encontrados em hieróglifos do Egito antigo, bem como em trabalhos de autores greco-romanos clássicos como Homero, Platão, Cícero, Plutarco e Marco Aurélio. No mundo oriental, a relevância da liderança é enaltecida em obras de pensadores chineses como Confúcio, Lao-Tzu e Sun-Tzu. Em comum, esses trabalhos apresentavam as responsabilidades dos líderes e como eles deveriam se comportar (BASS, 2008).

Em decorrência, segundo esse autor, os escritos greco-romanos, abordando a liderança, exerceram marcante influência intelectual nos períodos medieval, renascimento e no início da modernidade. Isto pode ser constatado por meio da leitura de o "Príncipe" de Maquiavel, à peça teatral "Ricardo II", de

Shakespeare, em obras do filósofo alemão Friedrich Hegel, e no clássico "Da Guerra", de Carl Von Clausewitz.

A palavra "liderança", como nós a empregamos atualmente no mundo ocidental, tem sua origem no século XIX. O ponto de inflexão para a incorporação de entendimento mais sofisticado e conceitual ao termo pode ser creditado à Revolução Industrial, quando a estrutura fabril exigiu o desenvolvimento de comportamentos inovadores entre donos, capatazes e empregados, a fim de otimizar os processos de produção.

Nesse contexto, o relacionamento entre chefe e empregados era perversamente tirânico e visava puramente assegurar o máximo de eficiência nas linhas de montagem, por meio da realização de tarefas repetitivas por parte dos empregados, pouco importando o valor agregado da capacidade intelectual, criatividade ou iniciativa dos mesmos. Isto propiciou que os entendimentos de liderança se voltassem para assegurar tal eficiência, tornando os ambientes de trabalho altamente impessoais (BASS, 2008).

A liderança evoluiu ao longo do século XX, quando foi abandonado a "teoria do grande homem", nos quais os líderes já nasciam líderes (inato), para uma visão mais abrangente, que leva em conta a tarefa a ser realizada – objetivo comum, a relação do líder para com seus liderados, em uma dinâmica sociocultural, com o foco no desenvolvimento de todos e da organização (TOPPING, 2002).

A LIDERANÇA NO MEIO MILITAR

As Forças Armadas brasileiras possuem definições bem similares sobre liderança. Como a origem deste autor é a Marinha do Brasil, a conceituação que será a seguir exposta é oriunda do manual de Doutrina de Liderança da Marinha (BRASIL, 2004) e do histórico

manual escrito pelo Capitão-de-Corveta Fernando Achilles de Faria Mello (MELLO, 1959), este que introduz uma epígrafe interessante e que se coaduna com os valores institucionais dos seus integrantes: "Comandar, dirigir ou chefiar não basta. É imprescindível liderar!"

Os elementos essenciais da liderança militar-naval distinguem as sutilezas que diferenciam os entendimentos entre "chefia" e "liderança". Aborda a primeira como a autoridade advinda da responsabilidade atribuída à função, associada com aquela decorrente de seu posto ou graduação. Em relação à última, enaltece o papel do líder como "condutor de homens" por meio da capacidade individual dos mais antigos em influenciar e inspirar seus subordinados. Em resumo, a doutrina estabelece o entendimento da liderança como processo de influenciar pessoas, a fim de motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na consecução dos objetivos da organização (BRASIL, 2004).

A liderança não é uma ciência exata e precisa como a física ou a matemática. Não tem fórmula mágica e nem receita de bolo, tanto na visão militar como em todos os aspectos. Então o que ela é?

Considera-se como uma arte, porque no ambiente militar

> Todo aquele que tiver a seu cargo um grupo de homens – seja como empregado de uma divisão, como instrutor, como chefe de uma tôrre de canhões, como sargenteante de uma divisão, etc., seja pela própria condição de mais antigo – estará sempre em foco, isto é, será por êles observado. Êsses homens irão verificar, quer se deseje ou não que o façam, que espécie de mais antigo é aquêle que os comanda – de que quilate, quais as suas qualidades e defeitos. *Dirigir sêres que pensam e sentem é, assim, tarefa de grande responsabilidade* (MELLO, 1959, p. 9, destaque nosso).

Nesse sentido, a doutrina de liderança da Marinha enfatiza que "o processo de influenciação de um grupo, que é a essência da liderança, está profundamente ligado aos valores éticos e morais que devem ser transmitidos e praticados pelo Líder" (BRASIL, 2004, p. 1-2). A doutrina preconiza, ainda, que valores como honra, dignidade, honestidade, lealdade e amor à pátria devem ser praticados e transmitidos, permanentemente, pelo líder aos seus liderados (BRASIL, 2004). "A Marinha foi, é, e será tão boa ou tão ruim quanto o forem os homens que a constituem" (MELLO, 1959, p. 10).

As afirmativas citadas revelam que, no entendimento dessa Instituição, o exercício efetivo e sustentável da liderança passa inexoravelmente pelo desenvolvimento e culto de valores basilares. Por meio de sua doutrina de liderança, ela reconhece que os líderes navais aprimoram o exercício da liderança ao assumirem os valores da Instituição e ao estabelecerem padrões de conduta para os subordinados, possibilitando, assim, o desenvolvimento de equipes eficazes e coesas (BRASIL, 2004).

Segundo ainda a doutrina naval, a liderança tem sua ocorrência em três níveis: direta, organizacional e estratégica. A referência seguida foi a similitude entre os níveis tático, operacional e estratégico, claramente de enfoque militar. Dessa forma, o entendimento doutrinário considera que a liderança direta abrange as relações líder-liderado, face a face. A liderança organizacional é apontada como aquela que ocorre em organizações de maior porte dentro da instituição, normalmente estruturada em Estado-Maior e que exerce seu comando por delegação de tarefas, de maneira predominantemente indireta.

Pode-se concluir que no meio militar a "liderança é o processo de *influenciar pessoas* para motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na

consecução dos objetivos da organização" (BRASIL, 2004, p. 1, destaque nosso).

A LIDERANÇA NO AMBIENTE EMPRESARIAL

O entendimento sobre "liderança" é complexo e condicionado a uma série de fatores, notadamente sociais, temporais, situacionais e culturais. Decorre assim a existência de inúmeras definições, conceitos, percepções e abordagens sobre o tema, alcançando dimensões variadas galgadas nas mudanças ocorridas na civilização ao longo da história. No presente, os impactos da "Era da Informação" e do mundo globalizado ensejam novas leituras sobre o comportamento dos líderes e o próprio significado da liderança.

Liderar na atualidade se tornou um trabalho que envolve muita emoção, sentimento e consideração para com as pessoas. Esse líder deve exercer um papel similar ao regente de um grande coral, onde sua habilidade deve ser focada em orientar, dar o ritmo e não mais em impor um obstáculo intransponível aos seus subordinados. Nesse contexto, o espírito de liderança é muito valorizado, tanto no âmbito profissional como no pessoal, onde ser líder não é ser simplesmente "chefe" ou "gerente", é muito diferente disto, pois os líderes autênticos são pessoas que já absorveram a verdade fundamental da existência, em que não é possível fugir das contradições inerentes à vida. Que aprenderam a não gerenciar seres humanos, e sim apenas liderá-los (HUNTER, 2004).

Segundo Bennis (1996, p. 80), os líderes conhecem a si mesmos, conhecem e desenvolvem seus pontos fortes. Também têm a faculdade de tornar as ideias tangíveis e reais para os outros, para que possam apoiá-las, e ter como "primeira competência da liderança o gerenciamento da atenção por meio de um conjunto de

intenções ou pontos de vista, não em um sentido místico ou religioso, mas em um sentido de resultados, metas e direção".

Esse autor assevera que a característica mais aparente de um líder é a sua capacidade de trazer as pessoas para perto de si, pois os bons líderes também tornam as pessoas esperançosas. Um ponto interessante realçado nos estudos desse autor, em mais de doze anos entrevistando e interagindo com diretores-executivos de empresas e líderes de todos os tipos nos Estados Unidos, é a sua afirmação de que uma das qualidades mais impressionantes e notáveis de um bom líder era a maneira como reagiam ao fracasso, pois simplesmente eles não pensam em fracasso. Todos eles entendem que gerenciar é fazer com que as pessoas façam o que é preciso. "Liderar é fazer com que as pessoas queiram fazer o que é preciso" (BENNIS, 1996, p. 104).

Um dos autores da área de liderança e gestão, Topping (2002, p. 103), trabalha com as competências de liderança e o seu desenvolvimento. Acredita também que a capacitação do pessoal para que dê o melhor de si é o cerne da liderança gerencial. Hoje em dia, "a liderança tem muito mais a ver com criar ambientes onde as pessoas tenham condições de alcançar o sucesso do que tomar decisões e agir por conta própria".

A exposição dos conceitos acima tem por objetivo realçar as distinções existentes, que fizeram surgir a liderança organizacional como mais uma abordagem dos estudos acerca da liderança. Os conceitos normalmente voltados para a liderança do ponto de vista pessoal ou físico, de exercício direto, foram elevados à esfera institucional, notadamente sob a ótica de que o líder por si só não conduz a organização, e mais ainda, a sua presença, limitada e eventual, necessita ser percebida de outras formas, ou seja, por meio dessa liderança. Na mesma abordagem nasce o conceito de liderança eficaz, aquela voltada para atingir os objetivos organizacionais, agrupando outros aspectos à liderança organizacional, tais como: o

clima da organização e sua cultura, as comunicações e a motivação da instituição.

Os mais recentes entendimentos sobre liderança no contexto das organizações apontam para uma grande dificuldade na obtenção de líderes capazes de conduzir o processo de mudança cultural. "Aspectos como relações de poder, assunção de papéis organizacionais e a conscientização sobre a realidade da organização são grandes questões com as quais as lideranças têm que se defrontar" (GRUBER, 2001, p. 80).

A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

A referência principal deste tópico foi o livro de Lück (2011) cujo título é "Liderança em Gestão Escolar". Essa autora acredita que a liderança na escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Essa autora afirma, o que vejo com real importância, é que a gestão escolar é um processo que tem que ser efetivamente compartilhado e sendo a competência no foco da liderança "constituindo-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] *não é possível haver gestão sem liderança*" (LÜCK, 2011, p. 25, destaque nosso).

O indivíduo que exerce a liderança é visto como aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária. Esta liderança não é imposta por artifícios legais, porque ele consegue ser aceito e, principalmente respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns e metas da

escola. O líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como ato de uma gestão democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar (LÜCK, 2011).

"O exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência reprodutivista que limita enormemente a qualidade do ensino" (LÜCK, 2011, p. 145). A autora apresenta ainda um trabalho realizado no projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Projeto Renageste[3]), que expõe indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino, onde afirma que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes, ao liderarem as ações da escola, fazem-no orientados por uma visão global e abrangente do seu trabalho.

São nove os indicadores encontrados, a saber: liderança educacional, flexibilidade e autonomia, apoio à comunidade, clima escolar, processo ensino-aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão dos professores, materiais e textos de apoio pedagógico e espaço físico adequado. Nesse estudo, segundo a autora (LÜCK, 2000, p. 2, destaque nosso), os

> [...] *dirigentes de escolas eficaz são líderes*, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e

[3]Sigla da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional foi criada em maio de 1996, a partir da iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O objetivo principal da Rede é promover a reflexão, o intercâmbio de experiências e a formação de recursos humanos, destinados a contribuir para o avanço da gestão educacional no País. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em: 21/05/2022.

> proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

No guia de "Indicadores de Qualidade da Educação[4]", uma das dimensões analisadas é a gestão escolar democrática, em que deixa claro, para que ela seja considerada democrática, as seguintes características: o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência financeira. Dos indicadores e perguntas constantes desse guia, a primeira é relevante ao estudo em tela: "a direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da Escola?" (RIBEIRO, 2004, p. 32).

Em estudo realizado em 2008 pela McKinsey & Company, "Como os sistemas Escolares de melhor desempenho do Mundo chegaram ao topo", foram apresentadas quatro lições que deverão ser seguidas, a saber: a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores; a única maneira de melhorar os resultados é melhorar a instrução; alto desempenho significa que todas as crianças devem ser bem-sucedidas e a última e mais interessante para este artigo é que *toda escola precisa de um grande dirigente* (MCKINSEY; COMPANY, 2008, p. 25, destaque nosso).

Da gama de conceitos que podem ser expostos oriundos das mais diversas fontes –utilizando-se os verbos elencados – e de alguns pontos que foram observados nesta seção, acredita-se que a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo. É também uma função do grupo. Os líderes possuem uma visão do futuro que deve ser conquistado por todos os seus seguidores. Para tal intento, ele influencia, mobiliza, incentiva, articula e inspira a criação e o desenvolvimento de um futuro mais bem orientado para a vitória.

[4] Coordenado pela Professora Vera Masagão Ribeiro.

Assim, o líder propõe fazer o que é preciso, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho, obtendo sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de um ambiente de harmonia e participação. Em suma: liderar é ensinar, mas também é aprender.

O PAPEL DA LIDERANÇA NO GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar, como já visto, passou a ter uma gama de ações inerentes ao seu dia a dia de trabalho, além das já tradicionais administrativas, absorvendo também os aspectos pedagógicos. Em estudo realizado sobre os perfis de liderança, Polon (2011, p. 43), já sinalizado por Lück (2011) e Sammon (2008), utiliza-se do conceito de escola eficaz, aquela que "o aprendizado dos seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante", para introduzir que a liderança do gestor escolar é desejável e importante nas condições de favorecimento da eficácia em educação.

O estudo realizado por essa autora sobre escolas eficazes e a sua relação com a gestão escolar tinha como hipótese preliminar de pesquisa "que deveria haver distintos perfis de liderança e que os mesmos condicionariam as condições de trabalho escolar e estariam associados aos resultados obtidos pela escola" (POLON, 2011, p. 7). Em seu trabalho, os achados quantitativos que foram obtidos via questionário do diretor (2005 e 2006), de uma amostra de 68 escolas da cidade do Rio de Janeiro[5], contendo dez perguntas[6], são interessantes na categorização das lideranças existentes.

[5] Estudo longitudinal - Composição da amostra – 30 escolas da rede pública municipal, 05 da rede pública federal e 23 da rede privada. Questionário do diretor – base 2005 – 58 respondentes; base 2006 – 60 respondentes.

[6] Ver Quadro 1 – Itens incluídos no Questionário Diretor (POLON, 2011, p. 7).

Ao final foram estabelecidos três tipos de perfis de lideranças encontrados nos gestores escolares que foram identificados por intermédio de fatores assim nomeados: Fator 1 – Liderança Pedagógica; Fator 2 – Liderança Organizacional; e Fator 3 – Liderança Relacional. Estes três fatores juntos explicam cerca de 64% da variabilidade dos dados de toda a base selecionada, "o que tecnicamente define a validade estatística dos novos fatores obtidos" (POLON, 2011, p. 10).

A autora separa os três fatores em relação às dez perguntas do questionário do diretor e dentro dos maiores percentuais obtidos com base na Matriz de Correlações. A liderança pedagógica é arregimentada por uma forte correlação entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, ou seja, assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores; promover reuniões pedagógicas e orientar os professores na elaboração de projetos didáticos e deveres escolares. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas, elaboração de relatórios, atas, planilhas. Por último, a liderança relacional está vinculada às tarefas que exigem a presença do diretor no cotidiano escolar, no atendimento dos alunos, pais e professores, inclusive na organização de festas e eventos na escola.

Ao final, a autora ratifica que os estilos ou perfis de liderança escolar se constituem em fatores "a afetar a eficácia do ensino, que neste trabalho foram expressos [...] indica a necessidade de valorização da dimensão pedagógica [...] no cenário atual marcado por políticas públicas educacionais [...] por princípios de descentralização-desconcentração" (POLON, 2011, p. 16). A leitura verificada encaminha-se com a consequente e necessária autonomia das escolas públicas, a fim de a construção da gestão democrática e

participativa com qualidade do ensino-aprendizagem para um contingente maior de alunos.

Outro estudo interessante, sobre liderança e sua relação com as escolas eficazes, é apresentado por Sammons (2008), que destaca onze características-chave de eficácia e melhoramento escolar. A primeira a ser descrita e que tem ligação direta com este estudo, foi a "Liderança Profissional". A autora afirma que quase todos os estudos sobre eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, necessária para dar início e manter o melhoramento da escola. O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a vida na sociedade contemporânea é altamente complexa. As escolas são unidades importantes para a continuação da cultura dessa sociedade, por intermédio do ensino-aprendizagem, e que têm tarefas sociais e éticas peculiares, além de ser o lócus da atividade profissional do professor e sua relação ampla com o alunado. Gerir, então, esse complexo de relações humanas deixa de ser algo apenas ligado em aspectos administrativos e burocráticos. A função do gestor escolar se reveste de uma das mais importantes atividades no campo da educação e na construção com crescimento e desenvolvimento dessa sociedade. Por isso, a necessidade da competência de liderança na sua ação pedagógica-administrativa.

O professor pode aprender a gerir em bancos escolares de formação continuada, tornando-se um futuro diretor sem problema algum. Não é possível, porém, que ele resolva todos os problemas e

questões relativos à sua escola sozinho. Ele precisa e deve delegar aos professores e demais integrantes da comunidade escolar as tomadas de decisões para o atingimento de metas e objetivos institucionais e pedagógicos que foram traçados e acordados por todos. Soma-se também o bom ambiente que deve existir entre toda a comunidade escolar, tanto a interna, quanto a dos professores, alunos e funcionários, quanto também no seu entorno e externa à escola, como pais, comunidade e órgãos do governo.

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando um ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como norte de todo o trabalho desenvolvido.

Nem toda a situação exige a liderança participativa, algumas vezes a determinação e o pulso forte têm que ser empreendidos no desenvolvimento da gestão escolar. Os diretores de escolas eficazes relacionam o estilo de liderança adequado de acordo com a situação, mas nunca poderão fugir do diálogo: o saber ouvir é mais importante, às vezes, do que o ordenar. A gestão democrática e participativa que se deseja na unidade escolar é muito mais do que um dever fazer simplesmente, ela é uma construção social e histórica que cria raízes fortes na formação plena do aluno, como ser humano, cidadão, autônomo e ético, pronto para viver em sociedade.

O conceito que foi forjado anteriormente, oriundo das leituras realizadas, pode ser aplicado na gestão escolar que busca a qualidade da educação pública e no trilhar da escola eficaz, onde a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo**.** É também uma função do grupo. O diretor possui uma visão do futuro e parte para a sua conquista junto com todos os seus seguidores. Para tal cumprimento, influencia a sua comunidade, a incentiva e a inspira

na criação e para o desenvolvimento de um futuro melhor, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho em conjunto, obtendo o sucesso e alcançando as grandes metas e objetivos que foram estipuladas por todos, dentro de um ambiente de harmonia e participação. Em suma e repetindo: liderar é ensinar, mas também é aprender.

REFERÊNCIAS

BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership**: Theory, Research & Managerial Applications. New York: Free Press, 2008.

BENNIS, W. **A invenção de uma vida**: reflexões sobre lideranças e mudanças. Rio de janeiro: Editora Campus, 1996.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Estado-Maior da Armada**. Brasília: EMA137: Doutrina de Liderança na Marinha, 2004.

DELUIZ, N. "A globalização econômica e os desafios à formação profissional". **Boletim Técnico do SENAC**, vol. 22, n. 2, 1996.

GRUBER, L. S. **Liderança - habilidades e características do líder numa organização bancária**: um estudo de caso (Dissertação Mestrado em Planejamento Estratégico). Florianópolis: UFSC, 2001.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2004.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. “Gestão escolar e formação de gestores”. **Em Aberto**, vol. 17, n. 72, 2000.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LÜCK, H. *et al*. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

MCKINSEY & COMPANY. “Como os Sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo”. **Portal Eletrônico FVC** [2008]. Disponível em: <www.fvc.org.br>. Acesso em: 20/06/2022.

MELLO, F. A. F. **Noções sobre Liderança**: para escalões intermediários da hierarquia militar-naval. Rio de Janeiro: Editora Imprensa Naval, 1959.

POLON, T. L. P. “Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar”. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: Centro de Convenções, 2011.

RIBEIRO, V. M. (org.). **Indicadores da Qualidade na Educação**: Ação Educativa. São Paulo: Unicef/PNUD/Inep-MEC, 2004.

SAMMONS, P. “As características-chave das escolas eficazes”. *In:* BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

TOPPING, P. A. **Liderança e Gestão**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

CAPÍTULO 4

Políticas de Provimento ao Cargo de Diretor Escolar no Brasil: Lacunas entre o Legislado e o Implementado

POLÍTICAS DE PROVIMENTO AO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NO BRASIL: LACUNAS ENTRE O LEGISLADO E O IMPLEMENTADO

Bruno Sendra de Assis

Joyce Soares Rodrigues Petrus

A escola faz diferença e o modelo de gestão escolar tem impacto significativo tanto na aprendizagem dos alunos como no ambiente educacional (ABRUCIO, 2010). Embora este campo de estudos seja relativamente novo, sobretudo no Brasil, tal afirmativa é consensual entre a maioria dos pesquisadores atualmente. A partir daí, emerge o debate sobre as diferentes formas de escolha dos diretores e suas possíveis consequências para os processos e resultados acadêmicos dos discentes. Nesta esteira, o objetivo do presente estudo foi analisar os estágios de formulação e de implementação das políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor escolar no país.

A adoção de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à consulta pública da comunidade escolar, é uma das estratégias definidas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) para a valorização dos profissionais e fortalecimento da gestão democrática. Nesta concepção, o uso de diferentes critérios de seleção de diretores permite identificar, com maior precisão, as diversas competências e habilidades exigidas dos candidatos para exercerem uma função tão complexa. Por outro lado, ainda não há processos claros para escolha de diretores, tampouco para acompanhamento da gestão escolar (LÜCK, 2011).

Cada unidade federativa deve regulamentar esta matéria segundo as especificidades regionais e com base no princípio da autonomia, assegurado pela Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e o PNE (2014). Com intuito de verificar como tem sido tratado este tema pelo país, buscou-se levantar, sistematizar e analisar as políticas de provimento ao cargo de diretor escolar em 26 estados e no Distrito Federal, a partir de três grupos de legislações e normativas: Plano Estadual de Educação (PEE); Estatuto, Plano de Carreira e Sistema Estadual de Ensino; Gestão Democrática e Provimento ao Cargo de Diretor Escolar. O levantamento documental realizado buscou informações publicadas até dezembro de 2016.

Na sequência, realizou-se uma análise descritiva dos questionários de contexto social do diretor e da escola nas edições de 2013 e de 2015 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com foco na resposta dos diretores sobre a forma como acessaram o cargo. Tais dados foram utilizados por Assis e Marconi (2021) para demonstrar seus efeitos na liderança e no clima escolar. Os formulários contêm questões que permitem mensurar fatores que interferem na qualidade da educação e no desempenho acadêmico dos alunos, como o nível socioeconômico, o perfil e a autonomia da escola (KARINO; VINHA; LAROS, 2014), dentre outros.

A partir daí, foi possível analisar o grau de alinhamento entre as políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor e as modalidades de seleção adotadas na prática em cada escola, seguindo a resposta espontânea dos próprios diretores. Sua importância decorre da dificuldade de implementar esta política nos estados, sobretudo devido aos desafios de operacionalização e a alta prevalência da indicação política neste cargo.

No questionário contextual, os gestores são solicitados a indicar, entre sete opções de resposta, como assumiram a direção de sua escola: “Concurso público apenas”, “Eleição apenas”,

“Indicação apenas”, “Processo seletivo apenas”, “Processo seletivo e eleição”, “Processo seletivo e indicação” e, “Outra forma”.

No provimento por “eleição apenas”, o diretor geralmente participa de uma consulta à comunidade escolar a partir de composição de chapas e da discussão de propostas. Esta modalidade concede legitimidade ao candidato selecionado por contemplar critérios de participação e por estabelecer um compromisso com a proposta defendida na candidatura. Quanto à “indicação apenas”, os gestores são indicados pelas secretarias de educação, que, eventualmente, podem se orientar por critérios técnicos. Já no “concurso público apenas”, os candidatos são submetidos a um teste para aferir conhecimentos técnicos. Sua maior vantagem é a imparcialidade do processo, além do estabelecimento da função do diretor enquanto uma carreira que carrega certa estabilidade.

Segundo Schmidt, Oh e Shaffer (2016), a combinação de diferentes técnicas de avaliação permite aumentar a capacidade de prever o desempenho geral e a aprendizagem relacionada ao trabalho. O estudo analisou a capacidade preditiva e a utilidade prática de 31 procedimentos de seleção de pessoal na psicologia, resumindo as implicações práticas e teóricas durante 100 anos das pesquisas neste campo.

Tais evidências indicam que as modalidades de seleção de diretores, quando utilizadas separadamente, podem levar a vieses indesejáveis. A “eleição apenas”, por exemplo, pode incentivar práticas clientelistas ou gerar grupos antagônicos, fragmentando a escola. Na “indicação apenas”, muitas vezes os critérios não são transparentes e se fundamentam em questões político-partidárias. No “concurso público apenas”, os testes normalmente são incapazes de aferir certas competências, como a liderança. Logo, as modalidades mistas parecem favorecer a escolha de gestores escolares mais bem preparados. Neste sentido, há um interesse específico deste trabalho

em analisar a modalidade de "processo seletivo e eleição", recomendada pelo PNE.

Para o alcance do objetivo geral, foi realizada uma revisão de literatura sobre gestão escolar, gestão democrática e características das políticas de provimento ao cargo de diretor no país. Na sequência, foi descrita a metodologia de pesquisa utilizada para a análise das legislações e normativas, bem como dos microdados do Saeb. Em seguida, foram apresentados os resultados destes dois percursos e as considerações finais sobre os estágios de formulação e de implementação desta política nos estados. Com isto, espera-se contribuir com um debate mais aprofundado sobre o tema e fornecer subsídios para o maior esclarecimento dos gestores públicos acerca dos processos de tomada de decisão.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR

Esta seção apresenta um contexto histórico referente às pesquisas sobre gestão escolar na literatura nacional e internacional, seguida por suas principais dimensões, a partir do conceito de escolas eficazes. Após este momento, discorre-se brevemente sobre a gestão democrática, as vantagens e as desvantagens das diferentes modalidades de provimento ao cargo de diretor, que balizaram a análise deste trabalho.

Contexto Histórico

Segundo Soares (2004), as primeiras pesquisas empíricas sobre as determinantes do desempenho cognitivo ocorreram nos Estados Unidos (Relatório Coleman), na Inglaterra (Relatório

Plowden) e na França (INED), durante as décadas de 50 e 60. Na época, havia uma preocupação com a qualidade e a distribuição das oportunidades educacionais no território, em um cenário de Guerra Fria, de movimentos de democratização e de luta por direitos civis. A conclusão dos primeiros estudos foi que os fatores externos, em especial as características socioeconômicas e culturais dos alunos, explicavam melhor o acesso à educação e a variação nos resultados de aprendizagem dos estudantes do que os fatores internos à escola.

Essas pesquisas geraram uma série de críticas e controvérsias no meio acadêmico, em especial pela associação direta entre insumos e resultados, desconsiderando os processos escolares e as características sociais e culturais das instituições (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGUAN, 1980). Embora reconhecessem a importância dos fatores externos, o Relatório Coleman foi criticado devido à escolha de variáveis de fácil mensuração em detrimento a outras mais importantes, à concentração de medidas de resultados em testes padronizados de desempenho e às técnicas estatísticas empregadas, em relação aos efeitos de interação, agregação e covariação.

Neste sentido, o famoso estudo britânico "Fifteen Thousand Hours", de Rutter *et al*. (1979), controlando pelas características dos alunos, coletou informações sobre frequência, comportamento, sucesso nos testes e violência. Evidenciou-se, como medida de efeito sobre o desempenho, a relevância de mensurar o acréscimo na proficiência do aluno. Em outras palavras, a capacidade de progredir seria maior em função da escola, enquanto o nível de desempenho absoluto refletiria mais as características dos alunos, tais como origem social, etnia e nível de proficiência anterior.

Estas descobertas ampliaram os rumos da pesquisa sobre o efeito-escola, sobretudo com a incorporação de metodologias longitudinais, que possibilitam um controle mais eficiente sobre as características dos alunos ao acompanhá-los durante um período

maior. No caso do Brasil, aponta-se que a falta de mensuração sobre o conhecimento prévio dos alunos leva geralmente os pesquisadores a assumirem a existência de uma forte correlação entre nível socioeconômico e atraso escolar, o que permite analisar o grau de desempenho, porém limita a compreensão sobre o efeito-escola no processo de ensino-aprendizagem (ALVES; FRANCO, 2008).

De acordo com Brooke e Soares (2008), as pesquisas sobre os fatores associados ao desempenho escolar utilizam, historicamente, tanto o conceito de efeito-escola quanto o de eficácia escolar. Atualmente, ambos são utilizados com o mesmo significado. Porém, a origem do termo eficácia escolar sugeria que havia unidades de ensino melhores do que outras. O termo efeito-escola, por sua vez, enfatizava de maneira mais generalizada, a análise dos resultados de ensino-aprendizagem e a identificação de fatores associados ao desempenho dos alunos, o que abrange as políticas e as práticas internas da escola.

A literatura inglesa e a americana adotam duas nomenclaturas para identificar tal linha de pesquisa: *School Effectiveness Research*, oriunda da Economia e da Administração; e *School Effects Research*, proveniente da Sociologia da Educação e Pedagogia (SOARES, 2004). Na primeira vertente, os resultados obtidos são frequentemente incorporados às práticas administrativas dos governos, que passam a demandar e a financiar estes estudos, incluindo o levantamento dos fatores-chave de escolas eficazes (SAMMONS, 2008). A segunda vertente é mais teórica e foca na complexidade dos modelos presentes nas escolas e suas interações cotidianas, onde o conceito de equidade adquire um aspecto central, tão grande ou maior do que a eficácia escolar.

Por equidade, entende-se que as políticas educacionais devem contribuir também para reduzir os efeitos da desigualdade social no desempenho escolar, ou seja, estudantes de diferentes origens sociais precisam ter as mesmas oportunidades de acesso,

permanência e aprendizado. Dessa maneira, os alunos com defasagem inicial na aprendizagem teriam maiores chances de atingirem níveis superiores de proficiência (LOUZANO, 2007). A responsabilidade em garantir a equidade é ainda maior em regiões com grandes diferenças nos indicadores socioeconômicos, como a América Latina e o Brasil, onde a distribuição de renda entre a população 10% mais rica é por volta de 66 vezes maior do que a dos 10% mais pobres.

Portanto, a diferença no desempenho entre as escolas denota uma medida de qualidade baseada no conceito de eficácia, enquanto as diferenças internas mensuram a equidade entre os grupos sociais distintos dentro da própria escola, associadas ao gênero, à raça ou ao nível socioeconômico (ALVES; FRANCO, 2008). Os estudos realizados no Brasil demonstram que a variação entre os alunos é sempre superior à variação entre as escolas, condizente com a literatura internacional.

Por outro lado, o estudo de Soares (2012), sobre a exclusão intraescolar nas escolas públicas do país, identificou que o efeito da composição social dos alunos é mais relevante do que pequenas variações de nível socioeconômico entre alunos de uma mesma escola. Como medida de composição social, foram utilizadas variáveis de nível socioeconômico médio dos estudantes e a proporção deles em atraso escolar. O resultado levou à conclusão de que as características dos alunos são mais determinantes para explicar o desempenho e a probabilidade de exclusão do que as variáveis de contexto escolar.

De todo modo, independentemente das críticas que os estudos iniciais das décadas de 50 e 60 receberam, em função da baixa importância atribuída às escolas para os resultados educacionais dos alunos, ou de divergências quanto à sua magnitude, existe um consenso atual sobre a necessidade de controlar a influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias,

enquanto uma condição imprescindível para a análise dos efeitos e dos fatores associados à eficácia escolar (ALVES; FRANCO, 2008).

Para Sammons (2008), existem discordâncias sobre o conceito de escola eficaz, mas poucos duvidam que escolas em circunstâncias sociais semelhantes podem atingir níveis de progresso educacional bem distintos. Ou seja, embora as características familiares e as habilidades dos alunos sejam determinantes importantes da aprendizagem escolar, a escola pode realmente fazer a diferença no desempenho, promover equidade e aumentar oportunidades na vida adulta. Esta análise seria facilitada pelos avanços metodológicos, em especial o desenvolvimento das técnicas multiníveis, que possibilitam controlar melhor as diferenças entre as escolas, bem como explorar a consistência e a estabilidade dos efeitos ao longo do tempo.

A identificação de fatores associados ao sucesso escolar constitui um novo paradigma para a aferição da qualidade da educação, na visão de Brooke e Soares (2008). Sob a ótica da agregação de valor, a escola é dita eficaz se:

> (...) considerado o desempenho inicial de determinado aluno, consegue proporcionar-lhe conhecimento suficiente para que seu desempenho ao fim de cada etapa escolar seja acima do esperado para um aluno de seu nível socioeconômico. Essa noção, que em outros artigos da publicação é chamada de controle do nível socioeconômico dos estudantes, permite a comparação do desempenho dos alunos de situação econômica-social similar matriculados em diferentes escolas (BROOKE; SOARES, 2008, p. 595).

Dimensões de Escolas Eficazes

A importância do papel do diretor para a aprendizagem dos alunos é observada desde os primeiros estudos sobre a magnitude do efeito-escola. O alto grau de envolvimento com os assuntos acadêmicos e a frequência de visitas às salas de aula, acompanhados da ênfase nas tarefas administrativas, associaram-se positivamente ao rendimento escolar em uma pesquisa realizada em 68 escolas de Michigan no final da década de 70, considerando as composições raciais semelhantes dos alunos (TEDDLIE; REYNOLDS, 2000).

No caso dos estudos britânicos clássicos, os autores destacam como características de escolas eficazes os seguintes fatores: o baixo nível de controle institucional de alunos pela direção da escola, em contraposição ao maior envolvimento dos professores na tomada de decisão (REYNOLDS, 1976); o ambiente escolar com boas condições de trabalho e a combinação entre uma liderança estável com o envolvimento de professores (RUTTER *et al.*, 1979); a liderança objetiva da equipe pelo diretor, consultando o corpo docente nas decisões sobre os gastos e as orientações curriculares e; o envolvimento do vice-diretor em decisões de política escolar (MORTIMORE; SAMMONS; ECOB, 1998).

Da mesma forma, o estudo de Teddlie e Stringfield (1993) apontou seis fatores relacionados à função do diretor entre as escolas com níveis superiores de rendimento em Louisiana: liderança estável e adequada; liderança pedagógica compartilhada com outros membros; estrutura organizacional adequada e informal; resistência a mudanças externas; estreito relacionamento entre os gestores; e uso produtivo da equipe de apoio pedagógico. Ressalta-se a evolução no desenho metodológico em relação às variáveis de contexto, por meio da utilização do nível socioeconômico do corpo discente em

detrimento à sua etnia, o que permite maior precisão e generalização das análises.

Sammons (2008) procurou identificar características chave de escolas eficazes, em um estudo encomendado pelo governo para apoiar a elaboração de políticas públicas, de modo a evitar inferências causais sobre como certos fatores influenciavam o desempenho dos alunos. As pesquisas mais antigas tinham um olhar específico e limitado. Assim, seria necessário enfatizar os processos de mudança e compreender a história e o contexto das instituições analisadas. Foram propostos onze fatores-chave a partir das suas descobertas: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; foco no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivo claros; altas expectativas; incentivo positivo; monitoramento do progresso; parceria casa-escola; direitos e responsabilidades do aluno; e gestão orientada à aprendizagem.

Entretanto, mesmo com o crescimento de pesquisas sobre o efeito-escola, nota-se um grande contingente de críticas em relação ao seu enfoque determinístico, sustentado por um paradigma metodológico mecanicista e por uma visão instrumentalista dos processos educacionais, que seriam desvinculados dos resultados descritos, expressando uma visão educacional socialmente coercitiva (ELLIOT, 1996).

Alves e Franco (2008) identificaram o início das pesquisas sobre o efeito-escola no Brasil em meados dos anos 90, a partir da implantação do Saeb, que forneceu medidas de aprendizado escolar dos estudantes. Os trabalhos apontam que os fatores associados à eficácia escolar poderiam ser enquadrados em três categoriais: recursos escolares, sejam financeiros, pedagógicos ou de infraestrutura; organização e gestão da escola, baseada na liderança do diretor, no comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado dos alunos e na gestão democrática e; clima escolar, direcionado ao processo de ensino-aprendizagem, abrangendo o

cumprimento do currículo, o dever de casa, o respeito e a disciplina na sala de aula.

Os autores descrevem ainda outros dois fatores importantes, mas menos consistentes: formação e salário docente, cujos estudos indicam uma alta correlação estatística entre si; e ênfase pedagógica, orientada pela reforma da educação em matemática. No que tange aos recursos, muitos países não o consideram um fator de eficácia escolar, em virtude da baixa variação entre os níveis dos equipamentos e de conservação das escolas. Por outro lado, o Brasil não apresenta tais insumos em condições favoráveis para todas as unidades de ensino.

> No Brasil, a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores não dependem diretamente da escola, mas do sistema de ensino. Mas, os fatores relacionados à organização e gestão escolar, aos objetivos pedagógicos e ao clima acadêmico dependem principalmente dos sujeitos escolares, o que é garantido pela LDB através da autonomia das escolas e da flexibilização curricular (ALVES; FRANCO, 2008, p. 498).

Em um estudo que avalia os efeitos das escolas brasileiras no aprendizado dos alunos, observou-se que a infraestrutura está fora do controle dos gestores escolares, em virtude da dependência de investimento público dos estados e municípios e de complementação do governo federal. Identificou-se que apenas 6% das escolas públicas possuem um nível avançado de infraestrutura, enquanto em 44% delas a infraestrutura pode ser considerada frágil, funcionando em edificações inadequadas ao processo de ensino-aprendizagem (SOARES; ALVES; XAVIER, 2015). Concluiu-se que o indicador de infraestrutura está relacionado à capacidade das escolas em tirar

os alunos da situação de exclusão, ou seja, permite que saiam do nível insuficiente de aprendizagem. Em contrapartida, apenas os fatores pedagógicos se relacionam às habilidades de promover os alunos em direção aos níveis mais elevados.

Abrucio (2010) concorda que a gestão pedagógica seja o ponto mais frágil das escolas, de modo que os pesquisadores e os formuladores de políticas públicas deveriam priorizar os meios e métodos que efetivamente transformassem os resultados do trabalho pedagógico. De acordo com Soares (2007), a gestão escolar e o ensino são processos fundamentais que devem interagir para elevar o desempenho dos alunos.

Após discorrer sobre as dimensões centrais das escolas eficazes e, em especial, quanto às características de gestão escolar que favorecem o desenvolvimento dos estudantes, a próxima seção descreveu características gerais, vantagens e desvantagens das diferentes políticas de provimento ao cargo de diretor. A hipótese é que determinadas modalidades de seleção permitem identificar, com maior precisão, profissionais com competências e habilidades necessárias para exercerem uma função tão complexa como a gestão escolar. Tais políticas estão ancoradas no conceito de gestão democrática, que embasou a análise do presente estudo.

Gestão Democrática

A gestão democrática é vista como um conceito polissêmico e multidimensional, cujo objetivo é delinear a implementação da política educacional brasileira. Nesta perspectiva, a educação pública é reconhecida como ambiente de excelência para a aplicação de seus princípios, remetendo à autonomia das unidades federadas para legislar sobre a matéria (BRASIL, 2015).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) sugere que a atuação de conselhos representativos, legítimos e autônomos constitui o princípio central de gestão democrática, presente na Constituição Federal de 1988 "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Art. 206, Inciso VI)".

Além de assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) já previa a definição de normativas da gestão democrática pelos sistemas de ensino, sobretudo em relação à instâncias de "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" - Art. 14, bem como de "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" - Art. 15 (BRASIL, 1996).

Mesmo com as diretrizes sobre gestão democrática da Constituição Federal e da LDB, o art. 9º do PNE definiu um novo prazo de dois anos para que os estados, os municípios e o Distrito Federal disciplinassem leis específicas para a definição ou adequação sobre a matéria. Isso sugere que o desafio ainda não foi resolvido no território nacional. Segundo esse plano, a forma de escolha do diretor escolar constitui um dos elementos centrais da gestão democrática. É possível ancorar o conceito nos seguintes fatos:

> (...) a escolha de diretores ocorrer a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade escolar; a escola possuir autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; a elaboração de projeto pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e constituição de conselhos escolares ou equivalentes envolver a participação e

> consulta às comunidades escolar (contando com alunos e seus familiares) e local, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2015).

Provimento ao Cargo de Diretor Escolar

Segundo o IBGE (2015), a maioria dos municípios (74%) recorre somente à indicação política para escolha dos diretores escolares da rede, o que ocorreu principalmente entre os menos populosos ou com conselhos municipais de educação inativos. Já nas redes estaduais, este percentual foi de 15% - o equivalente a quatro estados - sendo a eleição, a forma mais comum reportada - adotada em 33%, ou nove estados.

Oliveira e Carvalho (2015) apontaram também a predominância da indicação política como modalidade de provimento ao cargo de diretor no Brasil, considerada parte de uma tradição patrimonialista que não privilegia capacidades educacionais ou de gestão. As autoras demonstraram uma associação negativa, estatisticamente significativa, entre esta modalidade com os resultados de aprendizagem dos alunos nos três anos analisados, explicando cerca de 20% da variação nos resultados de matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, nas edições da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011. Por outro lado, observaram um crescimento dos concursos públicos com provas de títulos e qualificações, sobretudo nos estados, bem como dos processos que combinam critérios técnicos com a participação da comunidade escolar.

Em um estudo que revisou a literatura nacional sobre a política de provimento ao cargo de diretor escolar entre 1990 e 2005, Maia e Manfio (2010) atribuem a eleição como modalidade

associada diretamente à democratização e à melhoria da qualidade. Presume-se que, ao apresentar um plano de gestão, os candidatos eleitos coloquem em prática os objetivos e os anseios da comunidade escolar, construídos coletivamente. Isso permitiria envolver grupos escolares distintos na procura por uma liderança efetiva, alternância de poder, melhoria do clima organizacional, relações mais transparentes entre os professores envolvidos e a comunidade, construção de um currículo amplo que abranja a diversidade e promova maior integração entre os agentes escolares, entre outros benefícios.

Neste sentido, o concurso público e a indicação são considerados formas autoritárias de seleção. Em contrapartida, outros pesquisadores citados nesse estudo justificam que o candidato eleito não teria compromisso com a sociedade em geral e poderia aprofundar os conflitos existentes entre a comunidade. Mencionam ainda a necessidade de melhorar a qualificação e a formação dos diretores escolares, cujas funções exigem conhecimentos técnicos especializados e qualificações pessoais geralmente desconsideradas na maioria dos processos de eleição. Além disso, seria preciso garantir condições para a participação efetiva da comunidade, que não se limitassem à presença nos documentos formais.

Logo, a eleição direta teria riscos semelhantes ao processo eleitoral, como o 'voto de cabresto[7]' e a troca de favores (IBGE, 2015). Já a indicação política é considerada a forma menos recomendada para se avançar na Estratégia 19.1 do PNE, devido à alta incidência de práticas clientelistas[8], sem respaldo da comunidade escolar ou garantia de qualificação técnica dos candidatos, em detrimento à adoção e regulamentação de critérios de

[7] Sistema tradicional de controle de poder político por meio do abuso de autoridade, compra de votos ou utilização da máquina pública para favorecimento pessoal ou de simpatizantes políticos.

[8] Prática eleitoreira que privilegia uma clientela na troca de votos, favorecendo o interesse privado em detrimento ao coletivo.

seleção que valorizem o mérito, o desempenho e a participação social:

> (...) 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 das diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (PNE, 2014).

Lück (2011) corrobora a crítica quanto à escolha dos diretores por indicação política, a qual aponta ser uma tendência central na literatura. Todavia, são reportados problemas semelhantes na eleição direta da comunidade escolar, pois se enfatiza o aspecto político em detrimento a outras competências essenciais para a formação e a aprendizagem dos alunos, prejudicando o clima escolar, a cultura organizacional e o processo educacional. A autora relata a falta de consenso quanto aos benefícios da eleição e sugere aprofundar o debate sobre suas limitações e possibilidades. No caso do concurso público, apesar de haver maior transparência no processo, limita-se a rotatividade ao cargo e a participação da comunidade na escolha do diretor por ser estritamente técnico.

Mesmo com o aparente consenso da literatura em relação às consequências negativas da indicação política, Gremaud, Pazello e Maluf (2016) não identificaram um impacto estatisticamente significativo desta modalidade no desempenho educacional dos alunos, por meio do potencial efeito na habilidade gestora do diretor. A análise utilizou o método estatístico de Diferença das Diferenças, combinado com o Pareamento por Escore de Propensão, com

microdados da Prova Brasil de 2007 a 2011, para avaliar se as escolas que alteraram seus métodos de seleção neste período tiveram diferenças nas notas médias de matemática, em comparação a um grupo contrafactual. Em ambos os modelos, o grupo de tratamento não apresentou relação causal.

De acordo com a publicação "Aprendizagem em Foco", do Instituto Unibanco (2016), que compara as principais modalidades de seleção de diretores em relação aos benefícios e limitações, a eleição dá legitimidade e estabelece compromisso com a comunidade, mas pode levar à troca de favores e à fragmentação. A indicação possibilita atender demandas específicas das escolas, contudo, muitas vezes os critérios de escolha não são claros e se baseiam em questões de ordem política, o que geraria uma variedade de perfis com maior resistência das escolas. O concurso é imparcial e confere estabilidade, porém, não mede habilidades de liderança e limita a alternância de poder. A certificação, por sua vez, é uma modalidade de processo seletivo que mensura conhecimentos e competências do cargo, todavia, pode haver problemas de transparência no processo.

Embora existam grandes diferenças em relação aos tipos de seleção adotados, Lück (2011) observa neles um caráter evolutivo, marcado inicialmente pelo centralismo, depois por um modelo burocrático-participativo a serviço da comunidade escolar, seguido pela combinação entre participação e profissionalização e, mais recentemente, pela gestão de processos e resultados de aprendizagem em avaliações externas.

A autora reportou um crescimento das modalidades de seleção que permitem verificar as competências dos candidatos, realizadas de maneira exclusiva ou combinada a outras, conforme apontado por metade das secretarias de educação, em seu mapeamento sobre as práticas de seleção de diretores no Brasil. Tais processos são distintos em cada unidade federativa e incluem desde

entrevistas técnicas até exames de certificação ou provas de conhecimento, entre outros observados. A adoção de critérios combinados poderia ajudar a superar os desafios apontados, mas deve ocorrer de modo racional e organizado, a fim de se garantir idoneidade e legitimidade ao processo.

A modalidade mista também é sugerida por Ghanen (1995), que considera inovador combinar concurso público e eleição, a fim de garantir capacidade profissional e ampla legitimidade. A participação deveria contribuir para o envolvimento popular nas decisões sobre a vida escolar, fornecendo parâmetros ao trabalho dos profissionais. Na prática, entretanto, muitas vezes os professores decidem, os pais tentam controlar quem exerce o poder e os alunos são comunicados das decisões tomadas.

Libâneo (2001) recomenda um sistema de escolha do diretor escolar com três fases: prova escrita; avaliação da formação profissional e da competência técnica e; eleições com participação da comunidade escolar. Porém, deve-se priorizar o desenvolvimento da qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos, com foco nos objetivos escolares, sem os quais os processos de seleção dos diretores ou as práticas de gestão democrática teriam pouca relevância.

Pereda *et al.* (2015) avaliaram o impacto da seleção de diretores no aprendizado e no rendimento escolar, com base nos dados da Prova Brasil de 2007 e de 2011. Verificou-se um desempenho superior dos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental na nota média de matemática, nas redes estaduais e municipais que adotaram as modalidades de "processo seletivo e eleição", "processo seletivo apenas" ou eleição apenas", quando comparadas àquelas com "indicação apenas". Contudo, a inconsistência sobre a direção do efeito nas análises realizadas não permitiu obter resultados conclusivos nesta etapa.

Resultados mais sólidos foram obtidos na etapa seguinte, onde buscou-se identificar o impacto do processo seletivo no perfil do diretor escolhido, como um efeito indireto no desempenho dos alunos, a partir de suas características pessoais e de gestão. As escolas que mais se destacaram em relação ao desempenho médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foram onde o diretor permaneceu no cargo na mesma escola entre 05 e 15 anos ou promoveu formação continuada de professores. Igualmente, as modalidades "processo seletivo apenas", "eleição apenas" e "processo seletivo e eleição" foram consistentes neste resultado, comparadas à indicação política ou técnica.

O estudo concluiu que o perfil do diretor escolhido é ainda mais relevante do que a modalidade de seleção adotada. Ou seja, o processo seletivo impacta o aprendizado e/ou o rendimento dos alunos via qualidade do diretor. Para os autores, o perfil ideal do diretor seria o que adota práticas gerenciais para incentivar os professores e os alunos, bem como promove a melhoria da comunicação dentro e fora da escola. Logo, é preciso identificar as características mais relevantes do diretor e selecionar os candidatos com habilidades e atitudes em consonância aos desafios exigidos do cargo.

A alta rotatividade dos diretores foi apontada como prejudicial aos alunos nas escolas públicas brasileiras (MIRANDA, 2014), o que sugere a necessidade de tempo hábil ao diretor para implementar ações que gerem resultados de aprendizagem. Por outro lado, o diretor exerce influência em reter os melhores profissionais, assim como desenvolvê-los profissionalmente, o que gera impactos positivos no desempenho escolar (BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2012).

Segundo Lück (2011), embora 69% das Secretarias Estaduais de Educação tenham mencionado a existência de critérios e padrões de desempenho para a seleção de diretores, quase a totalidade delas

enfatizou pré-requisitos mínimos funcionais, tais como o tempo de serviço, a qualificação profissional e a experiência docente. Somente uma detalhou as funções e as expectativas em relação ao cargo de diretor, entre as quais promover a gestão democrática e participativa; oferecer assistência aos docentes, alunos e funcionários; criar condições adequadas de trabalho conforme a realidade local; apoiar o conselho escolar por meio da cogestão; e manter a transparência das ações junto à comunidade. Em outro caso, destacou-se a necessidade de planejamento e aprimoramento contínuo, do processo pedagógico para a qualidade do ensino, da gestão participativa, do desenvolvimento da equipe e do fortalecimento da autonomia.

Entre os principais desafios para o delineamento de políticas de gestão escolar, a autora cita a definição de parâmetros de desempenho para a atuação do diretor, de modo a nortear a qualidade dos processos de seleção, capacitação, monitoramento e avaliação, bem como prevenir práticas imediatistas de caráter clientelista e corporativo. Igualmente, a formação inicial e continuada do diretor, que visa desenvolver competências para o enfrentamento de desafios locais que se renovam constantemente, é considerada condição essencial para a garantia de uma atuação profissional adequada e ampla, orientada ao acompanhamento contínuo do trabalho. Por outro lado, a sobrecarga de funções, aliada aos baixos salários identificados, reduz a atratividade ao cargo e o interesse de potenciais candidatos com o perfil desejado.

Portanto, a complexidade da realidade educacional e da gestão escolar, decorrente do desenvolvimento tecnológico, da democratização e universalização da Educação Básica e das novas responsabilidades na promoção do desenvolvimento humano e social, explica em parte os motivos da ausência de resultados efetivos na qualidade de ensino, no que se refere ao processo de seleção de diretores escolares. Nota-se um:

> processo abrangente do qual faz parte a identificação, o recrutamento ou atração de candidatos potenciais, e a seleção propriamente dita, mediante uma avaliação formal de sua capacidade para assumir as funções de direção escolar (NORMORE, 2004).

Para Lima (1999), a forma de provimento não define completamente o tipo de gestão, mas interfere no curso dela. É nesta perspectiva conceitual que a metodologia do presente estudo foi ancorada, a fim de verificar o estágio atual de implementação das políticas de seleção de diretores nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil, e se as modalidades adotadas pelas escolas estão alinhadas às respectivas legislações nos estados.

METODOLOGIA ADOTADA

Este trabalho reúne análises qualitativas e quantitativas das políticas de provimento ao cargo de gestores escolares. A análise qualitativa se deu através de pesquisa documental, a partir de materiais legislativos. Já a análise quantitativa, que complementa os achados e dão insumos ao processo de implementação da política legislada, é proveniente de dados coletados a partir dos questionários contextuais do Saeb de 2013 e de 2015, no âmbito da aplicação das avaliações padronizadas. Neste sentido, esta seção apresenta os aspectos metodológicos que permeiam ambas as abordagens no presente estudo.

O estágio de formulação das políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor escolar no Brasil, que constitui a primeira etapa das análises, envolveu um levantamento documental, pela internet, em todas as 27 unidades federativas, realizado em dezembro de 2016. Por se tratar de um amplo universo de marcos

legais elaborados pelos estados, o estudo restringiu-se a três grupos: Plano Estadual de Educação (PEE); Estatuto, Plano de Carreira e Sistema Estadual de Ensino; Lei Específica sobre Gestão Democrática e Provimento ao Cargo de Diretor Escolar.

A decisão sobre a inclusão destes dispositivos legais ocorreu devido às orientações da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e do PNE (2014), que atribuem aos estados e aos municípios a responsabilidade pela regulamentação de leis específicas sobre gestão democrática, que disciplinem a matéria dentro de sua área de abrangência, respeitando a legislação nacional e a partir do princípio da autonomia.

Conforme já apontado, a forma de provimento ao cargo de diretor constitui um dos pontos centrais da gestão democrática. Durante a pesquisa documental, observou-se que alguns estados incluem um capítulo sobre gestão democrática na regulamentação sobre o Sistema Estadual de Ensino. Outros possuem legislações sobre gestão democrática ou leis específicas sobre os processos de seleção de diretores. Todas foram contempladas neste estudo, por atenderem de algum modo à legislação nacional.

Já a elaboração dos Planos de Carreira constitui uma garantia constitucional (Art. 206º, inciso V). Com a aprovação do PNE, foi estabelecido o prazo de dois anos para que os entes federados elaborem os respectivos planos de carreira da educação básica, ampliando sua abrangência antes restrita aos profissionais do magistério (BRASIL, 2015)[9]. Portanto, alguns estados incluíram o diretor escolar em seus respectivos planos de carreira e /ou estatutos, o que motivou sua consideração neste estudo.

[9] A LDB/1996, alterada posteriormente pela Lei 12.014/2009, redefiniu a nomenclatura profissionais da educação básica, incluindo os portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

O PNE exigiu ainda a necessidade de elaboração ou adequação do PEE em todas as unidades federativas, no prazo de um ano após sua aprovação. No plano nacional, a meta 19 dispõe especificamente sobre a gestão democrática. Uma lógica semelhante norteou os planos estaduais, que foram analisados integralmente por conterem informações úteis sobre o objeto de estudo. Portanto, observou-se que uma parte destes estados regulamenta a seleção de diretores nos três grupos de leis e normas analisados, enquanto outros não têm, por exemplo, leis específicas sobre gestão democrática ou não incluem o cargo de diretor escolar nos respectivos planos de carreira do magistério.

Dada a configuração heterogênea entre as diretrizes propostas nos PEEs e as demais legislações estaduais, optou-se por utilizar, como critério de classificação da modalidade de seleção do diretor, a especificação em leis anteriores ao plano estadual. Isso porque a sua aprovação ocorreu entre 2015 e 2016, o que não teria permitido ainda um tempo hábil para observar sua efetiva implementação enquanto política pública, até o momento da coleta de dados desta pesquisa. Além disso, a última edição do Saeb analisada foi 2015, logo, seus dados não captaram as características de transição desta política nos estados, o que será observado adiante. Apenas quando houve alguma legislação regulamentando o PEE, isso foi considerado como critério de classificação. De todo modo, ambos os casos foram descritos como em estágio de transição da política.

A partir deste levantamento inicial, os 26 estados e o Distrito Federal foram agrupados segundo as modalidades de seleção dos diretores recomendadas pelos dispositivos legais existentes. As categorias utilizadas reproduzem os itens de resposta dos questionários de contexto do Saeb 2013 e 2015: “eleição apenas”; “concurso público apenas”; “indicação apenas”; “processo seletivo apenas”; “processo seletivo e eleição”; “processo seletivo e

indicação"; e "outra forma". O objetivo foi comparar os diferentes estágios de formulação (legislações) e de implementação desta política (microdados).

Outro critério de análise foi a manutenção, ou não, da mesma modalidade de seleção ao longo do tempo. Percebeu-se, em alguns casos, que as diferentes leis e normas apontam um movimento de transição em direção ao modelo misto ("processo seletivo e eleição"), conforme recomendação do PNE. Isso pode ser observado, sobretudo, naquelas leis mais recentes. Outros estados mantiveram a orientação de escolha de diretores escolares nas leis analisadas ao longo dos anos.

Ressalta-se que as políticas estaduais não acompanham, necessariamente, as mesmas respostas dos diretores escolares aos questionários do Saeb, pois eles assumiram o cargo em momentos distintos. Isso é ainda mais comum nos estados que se encontram em fase de transição de sua política de provimento ao cargo de diretor. De todo modo, convém observar o grau de alinhamento entre as leis e as normas estaduais em relação às práticas efetivas das redes públicas de ensino, que serão analisadas na próxima seção.

Analisar o estágio de formulação desta política nos estados sob a ótica das estratégias institucionais é um critério importante, porém não esgota o entendimento do assunto, uma vez que a pesquisa se limitou aos dispositivos legais localizados através de consultas *online*. Por motivo de tempo, a pesquisa documental não foi enviada para validação dos respectivos órgãos gestores, o que pode ter implicado na falta de documentos importantes ao processo de análise e de interpretação dos dados. Isso é algo relevante para um próximo momento, assim como a constante atualização dos dispositivos legais mais recentes.

Já a verificação do estágio de implementação das políticas de provimento ao cargo de diretor escolar, que constitui a segunda etapa

das análises deste estudo, foi realizada por meio dos microdados dos questionários de contexto do Saeb de 2013 e de 2015, referentes às escolas públicas estaduais de ensino básico. O Saeb foi a primeira avaliação externa instituída no Brasil, visando fornecer subsídios para a formulação e o monitoramento das políticas públicas de universalização do acesso e de ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira. É considerada a base de dados mais relevante e atual sobre gestores no universo das escolas públicas, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2015).

Ao todo, foram identificadas 20.986 escolas em 2013 e 19.806 em 2015, gerando uma base de 40.792 escolas elegíveis, que foram avaliadas nas disciplinas de Matemática e/ou de Língua Portuguesa no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e/ou 3º ano do ensino médio. Neste grupo, 39.098 diretores responderam à questão sobre a forma de acesso ao cargo, sendo 19.965 em 2013 (95,1%) e 19.133 em 2015 (96,6%).

A análise considerou que a modalidade mista de "processo seletivo e eleição" é a que mais se aproxima da recomendação do PNE para adoção de critérios técnicos de mérito e de desempenho, associada à consulta pública à comunidade escolar. Em contrapartida, a "indicação apenas", conforme observado na seção teórica, é considerada por especialistas a menos efetiva. O recorte analítico contemplou a distribuição geral e por estado de cada uma das sete modalidades de seleção de diretores disponíveis nas duas edições do Saeb. Também foi avaliada a permanência no cargo de diretor na mesma escola, que é destacada na literatura de gestão escolar, sobretudo, nas faixas entre 05 e 15 anos no cargo, além de outras variáveis associadas ao perfil do diretor como gênero e formação acadêmica.

PROVIMENTO AO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NAS LEGISLAÇÕES ESTADUAIS

O objetivo desta seção é analisar o estágio de formulação das políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor escolar no Brasil. O PNE (2014) define as diretrizes gerais deste processo. É responsabilidade de cada estado e município regulamentar e disciplinar a matéria, conforme as particularidades da sua região e em confluência com os princípios de autonomia do sistema federativo.

A seguir serão descritos os resultados das classificações dos 26 estados e do Distrito Federal, segundo os três grupos de legislações e normas analisadas, a partir das categorias de resposta do Saeb quanto à política de provimento ao cargo de diretor escolar.

Eleição Apenas

De maneira geral, o critério de "eleição apenas" constitui a modalidade de seleção de diretor mais comumente encontrada nas escolas estaduais de todo o país, sendo observada em 15 estados (ou 56%). Sua distribuição geográfica é bem abrangente, com 04 situados na região Centro-Oeste, 04 no Nordeste, 03 no Norte, 02 no Sul e 02 no Sudeste. A alta popularidade da modalidade está diretamente associada ao movimento de democratização brasileiro, em especial após a aprovação da LDB (1996).

Foram localizadas legislações específicas sobre gestão democrática na escola ou sobre o processo de seleção de diretores em 14 destes estados, que atribuem eleição direta pela comunidade escolar. As particularidades ficam por conta do voto secreto e facultativo, a duração dos mandatos, a possibilidade de reeleição, a

constituição de chapa com os vice-diretores ou candidatura única, a composição do colégio eleitoral, dentre outras.

Somente no Mato Grosso do Sul não foi identificado, no caput da legislação, a menção direta a esta matéria. Por outro lado, a regulamentação sobre o Sistema Estadual de Ensino contém uma seção específica sobre gestão democrática, mediante o voto direto. Já outros 08 estados abordam o tema da administração escolar nos respectivos Estatutos ou Planos de Carreira, contudo, apenas 02 descrevem os requisitos para o cargo de diretor, sobretudo por servidores efetivos.

Todos estes 15 estados possuem também metas e estratégias específicas sobre a gestão democrática nos PEEs. É interessante notar que quase a metade destes parecem estar em estágio de transição de sua política atual para a modalidade mista de "processo seletivo e eleição". Os documentos propõem a adoção de critérios técnicos de mérito e desempenho, além da consulta pública à comunidade escolar, conforme recomendação do PNE.

Os quadros dispostos nas páginas seguintes apresentam uma breve síntese dos dispositivos legais analisados. O propósito foi construir uma matriz que permitisse identificar os aspectos de relevância entre os estados, concedendo maior comparabilidade. Desse modo, dividiu-se os estados em duas categorias: aqueles com eleição consolidada (08) e os demais em aparente estágio de transição de sua política (07).

No primeiro grupo, o Rio Grande do Sul destaca-se como o estado mais antigo a adotar o modelo de eleição direta pela comunidade escolar, com legislação específica aprovada em 1995. Em Goiás e no Mato Grosso, a eleição direta também é antiga, regulamentada, respectivamente, em 1999 e 1998. O Amapá estabelece eleição direta e secreta, mediante lei específica, desde 2010. O Pará substituiu a lista tríplice - quando o Poder Executivo

nomeia o diretor da escola dentre uma lista de três integrantes encaminhada pelo conselho escolar - por eleição direta, com proposta de plano de gestão. A Paraíba institui eleição específica para escolha de diretor por eleição via chapa completa desde 2006, semelhante ao que acontece em Minas Gerais, a partir de 2015.

Quadro 1 - Estados com 'Eleição Apenas' para o Cargo de Diretor (Consolidada)

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
AP	Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino	Lei nº 1.907/2015	Eleição dos dirigentes escolares, nos termos de Lei específica	Lei nº 0949/2005	Eleição pela comunidade escolar por votação direta e secreta	Lei nº 1.503/2010
PA	Eleição direta para diretores com participação da comunidade escolar	Lei nº 8.186/2015	Servidor graduado na habilitação específica em Administração Escolar	Lei nº 5.351/1986	Eleição direta, por chapa, para efetivos com 3 anos na rede e plano de gestão	Lei nº 7.855/2014
PB	Escolha realizada, pela comunidade escolar, mediante processo eletivo	Lei nº 10.488/2015	Sem referência	Lei nº 7.419/2003	Escolha pela comunidade escolar, mediante processo eletivo	Lei nº 7.983/2006
GO	Eleições diretas para gestores	Lei nº 18.969/2015	Eleição pela comunidade escolar, por voto direto	Lei nº 13.909/2001	Eleição pela comunidade escolar, por voto direto, secreto e facultativo	Lei nº 13.564/1999
MT	Eleição direta de gestores pela comunidade	Lei nº 10.111/2014	Servidores de carreira, efetivos, estáveis, ativos, em regime exclusivo	Lei C. nº 211/2005	Indicação da comunidade escolar mediante votação direta	Lei C. nº 49/1998
MG	Consolidar e aperfeiçoar o processo de escolha democrática de diretores *(Referente ao Plano Decenal - PEE não aprovado até dez/16)	Lei nº 19.481/2011	Sem referência	Lei nº 15.293/2004	Escolha do diretor via chapa completa	Resolução nº 2.795/2015
RJ	Formular projetos político pedagógicos para fomentar a gestão democrática (Projeto de Lei - PEE não aprovado até dez/16)	Lei nº 5.597/2009	Sem referência	Lei nº 1.614/1990	Processos consultivos de indicação de membros do magistério	Lei nº 7.299/2016
RS	Provimento democrático da função de gestor, com previsão de recursos da União	Lei nº 14.705/2015	Sem referência	Lei nº 6.672/1974	Votação direta, de chapa, pela comunidade escolar e curso de qualificação	Lei nº 10.576/1995

Fonte: Elaboração própria.

Em Minas Gerais, a proposta do novo PEE indica a inclusão de critérios técnicos de mérito, desempenho e participação, mas foi desconsiderado por se tratar de um projeto de lei, na época desta pesquisa, de acordo com as informações localizadas. O Rio de Janeiro também pareceu estar em fase de aprovação do novo PEE, que versa sobre a efetivação da gestão democrática no prazo de 02

anos. A lei substituiria o texto atual que recomenda a formulação de projetos político pedagógicos, promovendo debates dentro de uma gestão democrática e participativa. Em 2016, o estado aprovou lei específica para indicação de membros do magistério ao cargo de diretor, por meio de processo consultivo, coordenado e presidido pelos Conselhos Escolares.

No segundo grupo, os estados de Rondônia, Alagoas e Mato Grosso do Sul descrevem exatamente os mesmos critérios técnicos de mérito, de desempenho e de consulta pública à comunidade escolar, utilizados no PNE. O Paraná e o Rio Grande do Norte têm redações semelhantes, porém especificam os mecanismos de avaliação do mérito, respectivamente, como formação e avaliação de conhecimentos específicos. O Piauí segue esta tendência ao valorizar o teste de conhecimentos e a qualificação, além de mandato de dois anos com possível reeleição mediante avaliação de Unidade de Inspeção Escolar da Secretaria de Educação. Por fim, o Distrito Federal recomenda a adoção de outros critérios associados à eleição, embora não especifique quais sejam.

Este movimento de transição da eleição direta para um modelo misto aponta uma forte tendência, entre as unidades federativas, de inserirem critérios de formação e qualificação profissional no processo de seleção de diretores escolares. Desse modo, evitam-se alguns riscos associados ao processo político, que venham a trazer prejuízos ao clima, à cultura organizacional da escola e ao processo educacional como um todo, conforme apresentado na revisão teórica deste estudo.

Quadro 2 - Estados com 'Eleição Apenas' para o Cargo de Diretor (Transição)

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
RO	Eleição por critérios técnicos de mérito, desempenho e participação comunidade	Lei nº 3.565/2015	Eleição de diretores com formação em Pedagogia ou Licenciatura	Lei C. nº 680/2012	Eleições diretas para diretor com participação da comunidade escolar	Decreto nº 16.202/ 2011
AL	Eleição por critérios técnicos de mérito, desempenho e participação comunidade	Lei nº 7.795/2016	Sem referência	Lei nº 6.197/2000	Eleição pela comunidade escolar por voto universal direto e secreto	Lei nº 6.628/2005
PI	Eleição direta para efetivos e qualificados na LDB com teste de conhecimento	Lei nº 6.733/2015	Eleição direta para diretor, na forma de regulamento	Lei C. nº 71/2006	Eleição direta por 2 anos pela comunidade escolar, com direito à reeleição	Decreto nº 12.766/2007
RN	Teste de conhecimentos específicos, desempenho e consulta pública (eleição)	Lei nº 10.049/2016	Gestão democrática do ensino na forma de lei	Lei C. nº 322/2006	Candidatos eleitos pelos membros do Colégio Eleitoral	Lei C. nº 290 /2005
DF	Eleição é importante, mas precisa estar associada a outras políticas	Lei nº 5.499/2015	Sem referência	Lei nº 5.105/2013	Eleitos por voto direto e secreto participam de curso de gestão escolar	Lei nº 4.751/2012
MS	Eleição por critérios técnicos de mérito, desempenho e participação comunidade	Lei nº 4.621/2014	Eleição direta na comunidade escolar, com habilitação nível superior	Lei C. nº 087/2000	Voto direto proporcional e secreto na forma da lei ou regulamento próprio.	Lei nº 2.787/2003
PR	Critérios de formação e desempenho e à consulta pública à comunidade	Lei nº 18.492/2015	Consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores	Lei C. nº 103/2004	Delegação da escolha à comunidade escolar, em consulta simultânea	Lei nº 18.590/2015

Fonte: Elaboração própria.

Concurso Público Apenas

São Paulo é o único estado que regulamenta o concurso público de prova e de títulos para o cargo de diretor escolar, vigente desde a aprovação do Plano de Carreira, em 1997. Como requisito para provimento ao cargo, é preciso ter Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação em Educação e, ao menos, oito anos de efetivo exercício de Magistério. Em 2015, foi regulamentada lei complementar para avaliação periódica de desempenho individual para os ocupantes do cargo em estágio probatório, ao longo dos três primeiros anos, além de curso específico de formação.

Vale destacar que o estado de Sergipe já utilizou esta modalidade de seleção, aprovada em lei específica de gestão

democrática no ano de 1997. O concurso substituiu a eleição direta, regulamentada no Estatuto do Magistério em 1994, porém não vigorou por muito tempo. Em 2001, foi adotado o critério de eleição combinado à seleção prévia, por meio de curso de avaliação de conhecimentos específicos e apresentação de plano de gestão para eleição da comunidade, vigente até a data desta pesquisa.

Quadro 3 - Estados com 'Concurso Público Apenas' para o Cargo de Diretor

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
SP	Garantir o provimento ao cargo por critério meritório, via Concurso público de prova e títulos	Lei nº 16.279 /2016	Provimento ao cargo de diretor por Concurso Público de provas e títulos (Nomeação)	Lei C. nº 836/1997	Avaliação especial de desempenho com curso específico de formação em estágio probatório	Lei C. nº 1.256/2015

Fonte: Elaboração própria.

Indicação Apenas

O estado de Roraima foi o único classificado nesta categoria. Porém, não se identificou uma legislação específica que regulamentasse a indicação para o cargo de diretor nem de qualquer outra modalidade. A Lei Complementar que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, no que tange à gestão democrática da educação pública, estabelece o conceito de ação coletiva e prática político-filosófica, que norteará todas as ações de planejamento, formulação e avaliação das políticas educacionais.

Já o PEE recomenda que sejam adotados critérios técnicos de mérito e de desempenho no âmbito das escolas públicas. De todo modo, seguindo o mesmo critério utilizado nas outras categorias, a presença no Plano Estadual não garante a efetiva implementação desta política, sem estar associada a outros dispositivos legais que a regulamentem.

Quadro 4 - Estados com 'Indicação Apenas' para o Cargo de Diretor

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
RR	Assegurar a efetivação da gestão democrática no prazo de 2 anos, associada a critérios técnicos de mérito e de desempenho	Lei nº 1.008 /2015	Professores do estado que atendam aos critérios de formação profissional com base na lei	Lei nº 892/ 2013	Avaliação especial de desempenho com curso específico de formação em estágio probatório	Lei nº 810/ 2011

Fonte: Elaboração própria.

A partir de consulta complementar, realizada através da internet, identificou-se um movimento da sociedade civil para inclusão do critério de eleição no provimento ao cargo de diretor, em detrimento à indicação política. Tal constatação, associada à falta de leis que regulamentem a matéria, levaram à conclusão, por dedução, de que a indicação para o cargo de diretor escolar ainda permanece vigente no estado.

Ainda que a "indicação apenas" seja um critério bastante utilizado no Brasil, conforme apontam os dados do questionário contextual do Saeb, trata-se de uma modalidade de seleção criticada atualmente pela maioria dos especialistas em educação, sobretudo por estar associada ao período recente de forte interferência política e centralização decisória.

Processo Seletivo Apenas

A exclusividade do processo seletivo para provimento ao cargo de diretor escolar foi identificada apenas no estado do Amazonas, de acordo com as legislações analisadas. O Regimento Geral das Escolas Estaduais, de 2010, define que os gestores escolares sejam escolhidos e indicados por meio de processo seletivo, com base nos requisitos funcionais de mérito, competência técnica, probidade administrativa, liderança junto à comunidade escolar e regime de dedicação exclusiva. Percebe-se o valor

atribuído ao relacionamento com a comunidade, embora sem uma participação direta no processo seletivo.

Quadro 5 - Estados com 'Processo Seletivo Apenas' para o Cargo de Diretor

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
AM	Processo de seleção pública de diretores escolares baseado em critérios técnicos	Lei nº 4.183/ 2015	Sem referência	Lei nº 3951/ 2013	Gestores escolhidos e indicados pela autoridade competente, submetidos a processo seletivo	Resolução nº 122/ 2010

Fonte: Elaboração própria.

Já o PEE do Amazonas reforça a seleção pública de diretores escolares com base em critérios técnicos, que promovam a autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Por outro lado, não existe qualquer menção à participação da comunidade escolar neste processo de decisão. Também foi constatada, em levantamentos alternativos, a criação de um banco de gestores para dar maior qualidade neste processo.

Processo Seletivo e Eleição

Em um panorama geral, a seleção de diretores pelo critério misto de "processo seletivo e eleição" abrange um total de 09 unidades federativas, o que representa 33% do total. Isso constitui a segunda modalidade mais popular, atrás somente de "eleição apenas". Sua distribuição geográfica é predominante na região Nordeste, com 05 ocorrências, seguida por 02 estados na Região Norte, 01 no Sul e 01 no Sudeste. A região Centro-Oeste é a única onde não foi observada a prática desta modalidade.

Neste sentido, percebe-se um grande movimento dos estados para a adequação de seus PEEs às diretrizes do PNE (2014-2024),

que considera critérios técnicos de mérito e de desempenho, associados à participação da comunidade escolar. Alguns estados já tinham leis consolidadas que regulamentavam o método misto antes da aprovação do PNE. Em outros casos, houve o movimento inverso, com a criação de leis sobre gestão democrática ou específicas para o provimento ao cargo de diretor, orientadas pelas diretrizes nacionais. Por este motivo, ambos foram incluídos na categoria "processo seletivo e eleição".

Em contrapartida, foram excluídos desta categoria os demais entes federativos cujos PEEs indicam um movimento de mudança em direção à modalidade mista, embora ainda não consolidada por outros dispositivos legais. Isso porque a referência no texto estadual é um passo importante para a institucionalização de uma nova política, porém não garante sua implementação efetiva. Neste caso, a classificação foi baseada nos critérios anteriores à aprovação dos respectivos PEEs, o que ocorreu em 07 estados com "eleição apenas", conforme observado anteriormente.

Identificaram-se legislações estaduais sobre gestão democrática ou sobre o provimento ao cargo de diretor em 08 dos 09 estados classificados como "processo seletivo e eleição". Só o Tocantins não se enquadra neste grupo, todavia, a lei que dispõe sobre seu Sistema Estadual de Ensino (2002) assegura, em capítulo sobre gestão democrática, a participação de Associações de Apoio integradas por professores, pais, alunos e demais servidores das unidades escolares.

As etapas de seleção e consulta são diretrizes comuns aos 09 estados desta categoria. As particularidades referem-se à realização de prova objetiva de conhecimentos, exames de certificação, prova de títulos, cartas de intenção e elaboração de planos de gestão para a escolha da comunidade. O último critério é adotado em outros países para aproximação da comunidade e permite maior "*accountability*" na gestão da escola.

No caso dos Estatutos e/ou Planos de Carreira de Professores ou dos Profissionais da Educação, 05 estados mencionam a função de administração escolar, seja especificando os critérios para acesso ao cargo de diretor ou os seus pré-requisitos. Os 09 estados desta categoria possuem também metas e estratégias específicas sobre gestão democrática nos seus PEEs. Em comum está a necessidade de elaborar leis específicas que regulamentem a matéria no prazo de 01 ou 02 anos, bem como a recente aprovação ou adequação destes planos. A grande maioria destes estados detalha os critérios a serem adotados, enquanto Santa Catarina evidencia o compromisso a ser assumido com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante.

Os quadros dispostos nas páginas seguintes apresentam uma breve síntese dos dispositivos legais analisados. Os estados foram divididos em duas categorias: "processo seletivo e eleição consolidada" (05 estados) e "processo seletivo e eleição em aparente estágio de transição da política" (04 estados).

No primeiro grupo, as unidades federativas possuem marcos legais sobre o processo de seleção misto, anteriores às orientações do PNE e aos respectivos PEEs. O Espírito Santo avalia os candidatos à direção pela competência profissional e a liderança junto à comunidade desde 1997, em eleição coordenada pelo Conselho Escolar. O Ceará também possui etapa preliminar eliminatória para a avaliação escrita e o exame de títulos, seguida por eleição direta, secreta e universal junto à Comunidade Escolar, desde 2004. Em 2013, criou-se o Banco de Gestores Escolares para facilitar os trâmites do processo. Em Sergipe (2001) e em Santa Catarina (2013), os candidatos apresentam propostas de gestão escolar para a avaliação da comunidade. Em Pernambuco (2012), por sua vez, estão previstas as etapas seletiva, consultiva e formativa.

Quadro 6 - Estados com 'Processo Seletivo e Eleição' para o Cargo de Diretor (Consolidada)

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
CE	Critérios técnicos de mérito e desempenho, com provas de títulos, e participação da comunidade escolar	Lei nº 16.025 /2016	Sem referência	Lei nº 12.066 /1993	Avaliação escrita e exame de títulos (eliminatória) e eleição direta e secreta pela comunidade escolar	Lei nº 13.513/ 2004
PE	Critérios técnicos e de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar	Lei nº 15.533/ 2015	Sem referência	Lei nº 11.559 /1998	Designação do governador mediante participação em etapas seletiva, consultiva e formativa	Decreto nº38.103 /2012
SE	Critérios técnicos de mérito e desempenho, curso de especialização com plano de trabalho e eleição direta	Lei nº 8.025/ 2015	Seleção prévia que avalie conhecimento específicos e proposta de gestão para a comunidade escolar	Lei C. nº 61/ 2001	Concurso público de provas e títulos	Decreto nº 16.396 /1997
SC	Garantir em lei específica diretrizes para gestão democrática da educação	Lei nº 16.704 /2015	Gratificação para exercício da função de diretor	Lei C. nº 668 /2015	Proposta de planos de gestão escolar para escolha da comunidade	Decreto nº 1.794 /2013
ES	Critérios técnicos e consulta pública à comunidade escolar	Lei nº 10.382 /2015	Sem referência	Decreto nº 3046-R /2012	Processo seletivo pelo Orgão Gestor e eleição pelo Conselho Escolar	Lei nº 5.471 /1997

Fonte: Elaboração própria.

No segundo grupo, o Maranhão destaca-se pela exigência de qualificação profissional em curso de formação continuada sobre Gestão Escolar desde 2013, com base no Estatuto /Plano de Carreira, e pela aprovação do PEE em junho de 2014, quase simultâneo ao PNE. Todavia, só foi aprovada legislação específica em 2015. Na Bahia, os cargos em comissão para gestão escolar são restritos aos servidores de carreira e com formação em licenciatura plena, que sejam aprovados em processo seletivo interno e certificação, conforme dispõe o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio (2002). Esta lei só foi disciplinada em 2015, ao especificar que o processo seletivo do diretor deve ser realizado pela respectiva escola, após certificação dos candidatos aprovados em exame de avaliação de conhecimentos em gestão escolar.

Nos estados do Acre e Tocantins, o PNE acelerou o processo de efetivação da gestão democrática na forma de lei, ao definirem provas objetivas para avaliação de competência técnica, exame de certificação e eleição direta pela comunidade escolar,

respectivamente, em 2016 e em 2015. Em Tocantins também há apresentação de plano de gestão escolar e documentação para o processo eletivo. O Acre estabelece curso de formação continuada em serviço, direcionado aos diretores eleitos pela comunidade escolar.

Quadro 7 - Estados com 'Processo Seletivo e Eleição' para o Cargo de Diretor (Transição)

UF	Plano Estadual de Educação	Lei / Ano	Plano de Carreira / Sistema de Ensino	Lei / Ano	Lei Gestão Democrática / Seleção de Diretores	Lei / Ano
AC	Curso de capacitação para gestores com exame final de certificação e eleição direta pela comunidade	Lei nº 2.965 /2015	Funções de gestão escolar serão disciplinadas em lei específica sobre a gestão democrática	Lei C. nº 274/ 2013	Processo de certificação, eleição com participação da comunidade escolar e formação continuada	Lei nº 3.141/ 2016
TO	Critérios técnicos de formação, experiência, desempenho e consulta pública à comunidade	Lei nº 2.977/ 2015	Gestão democrática que participem Associações de Apoio com docentes, pais, alunos e servidores	Lei nº 2.859/ 2014	Prova objetiva de conhecimentos, plano de trabalho e documentação, eleição direta e secreta	Edital nº 0058/ 2015
BA	Nomeação por critérios técnicos de mérito e desempenho, com a participação comunidade	Lei nº 13.559/ 2016	Efetivos com licenciatura plena, aprovados em processo seletivo interno e certificação	Lei nº 8.261/ 2002	Processo seletivo realizado pela escola, certificados em teste de conhecimento sobre gestão escolar.	Decreto nº 16.385/ 2015
MA	Critérios técnicos e de mérito e desempenho e participação direta da comunidade escolar	Lei nº 10.099/ 2014	Eleição direta e exigência de qualificação em curso de gestão escolar	Lei nº 9.860/ 2013	Carta de intenção, exame de certificação em curso, consulta democrática e contrato de gestão	Decreto nº 30.619/ 2015

Fonte: Elaboração própria.

Processo Seletivo e Indicação

Nenhuma das unidades federativas analisadas foi classificada nesta categoria, pois todos os critérios identificados nas legislações tiveram semelhança com as modalidades anteriores. Ainda assim, alguns diretores responderam esta alternativa no questionário do Saeb, o que será observado na etapa posterior deste estudo, demonstrando que o desafio de se implementar as políticas formuladas no âmbito legal é legítimo e verdadeiro.

Outras Formas

Também não foi identificado nenhum estado que se enquadrasse nesta categoria legal, ainda que uma parte expressiva dos diretores tenha indicado esta opção no questionário do Saeb. Isso pode ser atribuído às características de seleção na escola ou na região ou à ausência de clareza em relação aos mecanismos de avaliação estabelecidos nas demais modalidades apontadas no questionário.

O PROVIMENTO AO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR NA PRÁTICA

Nesta seção foram analisadas as diferentes modalidades de seleção de diretores das escolas públicas estaduais do Brasil, com base nos questionários de contexto do Saeb aplicados em 2013 e em 2015. Como indicado anteriormente, a escolha de analisar estas duas edições se justifica por ser exatamente um ano antes e um ano após a promulgação do PNE (2014). Acredita-se que não tenha ocorrido mudanças substanciais na forma como os gestores escolares ingressaram nos cargos, entre estes dois anos, uma vez que em 2015 os estados encontravam-se em vias de promulgação de seus próprios PEEs.

Perfil do Gestor e métodos de seleção no Brasil

Antes de adentrar nas análises da forma de seleção propriamente dita, convém observar que a direção das escolas estaduais é assumida, predominantemente, por mulheres. Ao todo, mais de 70% das escolas foram dirigidas por gestoras - percentual este observado tanto em 2013 quanto em 2015. Neste sentido, considerando a prevalência das mulheres nesse cargo, as

generalizações nesta seção serão flexionadas para o gênero feminino.

Seguindo com a descrição, é perceptível a valorização do aprimoramento profissional neste grupo, uma vez que 83% já cursou pós-graduação, 70% organizam formações com certa frequência para sua equipe escolar e 63% engajaram-se em cursos de atualização do governo. Outro ponto interessante é que poucas gestoras realizam atividades externas à direção da escola. Pelos dados, em 2015, cerca de uma a cada cinco diretoras realizam atividades externas concomitante à gestão da escola. Normalmente, o cargo de direção é de dedicação exclusiva e as atividades inerentes são tão intensas que é difícil imaginar que seja possível conciliar com outros trabalhos, ainda que na mesma área escolar.

Convergente com o que observamos nas legislações, com base nos dados de 2015, o provimento ao cargo de direção escolar por "eleição apenas" constitui a modalidade de acesso mais comum nas escolas públicas estaduais brasileiras, com 26,3% de incidência. Na sequência, encontra-se a seleção por "indicação apenas", observado em 24,2% das unidades de ensino, seguido por "processo seletivo e eleição", realidade em 19,0% das escolas. O "concurso público apenas", por sua vez, foi observado em 9,6% das escolas. Já o "processo seletivo e indicação" e o "processo seletivo apenas" tiveram as menores incidências, com 6,5% e 5,5% das escolas, respectivamente. Por fim, 9% das diretoras relataram ter sido promovidas ao cargo por "outra forma" de seleção.

Chama atenção o fato de se observar acréscimo, entre 2013 e 2015, de gestoras sendo selecionadas pelo método "indicação apenas", que passou de 22,9% para 24,2%, ainda que o PNE sugerisse a seleção por outros critérios. Embora aparentemente pequeno, este acréscimo observado é equivalente a cerca de 1.060 escolas. Nesta esteira, os métodos de seleção que levaram em

consideração o "processo seletivo apenas" e o "processo seletivo e indicação" também demonstraram aumento entre os anos analisados.

Por outro lado, aqueles que consideram a participação da comunidade escolar - tanto a "eleição apenas" quanto o "processo seletivo e eleição" - mantiveram o percentual ou reduziram entre os anos. A redução no percentual de escolas cuja seleção do diretor se deu nesta modalidade mista contraria a recomendação do PNE.

Tabela 1 - Provimento ao Cargo de Diretor das Escolas Participantes em 2013 e 2015

PROVIMENTO AO CARGO	2013		2015	
	N Obs.	%	N Obs.	%
Concurso público apenas	2.147	10,8%	1.829	9,6%
Eleição apenas	5.257	26,3%	5.027	26,3%
Indicação apenas	4.576	22,9%	4.632	24,2%
Processo seletivo apenas	879	4,4%	1.055	5,5%
Processo seletivo e eleição	4.318	21,6%	3.631	19,0%
Processo seletivo e indicação	1.075	5,4%	1.241	6,5%
Outra forma	1.713	8,6%	1.718	9,0%
Total Geral	**19.965**	**100%**	**19.133**	**100%**

Fonte: Elaboração própria.

Para enfrentar os desafios inerentes à gestão de uma unidade de ensino, a literatura destaca a necessidade da baixa rotatividade e a importância da experiência profissional no cargo de direção. Observando os dados de 2015, 36% das gestoras apresentam até 2 anos de experiência no cargo, seguido pela categoria 3 a 5 anos de experiência no cargo, com 31%. Em outras palavras, pouco mais de 3 a cada 5 gestores têm até 5 anos de experiência no cargo. Nota-se que, no geral, com exceção à faixa de menos experiência - até 2 anos - o percentual de gestoras com mais experiência na mesma escola aumentou em todas as demais faixas entre 2013 e 2015.

O percentual de profissionais com até 2 anos de experiência reduziu entre 2013 e 2015. Esta queda foi impulsionada especialmente pela modalidade de "processo seletivo e eleição", seguida pela "eleição apenas", com redução de quatro pontos percentuais. As mesmas modalidades apresentaram o maior crescimento na faixa de três a cinco anos como diretor na mesma escola, com pelo menos dois pontos percentuais, contribuindo para o aumento de 25% para 31% nesta faixa, indicando uma possível permanência no cargo.

Tabela 2 - Provimento ao Cargo de Diretor por Anos no Cargo em 2013 e 2015, em %

PROVIMENTO AO CARGO	Até 2 Anos		3 a 5 Anos		5 a 10 Anos		10 a 15 Anos		Acima 15 Anos	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
Concurso público apenas	2,1%	1,7%	2,3%	1,9%	3,2%	2,3%	2,3%	2,7%	0,8%	0,9%
Eleição apenas	10,8%	6,9%	7,6%	9,6%	4,7%	6,0%	1,9%	2,4%	1,1%	1,2%
Indicação apenas	12,2%	13,5%	6,2%	6,3%	2,7%	2,8%	1,0%	1,0%	0,7%	0,5%
Processo seletivo apenas	2,8%	2,8%	0,9%	1,8%	0,5%	0,6%	0,1%	0,2%	0,0%	0,1%
Processo seletivo e eleição	8,5%	3,0%	4,8%	7,2%	5,1%	4,9%	2,3%	2,7%	0,8%	1,1%
Processo seletivo e indicação	2,8%	3,1%	1,0%	1,8%	0,9%	0,9%	0,4%	0,4%	0,2%	0,2%
Outra forma	5,0%	5,0%	1,9%	2,2%	1,0%	1,1%	0,4%	0,4%	0,2%	0,2%
Total Geral	**44,2%**	**36,0%**	**24,7%**	**31,0%**	**18,1%**	**18,6%**	**8,4%**	**9,8%**	**3,8%**	**4,1%**

Fonte: Elaboração própria.

De lado oposto, o percentual de escolas cujas modalidades de seleção do gestor foram "indicação apenas" ou "processo seletivo e indicação" mantiveram-se relativamente estáveis no período de 2013 a 2015, em todas as faixas de experiência profissional, enquanto àquelas com "concurso público apenas" diminuíram nas faixas com menor experiência e cresceram a partir de 10 anos no cargo. Adicionalmente, é possível observar que a grande maioria das

gestoras nomeadas por "indicação apenas" permanecem no máximo cinco anos nesse cargo, o que, devido à rotatividade, tem efeitos negativos no aprendizado dos alunos segundo a literatura. Em contrapartida, aquelas que participaram de processos seletivos com critérios técnicos e/ou participativos - "Eleição apenas" e "Processo seletivo e eleição" - possuem, em geral, maior estabilidade, permanecendo por mais tempo no cargo.

Provimento ao Cargo por Unidade Federativa

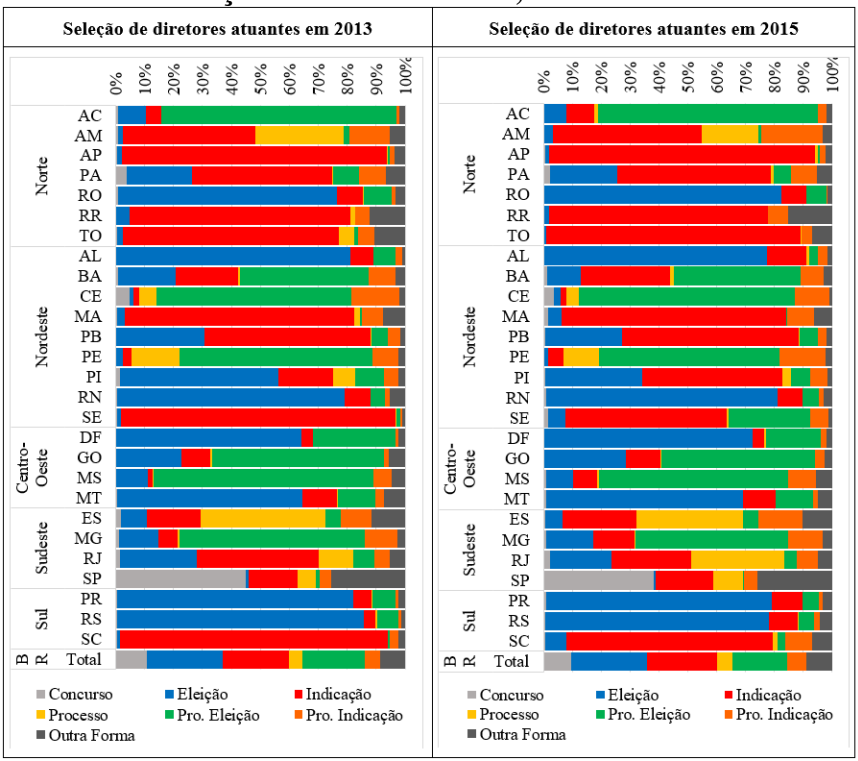
Sob a ótica das unidades federativas, nota-se uma grande heterogeneidade em relação à distribuição das modalidades de seleção de diretores. Para melhor visualizá-la, optou-se por demonstrar esta informação no formato de figura. As cores definidas para cada modalidade foram pensadas com intencionalidade. O azul foi alocado à "eleição apenas" e o amarelo ao "processo seletivo apenas". A junção do amarelo com o azul fornece o verde, alocado ao "processo seletivo e eleição", recomendado no PNE. De lado oposto, o vermelho foi atribuído à "indicação apenas", por ser menos efetiva. A junção do vermelho ao amarelo constitui o laranja, atribuído ao "processo seletivo e indicação". Por fim, o cinza claro foi alocado no "concurso público apenas" e o cinza escuro para a opção "outra forma", cores estas mais neutras, por haver pouca informação de ambos.

A tabela com os valores da distribuição percentual das escolas por método de seleção encontra-se disponível no Anexo I deste capítulo.

Observa-se a predominância das cores azul e vermelho em ambos os gráficos, ou anos analisados. Nos estados que compõem a região Norte, o vermelho predomina indicando que o processo de seleção dos diretores, em grande parte, é feito por "indicação apenas". Neste sentido, destaca-se o Tocantins (TO), com aumento

no percentual de escolas nesta modalidade entre 2013 e 2015. De lado oposto, encontra-se Roraima (RR), cuja seleção é feita majoritariamente por "eleições apenas", e Acre (AC), onde prevalece o "processo seletivo e eleição".

Gráfico 1 - % de Escolas por Modalidade de Seleção de Diretores e UF, em 2013 e 2015



Fonte: Elaboração própria.

Embora não estejam situados no Norte, escolas localizadas nos estados do Maranhão (MA), Paraíba (PB), Piauí (PI) e Santa

Catarina (SC) não só predominam com o método de seleção "indicação apenas", como aumentaram - com exceção à SC -a proporção em que o diretor foi selecionado por este critério, entre 2013 e 2015. Destaque é dado aos estados de Sergipe (SE) e Rio de Janeiro (RJ), pela redução do percentual de escolas em que a seleção foi via "indicação apenas". Cenário oposto é encontrado na região Centro-Oeste, em que se predomina o método de seleção dos gestores por "processo seletivo e eleição" em Goiás (GO) e no Mato Grosso do Sul (MS) e o método "eleição apenas" em Mato Grosso (MT) e no Distrito Federal (DF).

No Nordeste encontram-se estados com diferentes predominâncias de modalidades de seleção de gestores. Nesta região, é dado destaque ao Ceará (CE) e a Pernambuco (PE), que concentram a seleção dos gestores pelo método de "processo seletivo e eleição". No Rio Grande do Norte (RN) e Alagoas (AL), o método de seleção mais frequente é "eleição apenas". Na Bahia (BA), em 2015, o método de seleção de gestores predominante nas escolas é o "processo seletivo e eleição". Contudo, como indicado anteriormente, chama atenção o aumento que teve, entre 2013 e 2015, no percentual de escolas cuja seleção do gestor foi feita por "indicação apenas", indo na contramão do recomendado. Nesta esteira, encontra-se o Piauí (PI), cuja seleção era predominantemente feita por "eleição apenas" em 2013 e em 2015, a predominância da seleção dos gestores foi a de "indicação apenas". Por fim, na Paraíba (PB) a maioria dos gestores escolares foi selecionada por "indicação apenas" e o cenário quase não se alterou entre 2013 e 2015.

Na região Sudeste, o destaque é dado a Minas Gerais (MG) por demonstrar grande proporção das escolas cujos gestores foram selecionados através de "processo seletivo e eleição". No Espírito Santo (ES) e no Rio de Janeiro (RJ) predomina a seleção por "processo seletivo apenas" e, por fim, em São Paulo (SP) destaca-se

o método de seleção por "concurso público apenas" e "outra forma" que precisa ser mais bem investigada.

Na região Sul, com exceção à SC, tanto no Paraná (PR) quanto no Rio Grande do Sul (RS), o método majoritário de seleção de gestores é a por "eleição apenas".

Formulação e Implementação da Política de Provimento ao Cargo

O quadro a seguir consolida os resultados de classificação das 27 unidades federativas em relação à formulação das políticas de provimento ao cargo de diretor escolar e ao grau de implementação das políticas nos territórios, avaliadas através do microdados, segundo as respostas dos diretores ao questionário do Saeb.

Em 14 estados, houve convergência entre o legislado e o implementado, entretanto, destes, pelo menos 8 encontram-se em transição do método de seleção dos gestores, ou seja, alteraram recentemente suas legislações. Em 15 unidades federativas[10], não houve convergência entre o que se encontra na formulação das políticas e o predominantemente reportado pelos diretores no questionário contextual. Observa-se que ainda existe um grande desafio para traduzir as legislações em práticas efetivas nas escolas, considerando que, em aproximadamente metade dos estados, existe um desalinhamento entre a lei regulamentada e a modalidade que é observada na maior parte das escolas.

[10]A soma das UFs em que se observou convergência entre o legislado e o implementado com as UFs em que não se observou a mesma convergência excede o quantitativo máximo uma vez que os estados RJ e PI se encontram alocados em dois quadrantes distintos pelo fato de que a predominância do método de seleção dos gestores apontou para dois tipos distintos.

Vale destacar que a relação mais destoante foi encontrada em 9 estados. Os gestores escolares apontaram que foram selecionados para o cargo através de "indicação apenas", no entanto, a legislação de 5 destes estados informa que o método utilizado é o de "eleição apenas" - sendo que em 4 deles não se observou perspectivas de alteração da legislação. Nos outros 4 estados onde os gestores afirmaram terem sido selecionados por "indicação apenas", apontam como método de seleção na legislação o "processo seletivo e eleição".

Quadro 8 - Provimento ao Cargo através de Leis Estaduais e Microdados do Saeb em 2013 e 2015, por UF

		Microdados Saeb (implementação)						
		Concurso apenas	Eleição apenas	Indicação apenas	Processo seletivo apenas	Processo seletivo e eleição	Processo seletivo e indicação	Outra Forma
Legislações Estaduais (formulação)	Concurso apenas	SP						
	Eleição apenas		RO** AL** PI** RN** DF** MT* PR** RS*	AP* PA* PB* PI** RJ*	RJ*	GO* MS** MG*		
	Indicação apenas			RR				
	Processo seletivo apenas			AM				
	Processo seletivo e eleição			TO** MA** SE* SC*	ES*	AC** BA** CE* PE*		
	Processo seletivo e indicação							
	Outra Forma							

* Formulação da política aparentemente consolidada; (**) Formulação de política aparentemente em transição.

Nota: PI e RJ foram citados duas vezes por terem alternado a modalidade mais comum na rede entre 2013 e 2015.

De modo geral, fica claro como nas legislações predomina o método "eleição apenas" quando, na prática, observa-se com mais frequência os gestores sendo selecionados pelo método de "indicação apenas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de provimento ao cargo de diretor vem ganhando cada vez mais importância na literatura sobre gestão escolar. É considerada um dos pilares da gestão democrática do ensino, ao permitir a identificação das habilidades e das competências dos candidatos com maior precisão. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) estabeleceu o prazo de dois anos para que os entes federativos disciplinem esta matéria em sua área de abrangência, recomendando a adoção de critérios técnicos de mérito e de desempenho, associados com a participação da comunidade escolar.

O objetivo deste estudo foi avaliar o estágio de formulação e de implementação das políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor escolar no Brasil. A metodologia empreendida foi o mapeamento e a análise documental das legislações que oficializam e instrumentalizam as estratégias de implementação desta política em 26 estados e no Distrito Federal. Além disso, foram analisados os questionários de contexto do Saeb em 2013 e 2015, referentes à forma de escolha do diretor aplicada em cada escola da rede, de acordo com a resposta destes profissionais sobre como acessaram o cargo.

Em que pese os importantes avanços na formulação destas políticas, observou-se que ainda há um grande desafio para a sua implementação nas escolas. Ou seja, existe uma distância entre o que as normativas estabelecem e o que ocorre na prática, no que concerne

ao provimento de cargos de diretores escolares. De modo geral, em mais da metade dos estados, a legislação indica um método diferente daquele predominantemente encontrado nas unidades de ensino estaduais. Enquanto nas legislações prevalece a "eleição apenas", observa-se com mais frequência os gestores sendo selecionados por "indicação apenas", a partir dos questionários analisados.

A alta incidência da "indicação apenas" como critério de escolha do diretor, segundo apontaram estes profissionais no questionário do Saeb de 2013 e de 2015, atinge cerca de uma a cada quatro escolas estaduais brasileiras, sendo superada levemente pela "eleição apenas" em termos percentuais totais. Nestes mesmos questionários, a "indicação apenas" predominou em 10 estados como a forma mais comum para acesso ao cargo de diretor, seguida pela "eleição apenas", que diminuiu de 08 para 07 estados neste período.

No aspecto normativo, nota-se um forte movimento de transição da "eleição apenas" para o "processo seletivo e eleição", identificada em 07 estados. Outros 09 estados foram classificados nesta modalidade mista, seja de forma consolidada (05) ou em transição (04), até dezembro de 2016, período de coleta destas informações. Isso demonstra que as unidades federativas vêm buscando se adequarem ao que recomenda o PNE, mediante a inclusão de critérios técnicos de mérito e desempenho, o que evidencia a capacidade de indução do Governo Federal nos territórios.

Na análise dos microdados, chamou a atenção o fato de se observar acréscimo, entre 2013 e 2015, tanto de gestoras sendo selecionadas pelo método "indicação apenas" quanto no método de "processo seletivo e indicação". Isso leva à reflexão que, embora se tenha aprimorado o processo de provimento ao cargo, incluindo a etapa de processo seletivo à modalidade de indicação, o poder

discricionário permanece presente na realidade das escolas brasileiras.

Tal observação pode estar relacionada ao fato de que a nomeação de dirigentes escolares ainda é considerada uma competência privativa do Chefe do Poder Executivo por se tratar de um cargo comissionado de livre provimento, de acordo com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 2997/2009). Isso implica que as modalidades de seleção podem contribuir para a escolha de diretoras com o perfil desejado para o enfrentamento dos desafios locais, todavia, não elimina a necessidade de aprovação das candidatas pelos gestores responsáveis.

Também foi possível constatar que a maioria expressiva das diretoras nomeadas por "indicação apenas" permanece no máximo cinco anos nesse cargo na mesma escola. Este prazo praticamente coincide com a duração do mandato governamental, reforçando os indícios do quanto esta modalidade pode estar vinculada às questões partidárias.

Sabendo que a alta rotatividade dos gestores tem efeitos negativos no aprendizado dos estudantes, ainda que se opte por fazer jus a uma prerrogativa de gestão governamental na seleção destes profissionais, é fundamental que a escolha do diretor escolar não seja utilizada como instrumento de barganha política, mas possibilite avaliar as competências e as capacidades educacionais e de gestão. Em outras palavras, ainda que não seja abolida a indicação, é desejável que ela seja combinada com outras modalidades de seleção, que garantam perfis mais assertivos para o cargo.

Por fim, destaca-se que a política nacional que estimula a adoção do método misto de "processo seletivo e eleição" ainda é recente no país. Recomenda-se que seja realizado um estudo longitudinal mais aprofundado nos próximos anos, que analise a formulação e a implementação destas políticas e seus efeitos na

gestão escolar. Também é fundamental identificar os tipos de avaliação utilizados em cada modalidade, considerando que existe uma variedade de técnicas a serem aplicadas com diferentes resultados.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. "Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas". *In:* LOUZANO, P. J. B. (ed.). **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. "A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar". *In:* BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

ASSIS, B. S.; MARCONI, N. "Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar". **Revista de Administração Pública**, vol. 55, n. 4, 2021.

BÉTEILLE, T.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. "Steppingstones: Principal career paths and school outcomes". **Social Science Research**, vol. 41, n. 4, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Planalto, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/12/2016.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. O que faz a diferença? "Os métodos e evidências da pesquisa sobre efeito escola: comentários". *In:*

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

ELLIOTT, J. "School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling". **Cambridge Journal of Education**, vol. 26, n. 2, 1996.

GHANEM, E. **Participação popular na gestão escolar**: bibliografia. São Paulo: Editora Ação Educativa, 1995.

GREMAUD, A. P.; PAZELLO, E. T.; MALUF, B. T. "O impacto da indicação política do diretor no desempenho educacional". **Reuniões da ABAVE**, vol. 8, n. 2,2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Saeb (Aneb/Prova Brasil)**. Brasília: INEP, 2013/2015. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 18/03/2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 18/03/2017.

KARINO, C. A.; VINHA, L. G. A.; LAROS, J. A. "Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem?" **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 25, n. 59, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001

LIMA, L. L. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Editora Cortez, 1999

LOUZANO, P. **Do schools matter in Brazil? Excellence and equity in Brazilian primary education** (Tese de Doutorado em Educação). Cambridge: Harvard University, 2007.

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **School effectiveness**: A reassessment of the evidence. New York: McGraw-Hill, 1980.

MAIA, G. Z. A.; MANFIO, A. "O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 26, n. 3, 2010.

MIRANDA, J. G. **Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos**: efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal (Dissertação de Mestrado em Economia). Ribeirão Preto: USP, 2015.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; ECOB, R. "Expressing the magnitude of school effects: A reply to Peter Preece". **Research Papers in Education**, vol. 3, n. 2, 1988.

NORMORE, A. H. "Recruitment and selection: Meeting the leadership shortage in one large Canadian school district". **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 30, 2004.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. “Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil”. **Anais do 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: ANPED, 2015.

PEREDA, P.; LUCCHESI, A.; MENDES, K.; BRESOLIN, A. “Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras”. **Anais do 43º Encontro Nacional de Economia**. Florianópolis: ANPEC, 2015.

REYNOLDS, D. “The delinquent school”. *In:* HAMMERSLY, M.; WOODS, P. (eds.). **The Process of Schooling**. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., SMITH, A. **Fifteen thousand hours**: secondary schools and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SAMMONS, P. “As características-chave das escolas eficazes”. *In:* BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SCHMIDT, F. L; OH, I.; SHAFFER, J. A. “The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 100 years”. **Fox Schoolof Business Research Paper**, s.n., 2016.

SOARES, J. F. “O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo de seus Alunos”. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, vol. 2, n. 2, 2004.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T.; XAVIER, F. P. "Effects of Brazilian schools on student learning". **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, vol. 23, n. 1, 2015.

SOARES, J. F.; FONSECA, I. C.; ÁLVARES, R. P.; GUIMARÃES, R. R. M. **Exclusão escolar nas escolas públicas brasileiras**: um estudo com dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009. Brasília: UNESCO, 2012.

SOARES, J.F. "Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos de ensino fundamental". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 130, 2007.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. **The International handbook of school effectiveness research**. London: Falmer Press, 2000.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S. **Schools make a difference**: lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press, 1993.

Provimento ao Cargo de Diretor por Unidade Federativa em 2013 e 2015

UF	Concurso		Eleição		Indicação		Processo		Pro. Eleição		Pro. Indicação		Outros	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
AC	1,0%	0,0%	9,4%	8,0%	5,4%	9,5%	0,0%	1,5%	81,3%	75,9%	1,0%	3,0%	2,0%	2,0%
AL	0,0%	0,0%	81,2%	77,4%	7,9%	13,6%	0,0%	1,1%	7,4%	2,8%	2,6%	3,4%	0,9%	1,7%
AM	0,8%	0,4%	1,8%	2,9%	45,8%	51,4%	30,5%	19,9%	1,8%	1,0%	14,1%	21,1%	5,3%	3,3%
AP	0,5%	0,6%	1,6%	1,2%	91,3%	92,2%	0,5%	1,2%	0,5%	0,6%	1,6%	1,8%	3,8%	2,4%
BA	1,0%	1,4%	19,7%	11,6%	21,6%	30,9%	0,6%	1,4%	44,5%	43,8%	9,1%	7,9%	3,5%	3,0%
CE	4,9%	3,7%	1,2%	2,1%	2,0%	2,1%	6,1%	4,3%	67,2%	75,0%	16,6%	11,7%	2,0%	1,1%
DF	0,2%	0,2%	64,0%	72,3%	3,8%	3,9%	0,2%	0,8%	28,5%	18,8%	1,0%	1,9%	2,3%	2,1%
ES	1,8%	0,7%	8,9%	5,8%	18,8%	25,8%	42,9%	36,9%	5,3%	5,4%	10,6%	15,3%	11,7%	10,2%
GO	0,1%	0,4%	22,6%	28,3%	10,1%	11,9%	0,4%	0,3%	59,5%	53,3%	1,8%	3,4%	5,5%	2,5%
MA	0,4%	1,6%	2,8%	4,8%	79,2%	77,5%	2,1%	0,0%	0,7%	0,5%	7,1%	9,1%	7,8%	6,4%
MG	1,1%	0,8%	13,8%	16,5%	6,6%	14,2%	0,4%	0,5%	64,2%	52,7%	11,2%	12,1%	2,6%	3,2%
MS	0,3%	1,0%	10,8%	9,4%	1,7%	8,1%	0,3%	0,7%	75,7%	65,4%	6,6%	9,7%	4,5%	5,7%
MT	0,4%	1,0%	64,1%	67,9%	11,8%	11,5%	0,6%	0,0%	12,7%	12,8%	3,0%	1,7%	7,4%	5,0%
PA	3,7%	2,4%	22,7%	23,3%	48,3%	53,2%	0,4%	0,8%	9,2%	6,1%	9,2%	8,9%	6,6%	5,3%
PB	0,2%	0,5%	30,5%	26,8%	57,4%	61,0%	0,2%	0,5%	5,7%	6,2%	4,2%	3,1%	1,7%	1,9%
PE	0,3%	0,4%	2,3%	1,3%	2,9%	5,4%	16,4%	12,1%	66,7%	62,5%	9,0%	16,1%	2,4%	2,2%
PI	1,6%	0,7%	54,5%	33,6%	19,1%	48,3%	7,6%	3,1%	9,9%	6,6%	4,8%	5,9%	2,5%	1,7%
PR	0,4%	0,8%	81,6%	78,3%	6,3%	10,6%	0,2%	0,1%	8,1%	5,7%	1,0%	1,1%	2,3%	3,4%
RJ	1,4%	2,3%	26,5%	21,3%	42,3%	27,5%	11,9%	32,2%	7,3%	4,6%	5,5%	7,1%	5,2%	5,0%
RN	0,5%	1,0%	78,6%	80,1%	8,8%	8,6%	0,2%	0,0%	5,0%	5,8%	1,7%	1,4%	5,2%	3,1%
RO	0,8%	0,4%	75,4%	82,1%	9,0%	8,6%	0,4%	0,0%	9,8%	7,1%	1,2%	0,4%	3,3%	1,5%
RR	0,0%	0,0%	4,8%	2,0%	76,2%	75,8%	1,9%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	7,1%	12,4%	15,2%
RS	0,5%	0,6%	85,4%	77,3%	3,9%	10,1%	0,6%	0,3%	7,4%	5,3%	1,1%	1,9%	1,2%	4,4%
SC	0,5%	0,6%	1,0%	7,4%	92,7%	71,5%	0,0%	1,6%	0,5%	2,5%	3,1%	9,3%	2,3%	7,1%

CAPÍTULO 5

Identidade, Diferença e Diversidade Cultural no Âmbito Educativo: Desafios da Gestão Escolar

IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO EDUCATIVO: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Maria Thaís de Oliveira Batista

Priscila Nunes Brazil

Este artigo tem o objetivo de analisar a função da gestão escolar frente à diversidade cultural na escola, no tocante aos desafios cotidianos à questão, bem como compreender as potencialidades do projeto político pedagógico nesse processo, em meio ao enfrentamento das questões que envolvem a diversidade existente no cotidiano escolar como um todo. Trazemos as contribuições dos estudos culturais para compreensão das especificidades que perpassam a diversidade da sociedade atual – como as discussões que envolvem as questões de identidade e diferença –, de modo que encontramos em Giroux (2013), Munanga (1996), Hall (2006) e Woodward (2000) argumentos pertinentes à proposta deste texto e que compõem o interior das instituições de ensino, como também os principais desafios que enfrenta a gestão escolar.

A diversidade é uma temática que permeia uma série de discussões na sociedade contemporânea, na medida em que se estabelece nos mais diversos espaços de debate da área, ao ponto que segundo Gomes (2008, p. 17), ao ser analisada sob uma perspectiva cultural, a diversidade pode ser apresentada a partir de uma "construção histórica, cultural e social das diferenças". É pertinente destacar que essas diferenças são construídas pelos indivíduos de forma relacional em contato com a sociedade no decorrer dos

processos culturais e históricos, que se concretizam como um ato adaptativo entre as pessoas e o meio social.

A diversidade cultural necessita ser trabalhada no contexto escolar mediante uma postura crítica e reflexiva das instâncias administrativas e pedagógicas, na medida em que se faz necessário oportunizar espaço para que as diferenças possam ser questionadas e compreendidas, proporcionando uma reflexão sobre a multiplicidade de identidades e, sobretudo valores e representações que nos constituem enquanto sujeitos com diferenças diversas. Tal postura surge atrelada a necessidade de um trabalho coletivo e descentralizador dentro do contexto escolar, ao ponto que requer a compreensão da relevância da gestão escolar nesse processo.

Quando pensamos em diversidade cultural no âmbito escolar, precisamos revisitar a função e principais características do Projeto Político Pedagógico das instituições, que se apresenta enquanto instrumento que contribui para que a gestão escolar tome suas decisões em prol das principais questões que envolvem o contexto da instituição, e que desse modo deve estar atento para as questões que emergem da diversidade cultural presente nesse espaço. Sabendo disso, é necessário que professor, corpo gestor e demais profissionais envolvidos, encontrem na elaboração e reelaboração deste documento, as medidas necessárias para suprir as principais limitações e carências existentes no espaço escolar – como, por exemplo, as questões que envolvem a diversidade cultural, diferença e identidade nesse contexto.

Desse modo, faz parte da função social da escola, e, por conseguinte da gestão escolar, criar condições para a promoção de uma educação igualitária e condizente com as especificidades do alunado, partindo do princípio do envolvimento e partilha constante de conhecimentos e vivências entre professor-aluno, aluno-aluno e demais membros da comunidade escolar. As ações decorrentes de uma postura crítica e reflexiva acerca da diversidade existente na

escola possibilitará, assim, que sejam desmistificadas situações de racismo, preconceito e/ou discriminação racial, pelo qual abrirão espaço para os diversos grupos sociais existentes – e que estão imersos na dinâmica escolar, fazendo com que estes possam assumir as suas identidades.

A DIVERSIDADE CULTURAL SOB UM OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS

O debate em torno da diversidade cultural encontra-se consolidado de forma crítica e abrangente nas produções referentes aos estudos culturais, pelo qual percebemos relevante discussão no capítulo *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*, elaborado por Henry Giroux (2013), no livro *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* de organização de Tomaz Tadeu Silva. Neste capítulo podemos ter uma noção geral sobre os estudos culturais e seu modo de ser concebido dentro das Faculdades de Educação, pela qual Giroux (2013) lança algumas críticas em relação ao currículo, ser concebido, muitas vezes, como ferramenta de reprodução das desigualdades sociais, bem como repressão das diferentes culturas.

O autor questiona acerca da limitação nas Faculdades de Educação, de discussões que abarquem a riqueza de reflexões que os Estudos Culturais disponibilizam para a sociedade como um todo, de modo que critica o fato de muitos modelos tecnocráticos terem, ainda, a possibilidade de agirem sobre os programas educacionais, gerando a disseminação de uma cultura que exclui, na medida em que não atribui relevância as diversas histórias dos grupos culturais abastados da sociedade. Desse modo,

> [...] a tradição dominante favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de autodeterminação (GIROUX, 2013, p. 83).

Nessa realidade, a educação ao priorizar os processos de administração e gerência, tende a reprimir a possibilidade de uma abertura maior de reflexões acerca da democratização da escola enquanto espaço público, ao ponto que isso implica na composição de um corpo docente totalmente controlado e padronizado. Ao negar a diversidade de culturas mediante essas imposições, a escola passa a nadar contra o que é proposto pelos Estudos Culturais, de modo que compreende, muitas vezes, o processo histórico-cultural dos povos como homogêneo e estanque, e não de forma globalizada e dinamizada.

Ao desconsiderar a diversidade cultural dos sujeitos presentes no dia-a-dia das escolas, bem como dos grupos culturais que estão inseridos, os agentes envolvidos no cotidiano das instituições de ensino e o próprio currículo perdem seu caráter político, de modo que não dão abertura para a disseminação de um maior compartilhamento de vivências que caracterizam na construção de uma escola democrática, bem como coparticipante com a formação de identidades. Segundo o autor,

> Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e

> patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da "minoria" (GIROUX, 2013, p. 84).

Essa forma de dominação de uma sociedade eurocêntrica e patriarcal em meio ao capital cultural e que se tem predominado desde muito tempo, tende a desconstruir a ideia de muitos estudantes mediante a relevância social que a escola, bem como as demais instituições de ensino como as Faculdades de Educação – deveriam nos fazer compreender -, podem acarretar para as suas vidas, de modo que passam a enxergar seu processo de escolarização e formação como ambientes que irão marginalizá-los e oprimi-los mediante a imposição de relações de poder sobre a cultura e o conhecimento a serem compartilhados e construídos nesses espaços.

Os Estudos Culturais aparecem como forma de possibilitar a quem o adota e procura inseri-lo nas discussões das Faculdades de Educação, bem com instituições escolares, um afastamento mediante a imposição dessa cultura eurocêntrica e homogênea, como forma de promover uma vivência que perpasse o conhecimento disciplinar, chegando ao conhecimento multidisciplinar do vivido, pois, a forma como os conteúdos estão contemplados em disciplinas e que não estabelecem diálogo e relação com as demais, tende a não dar conta dos diversos fenômenos sociais e culturais que emergem cada vez mais na nossa sociedade pós-moderna.

Para Giroux (2013), essa forma como o currículo está estruturado não condiz com o que é proposto pelos Estudos Culturais, pois, o que vemos sendo reproduzido cada vez mais, é a implementação de currículos imersos em relações de poder e de hegemonia política e cultural de uma determinada classe dominante.

Ao ponto que os Estudos Culturais promovem discussões sobre as diversas questões que surgem a todo o momento na sociedade, desde questões de identidade, étnicas, de raça e de poder, na medida em que oferece caminhos para que professores reflitam acerca do reflexo e significado futuro das suas práticas educativas.

É papel dos educadores enquanto formadores de opiniões, considerarem os aspectos multiculturais e raciais existentes na nossa sociedade, de modo que saiam da sua condição de meros transmissores de informações estanques, para um lugar de mediadores do conhecimento necessário às lutas sociais emergentes, tendo em vista a promoção de espaços que promovam a democracia, a partir de uma maior disseminação de conhecimentos que destaquem as produções históricas dos diferentes culturais.

Em relação a essa discussão, Johnson (2006), ressalta que os Estudos Culturais que hoje temos conhecimento, surgiu no final da década de 1950 a partir da história social e da crítica literária, decorrente das influências da teoria marxista. Os Estudos Culturais têm vivenciado momentos em que se deparam com muitas conquistas, resultados de tantas lutas na busca de uma maior disseminação sobre o assunto, de modo que dentre conquistas e descobertas, uma das mais importantes foi a compreensão de que subjetividade e consciência, necessitam serem vistas de acordo com suas formas históricas, bem como o contexto em que se encontram. Para o autor,

> Precisamos de histórias dos Estudos Culturais que analisem os dilemas recorrentes e dêem perspectiva a nossos projetos atuais. [...] Para mim, boa parte das fortes continuidades da tradição dos Estudos Culturais está contida no termo singular "cultura", que continua útil não como uma categoria rigorosa, mas como uma espécie de síntese de uma história (JOHNSON, 2006, p. 20).

Nessa perspectiva, é preciso que compreendamos o fato e a necessidade dos Estudos Culturais serem vistos de acordo com o que foi e é vivido nos dias atuais, ao ponto que isso não será possível através de uma discussão isolada em disciplinas acadêmicas que não estabelecem relações umas com as outras, mas sim a partir de práticas interdisciplinares que promovam reflexões mais complexas e interrelacionadas das diferentes áreas em torno dos Estudos Culturais, de modo a considerar a complexidade que o envolve.

Segundo Giroux (2013), a linguagem deve ser compreendida pelos estudantes como instrumento que as classes dominantes se utilizam para se manterem sempre sob uma égide social que não leva em conta a diversidade cultural existente, de modo que nos remete a uma forma de exclusão e dominação sobre os grupos sociais marginalizados da sociedade. Na medida em que os discursos nas diferentes instâncias não abarcam, em sua maioria, as particularidades das diversas culturas, ao ponto que se apresentam de forma estanques e fora de contexto, não levando em consideração a realidade sócio-histórica vivida.

Desse modo, é dever das Faculdades de Educação e dos Institutos e Cursos de Pedagogia, promoverem a disseminação de uma nova concepção de democracia. Uma democracia que leve em conta as necessidades específicas de diferentes grupos culturais e que fazem parte dos resultados dessa nova dinâmica social que temos presenciado a algum tempo, na medida em que considerem o processo de construção identitária, a partir do uso da linguagem como instrumento de compartilhamento de experiências e conhecimentos e não como forma de dominação de uma determinada classe.

COMPREENDENDO DIFERENÇA E IDENTIDADE CULTURAL

Stuart Hall (2006) discorre sobre a possibilidade de estarmos vivenciando uma crise de identidade e que esta, por sua vez, é reflexo de uma série de caminhos trilhados até os dias atuais. O autor nos traz uma série de questionamentos em torno dessa discussão que se tornou emergente desde o período da modernidade, ou "modernidade tardia" como citada por ele. O autor nos situa a respeito de algumas concepções de identidade desde a era do iluminismo e que perpassam a existência humana, e que estas são materializadas diariamente no cotidiano das instituições de ensino e, por isso, devem ser objeto de análise por parte da gestão escolar. Nessa perspectiva de discorrer acerca das diferentes concepções de identidade dos sujeitos, destaca três delas, que são: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2006).

O sujeito do Iluminismo, diz respeito a uma compreensão de indivíduo completamente unificado e centrado, ao ponto que detinha de uma significativa capacidade de razão mediante os diferentes posicionamentos necessários as diversas questões que emergiam na época; o sujeito sociológico é o indivíduo do mundo moderno, o qual necessita para a sua plena existência social, dos vínculos e das relações que são firmadas com os outros, ao ponto que não se percebe enquanto autônomo e independente dos demais, de modo a construir sua identidade na interação do seu mundo interno com o externo, do seu eu interior com a sociedade. E o sujeito pós-moderno é aquele que não detém de uma identidade formada e fixa, de modo que esta está suscetível às transformações advindas da sociedade pós-moderna. E é esse o sujeito que deve ser visto pelo corpo docente e gestor no cotidiano escolar, na medida em que se faz necessário um maior entendimento acerca da diversidade existente no que

compete os sujeitos envolvidos nesse processo. Desse modo, surge o debate em torno da crise de identidade, pela qual segundo o autor, essa

> [...] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, Hall (2006) nos possibilita refletir a respeito de que não existe uma identidade pronta e acabada, concreta e unificada, mas sim uma identidade que está sujeita e suscetível às transformações decorrentes do período e da sociedade em que vivemos, de modo que ao diferenciar esses três tipos de concepções de identidade de sujeitos em três períodos distintos, o autor discorre sobre as transformações decorrentes da modernidade tardia, a qual se encontra diretamente ligada ao sujeito e a concepção de identidade que este adota para si. Transformações essas que necessitam ser conhecidas, analisadas e incorporadas pelo corpo gestor nos momentos de elaboração e reelaboração de aspectos teóricos e práticos condizentes com a diversidade de sujeitos que compõem o âmbito escolar.

Para Hall (2006) – pautado em seus estudos e pesquisas na perspectiva de alguns teóricos da área –, a relação existente entre sociedade moderna e as sociedades da modernidade tardia, fica claro quando nos deparamos com uma análise das descontinuidades provenientes dessa sociedade moderna em virtude dos posicionamentos diversos que os sujeitos tomam ao longo da vida, o

que gera grande impacto sobre a identidade cultural destes, dando origem, assim, a essa possível crise de identidade.

O sujeito da sociedade moderna inicial é visto pelo autor como um sujeito individualista e com traços marcados por influências de outros períodos, como o Iluminismo e o período Renascentista, pela qual se compreendia que o homem e nada mais que ele era o centro do universo, porém, com o avançar da sociedade moderna e das transformações dela decorrente, os sujeitos que nela estão inseridos começam também a mudar, no que diz respeito a sua identidade, ao ponto que passa a fazer parte, tornando-se mais integrante do interior das estruturas sociais em que vive. E é nesse momento que surge o sujeito sociológico, a partir do ponto em que se começa a estabelecer relações significativas com o exterior da sociedade, o que irá refletir na construção da identidade desse sujeito moderno.

O sujeito sociológico segundo o autor, entra em declínio no decorrer das diversas mudanças no âmbito das ciências humanas, que ajudaram a descentralizar esse até então sujeito cartesiano da sociedade moderna. E estas mudanças referem-se a momentos históricos e autores específicos, que auxiliaram nessa mudança de pensamento. Hall (2006) nos aponta cinco marcos que auxiliaram na descentralização desse sujeito na sociedade moderna e na modernidade tardia, são eles: num primeiro momento as contribuições de Marx em torno dos diversos modos de compreender o homem e a posição que ocupa na sociedade a partir do seu trabalho; em um segundo momento, temos Freud e a sua descoberta em torno do inconsciente humano, pelo qual compreende que a identidade não é algo inato ao sujeito, mas sim social e historicamente construído e transformado por este na medida em que vive e interpreta o mundo.

Hall (2006) nos traz as contribuições de Saussure em torno do trabalho com a língua, em que nos diz que "[...] nós não somos, em nenhum sentido, os 'autores' das afirmações que fazemos ou dos

significados que expressamos através da língua", pois, "A língua é um sistema social e não individual" (HALL, 2006, p. 40), ao ponto que as palavras e os significados que elas exprimem, não são algo fixo, mas sim carregadas de outros múltiplos significados; o quarto tópico que auxiliou no descentramento da identidade do sujeito sociológico, refere-se aos estudos do francês Michel Foucault, que enfatiza e propusera a necessidade de compreendermos um novo tipo de poder, o "poder disciplinar", pelo qual acreditava que os sujeitos deveriam ser vistos mediante sua forma de ser e agir perante o mundo em que vive, ao ponto que cabia aos regimes disciplinares, controlá-los e discipliná-los; e por último temos as contribuições do feminismo e dos movimentos que dele surgiram ao longo dos anos, ao ponto que objetivavam enfatizar diferentes grupos da sociedade e suas respectivas identidades sociais, de modo que acarretaram em uma gama de discussões do papel da mulher dentro da sociedade, bem como questionando as esferas do público e do privado na construção dessas identidades.

Ao caracterizar os momentos de ascensão e declínio do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico para o sujeito pós-moderno, Hall (2006) nos faz refletir acerca dos processos de transformações que perpassam a formação do educando ao longo dos tempos, na medida em que estas transformações fazem parte da formação deste enquanto sujeito coparticipe do desenvolvimento do mundo em que vive, ao ponto que requer da escola um olhar crítico e reflexivo perante essas mudanças, na medida em que para isso faz-se necessário um intenso processo de ressignificação das práticas e princípios que regem as instituições de ensino como um todo.

Ao analisar cada um desses tópicos que deram origem a descentralização da identidade do sujeito sociológico, Hall (2006) nos faz refletir acerca da identidade cultural nacional e das transformações decorrentes do que conhecemos por globalização. Para o autor "[...] as identidades nacionais não são coisas com as

quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (HALL, 2006, p. 48), e essa concepção de cultura nacional, para o autor, fez com que se padronizassem os diversos âmbitos da sociedade, de modo que se generalizou e homogeneizou as diversas culturas existentes.

> O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade (HALL, 2006, p. 56).

Nessa perspectiva, o autor nos faz refletir acerca da identidade cultural nacional e o modo como ela se dá mediante as diferenças culturais existentes na nossa sociedade. Diferenças quanto à classe, gênero, etnia ou raça, seriam desse modo anuladas mediante essa concepção de identidade nacional? Esse é um questionamento que devemos pensar, o que nos faz refletir acerca da realidade aqui em questão – da homogeneização das identidades –, ao ponto que "em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade" (HALL, 2006, p. 61-62).

A globalização é vista pelo autor como mola propulsora de diversas mudanças quanto a compreensão e a descentralização dessa até então identidade cultural nacional que se mostra excludente, o que levou a um maior interesse em torno de particularidades locais das diferentes culturas, originando o que o autor chama de nova articulação entre o global e o local. E é nesse momento que surge uma discussão sobre o hibridismo, pelo qual se compreende que as

identidades culturais são essencialmente híbridas, ao ponto que se constroem em um intenso processo de transformações e deslocamentos e que, portanto, estão passíveis de mudanças.

Desse modo, essa noção do global pode nos auxiliar na compreensão de uma educação plural e de uma maior diversidade de saberes e práticas dentro do âmbito das escolas bem como da sociedade em geral, em busca da construção de uma identidade que esteja condizente com as especificidades do momento histórico e do período vivido. Hall (2006) nos possibilita um olhar mais atencioso mediante a nossa capacidade de analisar e interpretar os sujeitos da sociedade moderna e pós-moderna, ao ponto que cabe a nós, compreendermos a existência de uma identidade cultural suscetível à transformações e deslocamentos, na medida em que isso nos ajuda a firmar um entendimento mais seguro em torno da atual identidade que perpassa o período pós-moderno em que vivemos.

Tais discussões acerca dos processos de construção identitária do sujeito pós-moderno, nos dão abertura para refletir acerca do trabalho da gestão escolar em meio a essa realidade, ao ponto que cabe a esta juntamente com os demais profissionais envolvidos no âmbito escolar, refletirem a necessidade de um olhar cauteloso e investigador mediante a diversidade de sujeitos presentes nas escolas, bem como implementarem possibilidades de caminhos a serem seguidos pelos profissionais, e que possam contribuir para um olhar crítico e reflexivo mediante diferentes questões que perpassam o dia-a-dia das instituições de ensino.

Questões como identidade, diferença e diversidade cultural devem ser vistos enquanto ponto relevante nesse processo, e a formação continuada dos profissionais envolvidos, mostra-se cada vez mais necessária, na medida em que a discussão instaura um novo olhar no âmbito da formação continuada e da organização do trabalho pedagógico no interior da escola.

Quando falamos em identidade e diferença, nos reportamos a Woodward (2000) quando esta nos traz uma reflexão acerca de uma história que se sucedeu na Iugoslávia, em que nos remete a um texto de Michael Ignatieff sobre a guerra entre sérvios e croatas. Em um pequeno texto abordado pela autora, temos acesso às indagações feitas por um estrangeiro, a respeito do porquê desses povos vizinhos lutarem entre si e de se acharem tão diferentes uns dos outros. Porém, a resposta do sérvio foi contrária a pergunta do estrangeiro, de modo que deixou a entender que não considera que sérvios e croatas são diferentes entre si, mas sim que fazem parte do mesmo Lixo dos Bálcãs, ressaltando que não há diferenças entre eles. Desse modo,

> Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (Croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um 'não-croata'. A identidade é, assim, marcada pela diferença (WOODWARD, 2000, p. 9).

Esta identidade marcada pela diferença, é aqui compreendida como algo imerso numa diversidade de símbolos que se interrelacionam de forma mútua e que contribuem no entendimento dos polos contrários e que são resultado das relações sociais estabelecidas ao longo de um determinado período, ou seja, é algo cultural e historicamente construído pelos povos, que tende a expressar tanto um caráter social quanto simbólico ao longo desse processo.

A autora aponta a existência de dois tipos de perspectivas que devem ser vistas para uma melhor análise sobre as discussões que

permeiam a temática de identidades. A primeira seria a essencialista, que compreende a identidade de forma não heterogênea, mas sim como algo homogêneo e visto como produto em que não há a possibilidade de modificações, na medida em que se mostra como algo pronto e acabado, e que, portanto, não está sujeito a qualquer tipo de modificação. A segunda seria a não essencialista, que defende o caráter de heterogeneidade que perpassa o processo de construção das identidades, de modo que diferente da essencialista, deve ser compreendida a partir das diferenças, das modificações que são realizadas ao longo desse processo, pautando-se numa posição de inacabamento e sendo construída simbólica e socialmente. Nessa perspectiva,

> [...] Uma definição essencialista da identidade 'sérvia' sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os sérvios partilham e que não se altera ao longo do tempo. Uma definição não-essencialista focalizaria as diferenças, assim como características comuns ou partilhadas, tanto entre os próprios sérvios quanto entre os sérvios e outros grupos étnicos. Uma definição não-essencialista prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um 'sérvio' têm mudado ao longo dos séculos (WOODWARD, 2000, p. 12).

Essa discussão sobre a identidade vista sob uma perspectiva essencialista e não essencialista, nos faz refletir acerca dos processos de planejamento e organização do trabalho pedagógico no interior das instituições de ensino, na medida em que estas, em sua maioria, tendem a reproduzir o discurso da igualdade como forma de reprimir e omitir os preconceitos existentes em seu âmago, porém, sem levar

em conta o fato de que ao priorizarem o discurso da igualdade, estão desvalorizando as diferenças dos sujeitos presentes nesse espaço, na medida em que mascaram a diferença com uma falsa igualdade.

Ao longo do levantamento das questões de identidade e diferença, Woodward (2000) ressalta que o entendimento de ambas como algo não estático e sujeito a modificações, requer um olhar para as interpretações que são dadas pelos diferentes povos, de modo que é a partir dessa atitude, que poderemos estar conscientes da diversidade de posicionamentos que se interpenetram na sociedade ao longo do tempo, independentemente de tempo e espaço em que estas estejam inseridas. Pois, a identidade ao se referir as principais diferenças de um grupo para outro, deve ser um reflexo da própria dinâmica desse grupo.

Em relação a identidade e a diferença como possibilitadoras no processo de representação e aquisição de sentidos por parte dos sujeitos, Woodward (2000) discorre que é essa capacidade de representação que permeia a criação dos símbolos, nos quais as experiências dos seres humanos ganham sentido. A cultura aqui ganha lugar de destaque ao longo desse processo de representação, pois, modela a construção dessa identidade, ao ponto que concretiza a existência de inúmeras e diversas possibilidades de concebê-la – cultura essa que deve ser valorizada pelo corpo gestor nos momentos de elaboração e reelaboração dos princípios que regem a instituição.

Para a autora, a identidade depende da diferença, na medida em que é através da simbologia e da própria exclusão social que esta se concretiza, pois, "[...] as identidades são contestadas. [...] A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes" (WOODWARD, 2000, p. 19). Nessa perspectiva, a construção das identidades requer que possamos analisar e identificar o lugar do qual falamos, pois, este se

refere a posicionamentos históricos e culturais específicos de diferentes sujeitos e grupos sociais.

Em meio a essa discussão, a autora ressalta, também, as relações existentes entre identidade e subjetividade, pela qual compreende que

> [...] A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade (WOODWARD, 2002, p. 55).

Sabendo disso, cabe aos sujeitos se posicionarem a si próprios, na medida em que os lugares e posicionamentos que assumimos dentro da sociedade e dos grupos sociais em que estamos inseridos constituem a nossa identidade, e a escola juntamente com o espaço familiar apresenta-se enquanto espaço inicial pelo qual os educandos apoiam e firmam os seus processos de construção identitária. Identidade essa que está em constante processo de mutação, na medida em que diz respeito a própria dinâmica não-fixa da sociedade em que vivemos.

Com isso e tendo plena compreensão de que a identidade é marcada pela diferença, acreditamos que os sistemas classificatórios produzidos pela sociedade são determinantes para esse processo, na medida em que dão significado as diferenças existentes. E que precisam, desse modo, estarem imersos nos discursos e práticas no âmago das instituições de ensino, na medida em que fazem parte do processo de constituição de uma diversidade de sujeitos envolvidos nesse espaço.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ALIADO DA GESTÃO NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

A escola consolida-se enquanto um dos ambientes em que encontramos expressiva diversidade no que compete a diferentes questões do âmbito social, e por isso deve desenvolver um trabalho pautado numa perspectiva democrática e igualitária, pelo qual todos os educandos possam enxergar-se a partir do respeito as suas peculiaridades, sem haver a ideia de superioridade ou inferioridade entre os grupos de estudantes mediante diferentes questões que se sobrepõem.

Enquanto instância formadora, a escola faz parte dos processos que perpassam a formação integral do ser humano para o exercício da sua cidadania. Nesse sentido, a instituição de ensino pública se destaca como um ambiente educativo em que as diferenças de grupos e etnias se encontram, e por isso todo o corpo docente que compõe a escola, bem como a gestão, necessitam de um olhar reflexivo e cauteloso diante das ações e problemáticas que venham a surgir no cotidiano escolar (MUNANGA, 1996; GIROUX, 2013; GOMES, 2008).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Vasconcelos (2013) nos traz que a escola pública no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais no tocante a seu funcionamento e razão de ser. Isto também se reverbera com ênfase no plano do reconhecimento e da valorização dos seus profissionais, na grande maioria, bem como no pouco investimento em recursos humanos, físicos e/ou materiais. Estes obstáculos aparecem de modos muito comuns, nas mais diferentes regiões, fala-se de problemas tanto nesses aspectos quanto de descaso e desinteresse com a causa da educação, enquanto obrigação do Estado, que por sua vez, tem o dever de oferecer

educação de qualidade para todos. A educação pública que se almeja é aquela que possibilite aos educandos, uma formação que lhe permita identificar problemas, elaborar hipóteses e propor soluções para diferentes vivências que perpassam o seu cotidiano.

A escola pública ganha força com a união de todos os seus membros que devem se unir em torno da elaboração de seu documento primordial, que é o Projeto Político Pedagógico, que surge da perspectiva coletiva, ou seja, de unidade que requer o compromisso de todos em sua elaboração e execução contínua em parceria, porém, ainda é preciso avançar bastante, no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico-PPP, porque ele não ganhou ainda, no geral, o devido empenho da gestão escolar e nem, também, dos demais membros responsáveis por uma participação consolidada para o bom funcionamento da escola pública enquanto patrimônio público qualificador dos processos de socialização e de geração de trabalho, renda e cidadania que deve ir desde a sua elaboração até a execução deste. Documento este em que precisam estar explícitos os princípios teórico-metodológicos que lidarão, por exemplo, com as questões que envolvem identidade e diferença no contexto escolar em meio à diversidade de sujeitos presentes nesse cenário.

Vasconcelos (2013, p. 17) defende que o PPP é o "plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa, se objetiva na caminhada, define claramente o tipo de ação educativa a ser realizada". A própria identidade da escola se constitui a partir do trabalho dos diferentes profissionais da instituição em meio aos processos de se pensar e elaborar uma proposta de Projeto Político Pedagógico, ao ponto que se faz essencial atentar-se para o fato de que grande parte da qualidade desse trabalho, depende significativamente como nos aponta Vasconcelos (2013), das características de flexibilidade e autonomia presentes na elaboração do PPP.

Os processos de elaboração e reelaboração do PPP devem levar em consideração o traçar de metas para que desconstrua o preconceito e a discriminação racial perante aos diversos modos culturais que se apresentam na sala de aula. O ensino deve ser pautado numa perspectiva de igualdade, proporcionando o respeito ao próximo, fazendo com que os educandos possam desenvolver uma postura ética. O currículo escolar deve ir ao encontro da realidade dos educandos, como também ao contexto social em que a escola se encontra, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais, desenvolvendo, assim, uma educação democrática e igualitária (SACRISTÁN, 2000; GOMES, 2008). Desse modo, o

> Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELOS, 1995, p. 143).

A construção do PPP deve ocorrer em coletividade, visto que este é um documento que visa o bom andamento do processo educacional como um todo, revendo sempre as dificuldades enfrentadas pela escola, pensando sempre no seu melhoramento, portanto, a participação da comunidade escolar se faz relevante e obrigatória para que esse documento venha a trazer contribuições para um efetivo funcionamento e desempenho da escola.

Desse modo, com a construção coletiva desse documento norteador da vida escolar, os demais projetos, ideias e representações de todos podem direcionar o trabalho educacional a um sentimento de pertença, por parte dos sujeitos envolvidos, mediante a escola e

as questões que dela advém, visando a socialização de conhecimentos científicos e diversificados, o fomento de competências e habilidades e a construção de saberes e/ou de outros tipos de conhecimentos, no que diz respeito também, às vivências e realidades sociais trazidas por discentes – e a gestão apresenta-se enquanto relevante epicentro desse processo de articulação.

É nesse sentido que compreendemos o PPP enquanto aliado da gestão escolar no trabalho com a diversidade na escola, pois, segundo Vasconcelos (1995) a prática do professor deve estar de acordo com o que existe no projeto, na medida em que se subentende que o professor apresenta-se enquanto sujeito relevante nos momentos de contribuições na sua elaboração e não deve fugir daquilo que se propôs a realizar no decurso do ano letivo.

Sendo assim, diante do grande número de profissionais da educação que não detêm de um relacionamento próximo com os processos de elaboração e implementação do PPP na escola pública, se faz necessário que educadores, de um modo geral, conheçam as peculiaridades que envolvem o Projeto Político Pedagógico, para que no momento da construção deste instrumento indispensável, se percebam como sujeitos dessa construção, e analisem de forma cautelosa as principais peculiaridades que envolvem o cotidiano das instituições, como a diversidade cultural que perpassa esse espaço.

Nesse sentido, segundo Woodward (2000) a escola como uma instituição que está integrada ao contexto social, deve atribuir valores as diferenças que nela se encontram, desmitificando os estereótipos e desenvolvendo uma prática pedagógica que contemple a diversidade cultural dos educandos.

Para Sacristán (2000) e Gomes (2008), cabe a escola criar um modo que possibilite uma reeducação sobre as práticas pedagógicas direcionadas aos diferentes sujeitos. Todavia o que se quer não só apenas a inclusão dessas pessoas nas escolas, mas todo um trabalho

que venha a promover o respeito e o reconhecimento da diversidade, favorecendo a socialização dos alunos e de toda a equipe escolar.

Para Munanga (1996), é necessário ressignificar os aspectos que envolvem as diferentes culturas no nosso país, na medida em que essa ressignificação não deve se restringir somente para as pessoas de raça negra, sendo muito pertinente e interessante que os alunos de outras ascendências étnicas também recebam essa orientação, isto é, recebam uma educação pautada na formação a partir de um olhar sobre a sua cultura, a fim de promover a afirmação de sua identidade. Afinal, os brasileiros não são somente descendentes de gregos e romanos, anglo-saxônicos e latinos devido à ancestralidade europeia, mas são também os descendentes de africanos, de povos indígenas, de orientais, árabes e judeus e até mesmo de ciganos.

Nessa realidade, o PPP vai se constituindo como a possibilidade de novas formas de resolução de problemas, ou mesmo uma nova forma de atuação dos profissionais, no alcance de metas e superação de obstáculos existentes no cotidiano das instituições e que tendem a limitar o espaço disponível para uma diversidade de sujeitos nesse contexto. E assim, percebemos a clara necessidade e a importância do PPP como um documento orientador de posturas, das metodologias e teorias realizadas na instituição escolar, pois, partimos do pressuposto de que as pessoas têm intencionalidades ao executar uma ação, e se tornam a identidade das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo sobre a temática diversidade cultural e das questões referentes a diferença e identidade cultural discutidas no texto, acreditamos que o Projeto Político Pedagógico é sim um

grande aliado da gestão escolar nesse processo, na medida em que permite aos diferentes profissionais pensarem em uma prática que não permita, por exemplo, aos alunos afrodescendentes negarem sua identidade afro-brasileira e que promova uma identificação de si com sua história. Essa deveria ser uma das principais preocupações da escola.

A escola necessita apresentar-se enquanto espaço de afirmação de identidades, ou seja, um espaço de desconstrução de atitudes preconceituosas existentes, entretanto, esta responsabilidade não deve ser dada de forma isolada somente aos professores, mas sim ser uma responsabilidade atribuída a todos que compõem a comunidade escolar, principalmente a gestão escolar, pois, todos que ali estão se constituem enquanto agentes fundamentais no processo de construção da democracia brasileira.

Segundo Woodward (2000), a identidade é relacional e marcada por meio de símbolos relativos a outras identidades. Sabendo disso, esta depende da maneira como as relações dialógicas são estabelecidas com os outros, pois, a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação e esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário.

O surgimento dos Estudos Culturais possibilita a compreensão de uma relação recíproca entre poder, conhecimento e cultura a partir dos processos de transformações históricas decorrentes ao longo do tempo, ao ponto que cabe as instituições de ensino, acompanharem tais mudanças e disponibilizarem práticas educativas que contemplem a diversidade existente na sociedade, bem como a necessidade de um trabalho interdisciplinar pautado num processo crítico e reflexivo do vivido, atuando, assim, como cultivadores de um ambiente democrático e aberto a discussões que emergem a todo o momento na sociedade e que, portanto precisam ser discutidos.

No que diz respeito ao contexto social e escolar, percebe-se que são inúmeras as discussões acerca da diversidade envolvendo culturas dos povos brasileiros, mas em se tratando dessa realidade materializada na prática, compreende-se que ainda se encontra como algo muito ausente no meio social, pelo qual o preconceito ao diferente ainda persiste em se sobrepor perante aos diversos modos de atuação de indivíduos, constituindo-se como hábito que ainda se encontra fortemente nos dias atuais.

Ao se trabalhar as diversas culturas presentes no Brasil em sala de aula, à escola favorece aos educandos uma compreensão do seu próprio valor, e consequentemente promovendo a autoestima. Com isso a escola deve propiciar um ambiente que possam constituir relações de confiança, para que os estudantes possam se considerar sujeitos em formação, nesse sentido professores e funcionários devem desenvolver um trabalho que é denominado ao conhecimento a história de cada educando, considerando os mesmos como sujeitos sociais em determinada sociedade, independentemente da sua cor ou etnia.

É preciso colocar o PPP em prol dessas questões que perpassam o contexto escolar, como forma de propor a partir da elaboração do documento, o encontro com uma educação democrática e de qualidade, na medida em que se torna responsabilidade inicial da gestão escolar, em promover a partir de um trabalho coletivo e descentralizador, processos de elaboração e reelaboração que levem em conta a diversidade existente no espaço escolar – como forma de disseminar, assim, a existência de práticas condizentes com a diversidade de sujeitos presentes no seu âmago.

O principal papel da gestão escolar nesse processo em meio aos desafios no tocante à diversidade a ser delineada no Projeto Político Pedagógico, consolida-se em oportunizar de forma democrática, espaço para o diálogo dos diferentes sujeitos e formação continuada dos profissionais, como forma de virem a se

basear numa prática perpassada pela alteridade, pelo qual possam partilhar seus conhecimentos e experiências diversas, com o intuito de auxiliar em um trabalho de qualidade mediante a diversidade encontrada das instituições de ensino.

É preciso que a gestão escolar considere, assim, a educação uma cultura e a escola um lugar de culturas plurais. Que compreenda e valorize a relação de pertença e identidade dos diferentes sujeitos, e a relevância da formação continuada nesse processo, por apresentar-se enquanto instância aprendente formada por uma equipe de educadores em formação face à organização do trabalho pedagógico para além da sala de aula, bem como a necessidade da participação dos diferentes sujeitos nos processos decisórios que a constituem em meio as bases de formação humana à luz dos processos de escolarização.

REFERÊNCIAS

GIROUX, H. "Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação". *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de janeiro: Editora DP&A, 2006.

JOHNSON, R. "O que é afinal, estudos culturais?". *In*: JONHSON, R. *et al*. (orgs.). **O que é afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

MUNANGA, K. "Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil". *In*: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. S. (orgs.). **Negras Imagens**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

VASCONCELOS, C. S. "Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre a sua elaboração e concretização". *In*: VASCONCELOS, C. S. (org.). **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Editora Libertad, 2013.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Editora Libertad, 1995.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CAPÍTULO 6

Contribuições da Antroposofia para a Organização da Gestão em uma Escola Waldorf

CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOSOFIA PARA A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO EM UMA ESCOLA WALDORF

Verônica Pires Nogueira

Cristiane Machado

Descrever e analisar a forma de organização da gestão escolar pelo viés antroposófico é o objetivo deste texto.

A perspectiva de gestão de proposta pela Antroposofia de Rudolf Steiner (1861-1925) tem a autogestão por meio da relação entre o colegiado de professores, a associação mantenedora e o conselho de pais, como princípio (SALDEADO, 2019). Para Steiner (2015), o desenvolvimento dessas três instâncias é interdependente, sendo fundamental para a escola que se estabeleçam relações entre elas. Entretanto, como o papel de cada uma dessas instâncias é executado e quais são as suas tarefas pode caracterizar ou não a prática de uma gestão democrática.

A forma como a escola se propõe a lidar com as relações com a comunidade escolar demonstra se seus ideais e valores colaboram para uma formação democrática (SOUZA, 2009), proporcionando conhecimentos que encorajem seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania. Essa análise é de relevante importância, pois evidencia se a escola está ou não promovendo uma educação para a democracia formando sujeitos participativos e se há coerência entre o discurso didático-pedagógico e a estrutura administrativa da escola (PARO, 2000).

A participação dos sujeitos que se relacionam com a escola envolve os objetivos, metas, estratégias e planejamentos, além de um

modo de funcionamento que incentive que toda a comunidade organize em conjunto as atividades escolares, construindo coletivamente aquilo que se pretende realizar na instituição (ROMANELLI; CARDOSO, 2019). Dessa forma, tanto a escola quanto a comunidade se tornam responsáveis pela construção de uma escola participativa e democrática.

Neste estudo foi adotado o procedimento metodológico de pesquisa documental em uma Escola Waldorf localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O objetivo foi compreender se e como a escola proporciona a participação da comunidade na gestão escolar e conhecer como essa participação dialoga com a proposta de relações sociais da Antroposofia. Assim, a questão que permeou o estudo foi: o modo de organização de gestão proposto por Rudolf Steiner e os documentos da escola demonstram interesse e preocupação em promover a participação baseada nos princípios da Antroposofia?

Considerando que os documentos da escola são práticas discursivas e sociais e que a teoria deve ser um mediador da relação entre o analista pesquisador e o seu objeto (SHIROMA, 2005), a metodologia utilizada para a realização deste trabalho será a revisão bibliográfica sobre a gestão do ponto de vista antroposófico e pesquisa documental de uma escola Waldorf a fim de compreender sua organização e suas propostas a respeito da gestão e da relação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Cabe ressaltar que a importância do estudo reside, também, na constatação do número reduzido de pesquisas a respeito da pedagogia Waldorf, pela necessidade de maior compreensão do que é a Antroposofia e de quais são as propostas de Rudolf Steiner para a sociedade e para a organização escolar.

O texto está organizado em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente são apresentados alguns apontamentos

sobre a história e a expansão da Pedagogia Waldorf; em seguida são sistematizados alguns estudos sobre o tema descritos em artigos científicos; a terceira parte se dedica a explanar e analisar regimento interno da escola pesquisada e, por fim, são tecidas considerações finais.

A PEDAGOGIA WALDORF: HISTÓRICO E EXPANSÃO

A Pedagogia Waldorf é fundamentada na Antroposofia. Desenvolvida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) a partir de 1886 até 1925, a Antroposofia surge como uma forma de observar e entender o mundo e o ser humano. Steiner acreditava que, uma vez que a atividade cognitiva surge de um impulso interno do ser humano, esse impulso consiste no próprio fundamento da pesquisa científica, como base da construção do conhecimento humano (ROMANELLI, 2017). Sua cosmovisão desenvolveu-se pela necessidade de demonstrar exteriormente, ou seja, para o mundo, tudo aquilo que ele dizia vivenciar interiormente. Steiner entendia o pensar como uma atividade desenvolvida da mesma fonte de força que contém em si as coisas e os processos do mundo. Então, em seu pensar, começou a formar-se uma nova Teoria do Conhecimento, que não somente permitia a cognição da realidade sensível captada pelos sentidos humanos, mas que revelasse a plenitude do real, aquela que contém em si o suprassensível.

A partir daí, concluiu que precisava descobrir como era possível alcançar esse nível de consciência por meio do qual não só os processos exteriores se expressavam no pensamento humano, mas também os processos internos que ele viveu no pensar. O método que Steiner adotou em seus trabalhos foi o método fenomenológico. Este procura o esclarecimento e a explicação do processo por meio do qual o homem obtém o conhecimento do mundo conscientizando,

por meio da observação pensante e de suas características encontradas na própria experiência. Sua visão, fundada na crença de que há uma associação entre espírito, alma e corpo do ser humano, levaram-no a aprofundar seus estudos em psicologia e fisiologia. A arte de educar surge como algo essencialmente fundamentado no conhecimento da entidade humana.

A primeira Escola Waldorf foi fundada em Stuttgart, na Alemanha, no momento pós primeira guerra mundial, em 1919, na fábrica de cigarros Waldorf/Astoria, de Emil Molt. Steiner proferiu suas ideias pedagógicas em um ciclo de palestras para formar os professores dessa primeira Escola Waldorf. A ideia inicial era que fosse uma escola para os filhos dos operários, mas com o tempo filhos de antropósofos de diversos níveis sociais passaram a estudar lá também, caracterizando-a como uma escola mais aberta. O ideal era educar no sentido do conhecimento puramente humano, ensinando à criança, a cada semana, o que ela própria exigia. A expressão do ato pedagógico tinha que ser feita conforme as individualidades das crianças que chegavam. Steiner (2018) apontava como o maior desafio educar a criança de forma que ela sempre pudesse se relacionar com a vida contemporânea, tornar real uma ideia de educação e levar plenamente em conta a vida do momento presente. No *site* da Federação de Escolas Waldorf no Brasil (2021), encontra-se a explicação de que "as ferramentas que irão prover tal educação deverão procurar uma flexibilidade, uma qualificação básica multidisciplinar, um interesse ativo por todos os aspectos da vida e uma vontade comprometida com o social".

Segundo Silva (2015), Steiner inaugura um modelo de educação que visa atender à formação de crianças e adolescentes a partir de uma concepção integral do ser humano efetivamente espelhada em uma práxis pedagógica que atua no sentido de buscar uma unidade harmônica no desenvolvimento bio-psicoemocional e espiritual do educando. Trata-se, portanto, de uma iniciativa

educacional que, na contramão da tendência hegemônica nas instituições escolares, tem avançado quanto à concepção e ao método de educação por apresentar uma orientação lúdica e integradora para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se consoante com os pressupostos e diretrizes destacados pelo paradigma educacional emergente.

Em relação à organização escolar, Steiner (2018) afirmava que não é possível organizar a escola, uma vez que ela é um organismo, já é organizado. É necessário estudá-la, conhecer suas estruturas e isso não depende das normas abstratas de um programa, mas das realidades que se apresentam para os professores. Não se tratava de edificar a escola a partir de uma ideia inteligente qualquer, mas de realmente estudar, a cada semana, o organismo que já estava formado ali.

Se a Escola Waldorf é um organismo vivo, o seu coração é a Conferência de Professores (GLADSTONE, 2018, p. 14), momento em que se discute tudo a respeito da escola, é o que tende a configurar a escola como um organismo todo, cuidando da boa vontade pela convivência entre os professores e do afastamento de rivalidades, é o momento de cultivar e manifestar o amor que se tem por ser um professor artístico. Steiner (2018, p. 115) explica que "quando tentamos pensar na organização toda a partir da vida, a cada criança recebida temos uma nova lição e uma nova maneira de ser, as quais precisamos compreender para chegarmos a um bom termo com o organismo que ganhou um novo membro. Isso se dá através do estudo do ser humano".

É nesta Conferência de Professores que as tomadas de decisões que cabem ao corpo pedagógico são efetivadas. Finser (2014, p. 147), afirma que a decisão é uma ação humana livre e um dos maiores mitos que envolvem a tomada de decisões em Escolas Waldorf é a ideia de que o consenso é a única maneira de trabalhar. A tomada de decisão pode ser unilateral, tomada pelos professores

que compõem a coordenação ou direção pedagógica quando há uma emergência. Pode também ser de maioria, quando uma questão processual precisa ser resolvida e o grupo não dispõe de tempo para questões menores, como o horário de início de algum evento. As decisões podem também ser delegadas, confiadas a um grupo menor que age em nome do todo, neste caso é importante que todo o grupo saiba que a delegação é dada antecipadamente.

Apesar dessas outras possibilidades, o autor afirma que as decisões consensuais são as mais adequadas à Pedagogia Waldorf, por criarem um ambiente em que todos apresentam suas decisões individuais para reconhecimento mútuo. Esse pode ser um momento entusiasmante em um grupo, onde há um sentido de unidade que é necessário para a construção do grupo e, por conta disso, o esforço que demanda esse processo vale a pena.

Segundo a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (2021), até meados do século XX, outras 34 escolas Waldorf foram fundadas: na Alemanha, Suíça, Holanda, Inglaterra, Noruega e Suécia, na Hungria e na Áustria, assim como nos EUA. O movimento da Escola Waldorf consolidou-se e tornou-se um uma pedagogia amplamente praticada. Em alguns países, como Alemanha, Holanda e Escandinávia, as escolas Waldorf passaram a ser subsidiadas pelo estado, como escolas livres.

Atualmente, existem mais de 1.100 escolas Waldorf/Steiner em 64 países e 1.857 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países, além de associações Waldorf e centros de treinamento de professores para educadores e professores Waldorf em todo o mundo. As escolas Waldorf formam a rede independente de educação que cresce significativamente no mundo. E foi apontada pela UNESCO em 1994 como a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais e conflitos sociais.

No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em São Paulo, em 1956, por um grupo de amigos que se reuniam regularmente para estudar obras pedagógicas de Rudolf Steiner. Professores da Escola Waldorf de Pforzheim, na Alemanha, foram convidados para participar da fundação da escola como professores e, também, como formadores de professores para lecionarem a Pedagogia Waldorf. Progressivamente, a escola que começou atendendo o jardim da infância, foi atuando nos níveis superiores de ensino até chegar ao atendimento do ensino fundamental e, posteriormente, ao hoje chamado ensino médio. Em 1970, atendendo à crescente necessidade de formação e aprimoramento na Pedagogia Waldorf, nasceu, também em São Paulo, o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil que tornou-se um Centro de Formação de Professores que funciona como Escola Normal, autorizado pelo Parecer CEE n° 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª Delegacia de Ensino da Capital.

Em 1978 foi fundada outra escola Waldorf, o Colégio Micael, em São Paulo, próximo a Cotia. A partir daí, muitos outros movimentos aconteceram, surgindo então vários jardins de infância e outras escolas no Estado de São Paulo e em outros estados. Desde a fundação da Federação das Escolas Waldorf (FEWB) em 1998, houve um crescimento significativo de iniciativas relacionadas à Pedagogia Waldorf, de mais de 200%. Hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros. Para atender a busca por formação pedagógica Waldorf existem hoje 20 centros de formação distribuídos pelo país. De acordo com o *site* da Federação de Escolas Waldorf do Brasil (2021), em 2019, eram 17.206 alunos, sendo que 70% destes frequentavam a educação infantil.

A PEDAGOGIA WALDORF EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

Para este estudo, os artigos científicos foram levantados no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 20 de novembro de 2020, com o descritor "Pedagogia Waldorf" e com os filtros idioma português e área da educação. Foram localizados nove artigos, neste texto citaremos seis que possuem ênfase no tema analisado. A seguir, serão expostas as ideias e análises que permeiam os artigos.

No artigo "Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem", os autores René Simonato Sant'ana, Helga Loos e Márcia Cristina Cebulski (2010) discutem os conceitos de afetividade e cognição e suas implicações na educação. Partem da ideia de que a diferença entre os seres humanos e os demais seres é a de que os humanos têm uma necessidade de aprender a ser, enquanto os animais não têm dificuldades de se lançarem aquilo que estão destinados a ser, uma vez que já nascem prontos para reproduzir o seu sentido de ser. Segundo os autores, para aprender a ser humano é necessário afetividade, amor dos pais, família, alteridade, razão para dominar a loucura e educação como condução cognitiva para aprender a analisar a realidade.

Os modos como as coisas e seres afetam ou são afetadas em suas diversas manifestações e as relações estabelecidas ao longo das trajetórias existenciais fazem nascer os afetos. A afetividade formatada ao modo humano nada mais é, para os autores, do que a razão atuando como raiz afetiva entre o sentido humano existencial e a realidade. Para a filosofia grega, superar os doxas (opiniões tendenciosas ou diversidade de opiniões) é uma busca por um laço comum a todos os humanos que tornaria possível a prosperidade sobre uma mesma ordem ou organização de forma a melhorar a vida

humana, já que não teriam motivos de discórdia na relação entre as pessoas. A afetividade nasce desse conflito, sendo o mesmo fenômeno que a cognição. Ao não integralizar o sentido da afetividade e cognição, a educação não é bem efetivada, educandos não compreendem o sentido do que aprendem, educadores não conseguem ou não sabem repassar seus objetivos.

Na visão de Simonato, Sant'ana, Loos e Cebulski, a Pedagogia Waldorf é uma possibilidade de renovação, de condução do indivíduo a partir de si mesmo, faz o indivíduo experimentar o nexo da realidade, verificar sua diversidade, criar movimentos para que se resolvam as questões e ser aprendiz no conhecimento das diversas dimensões intelectuais. Steiner se embasou no método cognitivo de Goethe, que "compreendeu com brilhante poesia a indissolúvel relação do homem com a natureza" e considerou a afetividade acima de qualquer lógica racionalista; e no método pedagógico de Schiller, que considera "a arte como receptáculo educativo que cria um novo reino em equilíbrio". Steiner só considera o conhecimento a partir da relação, se o homem é uma totalidade única que conserva em si dimensões aparentemente distintas como razão e emoção, o ideal deve ser o equilíbrio da relação entre essas duas instâncias. A visão de mundo de Steiner posta o homem como espécie superior por ser racional, o que faz com que os autores considerem um paradoxo o ensaio defender a Pedagogia Waldorf, ainda assim ressaltam que essa pedagogia merece todo o crédito pela iniciativa de combater o *status quo*.

Jonas Bach Junior e Andreia Marin no artigo "A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior" discutem a experiência estética no contexto pedagógico Waldorf como elemento que colabora diretamente para alicerçar o processo educativo das crianças por fornecer vivências de unidade, contrapondo-se às vivências unilaterais parciais ou fragmentadas. A percepção estética está apoiada no imaginário e psique dos alunos, a

arte e o artista são o caminho pelo qual o homem se torna realmente humano, transformando a Natureza fora de si e em si para que se torne a expressão imediata sensória da liberdade. Os autores ancoram suas afirmações em Schiller (1990) que advoga que a educação estética do homem tem dois estados de consciência, coação da natureza e subordinação à razão, e a verdadeira essência do homem nasce da mediação entre essas polaridades.

O espaço escolar Waldorf possibilita realidades valiosas que nutrem o espírito das pessoas e ampliam horizontes de grande riqueza humanística através do cultivo de modos de participação espontânea e valorização das amplas dimensões do sensível, solicitando o pensar por meio da lógica, da memória e do raciocínio; solicitando a vontade por meio das atividades que requisitam os membros; e solicitando o sentir dos alunos por meio das experiências estéticas que são perpassadas na linguagem, representações gráficas, dramáticas e musicais. O desenvolvimento do sensível é um fator importante para o desenvolvimento cognitivo e criativo, está nas mãos do artista pedagogo vincular a arte ao todo. A função da educação estética é possibilitar que os alunos se admirem pelo mundo; os sentimentos despertados entre os 7 e os 14 anos são sentimentos transformados de ligação e vínculo com a vida no primeiro setênio; essa necessidade de vivenciar o mundo de forma estética se transforma em necessidade de ideias no terceiro setênio.

O ensino vivo, ao qual se pretende a Pedagogia Waldorf, pressupõe permear a educação com experiências estéticas fecundadas, que o conhecimento passe pelo professor como um processo vivificador, pelo próprio sentimento. O conteúdo pedagógico não vem pronto para então ser passado, tem que nascer e vicejar no interior do professor, isso torna cada sala de aula um ateliê, um sistema aberto ao caminho orgânico do ensino, um espaço simpático à metamorfose do coletivo. Existe em cada sala de aula uma individualidade que realiza a pedagogia Waldorf, e essa

individualidade deixa sua peculiaridade em sua fala, gestos e expressões.

No artigo "Pedagogia Waldorf: educar para liberdade é desenvolver o pensar, o sentir e o querer" de Jonas Bach Junior, Tânia Stoltz e Marcelo da Veiga, os autores apresentam o resultado da pesquisa empírica da tese de doutorado sobre a Pedagogia Waldorf, onde professores revelam o que significa para eles educar para liberdade. Os relatos apontam como questão central o desenvolvimento integral do pensar, do sentir e do querer. Essas dimensões inter-relacionadas da vida humana estabelecem fluência recíproca e possuem cada qual sua dinâmica própria de progressão, em polos de oposição estão a cognição e a volição enquanto a emoção é mediadora entre ambos.

Os autores analisaram que o principal desafio para uma verdadeira Pedagogia Waldorf é a superação do dogmatismo, de forma a alinhar metas teóricas ao contexto onde os professores e escolas estão inseridos. O currículo deve considerar isso, ser abordado com flexibilidade e vinculado aos ideais dessa filosofia da educação, diminuindo os riscos de a metodologia e didática serem interpretadas de modo estático e cristalizado.

A Pedagogia Waldorf tem uma peculiaridade que é a possibilidade do professor principal de uma classe permanecer com o mesmo grupo de alunos do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, sendo responsável pelas disciplinas básicas da educação Waldorf (língua materna, matemática, história, geografia). Essa experiência contínua proporciona um grande aprofundamento das observações sobre o fenômeno real da aplicação dos princípios pedagógicos em sala de aula. A pesquisa ao qual o artigo se refere buscou coletar experiências da prática concreta de um Professor de Classe em relação à conquista de liberdade e autonomia de seus alunos e o papel da Pedagogia Waldorf nesse processo. Os autores colocaram como maior desafio da pesquisa atuar a partir de um modo de pensar que

não é compreendido pela visão materialista sobre o desenvolvimento humano. A fenomenologia do desenvolvimento humano, fundamento da Pedagogia Waldorf, possui complexidade teórica em si e não pode ser resumida em esquematismos, se trata de uma cosmovisão com posicionamento antropológico e epistemológico.

Na perspectiva dos professores, educar para a liberdade significa o desenvolvimento do pensamento intuitivo, que é um pensamento integrativo, nunca fragmentado. O preparo para um pensar intuitivo não se redunda a acúmulo de meros conteúdos, a aula em uma escola Waldorf gira em torno de um processo de conquista de um caminho cognitivo próprio, sem que os alunos recebam um conteúdo pronto. O professor não impõe verdades fechadas ou conclusões prontas, instiga nos educandos a atividade de conquistar sua própria compreensão, evitando a passividade dos educandos. O conhecimento é adquirido pelos alunos através de vivências, experiências, observações; sem a presunção de que o conhecimento em si é acabado.

Os educadores devem se esforçar para que não haja uma dicotomia entre Pedagogia Waldorf e escola Waldorf, o que exige um grau de preparo da individualidade humana que decide conciliar o ideal com o real. A possibilidade de explorar as experiências de forma multifacetada é vista como estímulo à busca de si mesmo e o processo de conquista da criatividade é um processo de autorrealização do professor. A criatividade prepara para a liberdade, portanto, é papel do educador desenvolvê-la em si e precisa ser conquistada e exercitada pelos educandos.

O segundo setênio, dos 7 aos 14 anos, tem uma ênfase especial no sentir. No Ensino Fundamental o conteúdo vem através de vivências, de algo que fale pelo sentimento, com imagens do mundo que o professor quer para ela. Essa vivência concreta, associada ao âmbito artístico, é a *imaginação criativa* suscitada por todo repertório do imaginário explorado nas atividades pedagógicas.

A educação dos sentimentos ou educação estética está presente em todas as disciplinas, de forma a vivificar o ensino. A exploração de imagens na educação estética é um modo de evitar a mecanização do pensar, criando um processo educativo que estimule os seus envolvidos a exercitar contato com a esfera íntima de cada um.

O desenvolvimento cognitivo não é limitado aos aspectos quantitativos da realidade, a qualidade é que exerce um papel fundamental na inteligência. A integralidade entre pensar, sentir e querer configurar esse teor qualitativo e é desenvolvida sempre que propiciado à criança ou estudante uma relação com o processo artístico, oferecendo recursos para percepção de qualidade. A inteligência qualitativa está interligada com a criatividade, ambas têm como requisito um ativamento interno do ser humano, não é mera apreensão mecânica de conteúdo, e elaboração e julgamento do mesmo a partir da vivência concreta.

A educação para vontade cria condições para fortalecimento das ações, tendo papel fundamental para o preparo dos alunos no enfrentamento dos desafios da vida na fase adulta, já que estrutura o processo de transposição de limites e estimula a conquista paulatina de forças para superação. A indústria cultural fez com que, de certa forma, a vontade humana ficasse sem sentido, e um ser humano com a vontade enfraquecida tende à passividade e conformismo. Já a vontade humana fortalecida é agente positivador da autoestima e gerador de autoconfiança, especialmente quando tem como plano de fundo a cooperação como forma de interação social, de forma que haja incentivo na busca da superação dos desafios sem a necessidade de diminuir os outros.

A escola Waldorf propõe a educação para a vontade através de posturas do educador como manter o ritmo de atividade diárias, fazer coisas repetidamente para que a criança aprenda a ter forças e saiba atuar no mundo, bem como através das atividades que exigem

as forças das mãos, como trabalhos manuais, marcenaria, entre outros. Isso estimula um processo de libertação do indivíduo.

A visão de desenvolvimento humano, o currículo, a criatividade e a educação para a vontade são apontadas como os instrumentos pedagógicos para um contínuo processo de preparo dos educandos para o exercício da liberdade, sendo que há uma inversão do uso desses instrumentos quando se reproduz receituários que cristalizam ou deturpam a concepção pedagógica. A fundamentação antroposófica visa inspirar e motivar a criatividade dos professores para que seu atuar seja vivo e autêntico. Os autores enfatizam que Steiner deixou claro sobre a autonomia do trabalho docente, afirmando que os professores devem fazer aquilo que considerarem correto. Adotar uma prática por meio de esquemas ou procedimentos importados contradiz os fundamentos da Pedagogia Waldorf. A fundamentação do currículo sobre uma antropologia cujo enfoque é para servir de orientação e ponto de partida para uma atividade pedagógica viva e atualizada. O teor autocrítico do educador é um elemento para contrapor as prescrições e interligar a teoria com a prática.

Rosely Romanelli (2017), em seu artigo "A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético" esclarece que a Antroposofia se refere ao aspecto físico da realidade ampliada pela visão espiritual e surgiu como forma de observar e entender o mundo e o ser humano, por isso trata-se de uma cosmovisão. Steiner buscava apontar um caminho que o ser humano pudesse percorrer através de uma vivência interna, fazendo com que esta reflita no exterior, de forma a atingir a visão da realidade espiritual através do conhecimento (a atividade cognitiva surge de um impulso interno do ser humano).

Steiner acredita que o conhecimento só ocorre quando o sujeito cognitivo entra em interação com o objeto dado pelo mundo, então há uma separação entre o sujeito e o objeto apenas para efeito

de entendimento do caminho para compreensão da cognição, sendo o passo seguinte da teoria do conhecimento o reestabelecimento da unidade rompida. O desenvolvimento do conhecimento cognitivo possibilita um caminho de evolução espiritual. A descoberta da capacidade de percepção ativa de um conteúdo ordenado em si mesmo no âmbito do pensar intuitivo é a experiência espiritual básica, que dá início a um caminho que conduz à cognição espiritualmente ampliada. Dessa forma, o pensar se conduz à uma cognição espiritual através de uma autocondução do indivíduo. A Pedagogia Waldorf busca efetivar a mediação da alma humana entre corpo e espírito através do respeito aos ritmos, possibilitando que o ser humano em formação adquira a criatividade pelo desenvolvimento de seu potencial artístico, como um caminho para a cognição ampliada.

O artigo "Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf" de Jonas Bach Junior, Tania Stoltz e Marcelo da Veiga discute o significado de educação para a liberdade na Pedagogia Waldorf. A autoeducação dos professores é a tradução prática dos fundamentos filosóficos concebidos por Steiner, estabelecendo uma relação dialética entre os movimentos psíquicos de simpatia e antipatia em relação ao mundo para conciliar os ideais de educação e contexto real onde o educador e os educandos se encontram. A autoeducação como um princípio de individualismo ético do docente Waldorf evita tendências unilaterais e constrói a fantasia moral (capacidade criativa) para que a prática não venha a redundar em prescrições e receitas ou fórmulas que só repetem o passado. Assim, o professor capta a essência dos fenômenos sem restringir à racionalidade e a conecta à particularidade do contexto. O individualismo ético é o exercício de potencializar a conexão do indivíduo com a essência dos fenômenos.

Schiller inspirou Steiner em muitos aspectos, é destacado no artigo o questionamento em relação à especialização individual, que

por um lado traz benefícios ao social pois permitiu que este alcançasse níveis de domínio jamais alcançados; e, por outro lado, o patamar coletivo ascende em detrimento da condição individual. Para equilibrar essa dinâmica, é preciso uma busca por recuperar a potencialidade ampla da mente humana.

Na Pedagogia Waldorf, o sistema filosófico que lhe dá suporte e a estrutura metodológica foram fundamentadas por Rudolf Steiner. Para este, a liberdade é um processo de autodeterminação da consciência, que deve alcançar um patamar acima da razão, se tornando a *consciência intuitiva,* a liberdade só é conquistada por esse processo de autoeducação e perde seu sentido se isolada como discurso teórico. A composição do currículo Waldorf respeita a fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana, que é predominantemente mitológica no primeiro setênio, ingênua no segundo setênio e racional no terceiro setênio, com o objetivo de abarcar o ser humano nas dimensões física, vital, psíquica e espiritual para um preparo para a futura possibilidade de liberdade.

A Pedagogia Waldorf tem como intenção educar para despertar a vontade própria, para que os educandos se autorrealizem. Esse caminho é intensifica quando os professores não trabalham com conceitos fechados ou prontos e estimulam os alunos a colocar a atividade mental própria sob desafios adequados à sua maturidade como estímulo para a autoconstrução da capacidade pensante, evitando que o processo seja meramente expositivo e uma imitação do processo conclusivo. O presente só é fecundo se for criado, a mera repetição do passado não abre espaço para a pedagogia da presença. O constante desafio de presenciar a individualidade humana é o que Steiner denomina de “Arte de Educar”.

Uma vez que ensinar tem por orientação a busca individual por uma identidade sempre em construção no ato pedagógico, a autenticidade da Pedagogia Waldorf está imediatamente relacionada com a individualidade que aprende a ensinar. Os educadores estão

em um eterno começo quando se efetivam no aqui e no agora do contexto escolar pois a realização da individualidade depende da dinâmica interativa com as crianças e adolescentes. O conteúdo de ensino é previamente preparado pelos professores como suporte dentro do espectro individual, mas sua efetivação no pedagógico é tanto mais perfeita quanto mais vivificado pela intensidade interacional com os alunos. A sala de aula é apenas uma das facetas, e é a existência toda do professor que ali atua.

O preparo para a liberdade como desenvolvimento integral inclui a dinâmica complexa entre os âmbitos cognitivo, afetivo e volitivo do ser humano. A autoeducação é concretizável por uma postura autocrítica em relação a estes três níveis; desde que o foco autocrítico esteja sobre o processo, e não sobre os resultados. A liberdade precisa ser criada e na educação isso significa uma pedagogia da presença da individualidade, deve permear as relações com o conhecimento através de um processo vitalizador. Se estiver apoiada numa pseudo segurança do passado, perde a oportunidade de ser criativamente produzida no presente, impossibilitando a prática da liberdade pedagógica. Liberdade na educação é a capacidade de tornar novo o velho (gerar entusiasmo de reaprender o que já se conhece como se fosse a primeira vez); e é também a capacidade de tornar velho o novo. Deve-se viver uma dialética entre esses dois processos.

O artigo "A participação da comunidade na gestão da escola: escola pública e escola waldorf", Rosely Romanelli e Krys Ellem Honório teve como objetivo conhecer como ocorre a participação da comunidade escolar na gestão de duas unidades de ensino da Educação Básica, uma escola pública, orientada pela Lei nº 7.040/98/MT e um escola privada, orientada pela Pedagogia Social de Base Antroposófica de Rudolf Steiner. A autora afirma que a gestão escolar, tanto no âmbito público quanto no privado, trata da interação das pessoas que promovem e recebem serviços

educacionais, na qual todos têm direito de participação e envolvimento. A democracia participativa dentro (e fora) do ambiente escolar é não como um modo de vida, envolve objetivos, metas, estratégias e planejamento que devem ser definidos e construídos coletivamente, pautado nas relações de forma que os envolvidos construam juntos todo o funcionamento da escola. A escola tem a tarefa de envolver e informar à comunidade, esta por sua vez deve contribuir para a construção coletiva, sendo as duas instâncias responsáveis pelo produto daquilo que foi feito em conjunto.

A participação e o envolvimento da comunidade na gestão escola deve configurar um processo organizacional no qual pais, professores, funcionários e alunos compartilham, de modo institucional, os processos de tomada de decisões, essa atuação gera uma conquista de autonomia da escola para uma prática formativa que envolve o pedagógico, metodológico e curricular. A escola é construída por e para pessoas, cada uma com responsabilidades que afetam o coletivo. Os desafios do cotidiano vistos nessa escola e a necessidade de uma maior participação da comunidade não desqualificam o trabalho desenvolvido. A comunidade escolar demonstrou notar a necessidade de melhorar a participação e transpareceu que entende que a gestão da escola da forma que esta é resultado do esforço de cada um e de todos juntos. Ainda que do ponto de vista legal, tenham alicerces que garantam a gestão democrática, é necessário mais formação e envolvimento social e profissional.

A análise que as autoras fizeram a respeito da escola pública revela que a comunidade escolar precisa avançar, as falas dos sujeitos entrevistados mostram que estão descontentes com a gestão, mas compreendem a complexidade que envolve gerir uma instituição de ensino. O possível está sendo realizado, ainda que esteja distante do ideal estabelecido e desejado.

A escola particular analisada nesse artigo segue a Pedagogia Waldorf, fundamentada na antroposofia, que tem como Lei Social Principal que as ações sociais sejam interdependentes, ou seja, quando uma pessoa consegue enxergar no trabalho de outra tanto valor e importância quanto no próprio feito, tem condições de contribuir com aquilo que o outro necessita e vice-versa. A escola Waldorf analisada se organiza a partir da trimembração social composta por associação mantenedora, colegiado de professores e conselho de pais. Acontecem reuniões periódicas com presença pontual da comunidade, que não é chamada para participação no pedagógico, o que explicita que pais e professores têm diferentes tipos de atuação, por conta da formação específica dos professores que têm uma compreensão mais aprofundada das relações do currículo e desenvolvimento humano. A autora identifica que a esta escola não é adepta à gestão democrática, mas permite que isso aconteça pois existe uma abertura e intenção de um relacionamento próximo entre escola e famílias. É importante ressaltar que a autora explicita que a escola Waldorf analisada por ela não é associativa, modelo proposto por Steiner e recomendado pela Federação de Escolas Waldorf do Brasil.

REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA PESQUISADA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A Escola Waldorf que está sendo analisada neste estudo é uma organização associativa sem fins lucrativos que pertence a rede privada de ensino. É uma escola reconhecida pela Federação de Escolas Waldorf do Brasil e comprometida com os princípios da Antroposofia.

O que se diz respeito à gestão e organização pedagógica da escola está previsto no Regimento Interno, que é de 2014. A escola

se orienta pelos princípios da Trimembração Social, propostos por Rudolf Steiner, sendo eles liberdade no âmbito do desenvolvimento cultural, fraternidade no âmbito das necessidades financeiras, e igualdade no âmbito das relações humanas. Esses princípios permeiam e norteiam todas as relações escolares. A escola se organiza através da autogestão, conferindo aos seus integrantes o mesmo nível de participação. Os órgãos que compõem essa organização são: Associação Mantenedora, Diretoria Pedagógica, Diretor da Escola, Coordenação Pedagógica, Grupo Gestor, Núcleo Administrativo Escolar, Corpo Docente e Corpo Discente.

A Associação Mantenedora é responsável pela promoção e manutenção da escola em aspectos legais, contábeis, fiscais, financeiros, pela ampliação da infraestrutura e garantia da remuneração dos funcionários da escola. As decisões tomadas pela Associação Mantenedora são trabalhadas e decididas em conjunto com a Diretoria Pedagógica.

A Diretoria Pedagógica juntamente com a Coordenação Pedagógica são os órgãos responsáveis pela coordenação, planejamento, organização, tomada de decisão, avaliação, acompanhamento e integração de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. A Diretoria Pedagógica é composta por três professores que são eleitos pelo Corpo Docente por meio de eleição sociocrática para um mandato de um ano e meio. A Coordenação Pedagógica segue a mesma organização.

As competências da Diretoria Pedagógica são: representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade, criar comissões e delegar suas respectivas funções, garantir a elaboração e a execução do Plano Escolar, cumprir e fazer cumprir as leis, regulamentos, calendário escolar, recomendações do Corpo Docente, incentivar a articulação e integração da Escola com as famílias e a comunidade, direcionar a atuação do Corpo Docente no que tange à aplicação de penalidades aos alunos, decidir sobre

transferência compulsória de alunos, responsabilizar-se em manter a legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos, acompanhar e avaliar os serviços da Secretaria Escolar, decidir sobre admissão e demissão de professores através de processos seletivos e avaliativos, Organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola, zelar pelas condições de trabalho materiais e financeiras do corpo docente, solicitar ao professor acompanhamento psicoterapêutico quando houver necessidade, definir dentre os membros habilitados do Corpo Docente o Diretor da Escola que representará a Escola perante os órgãos oficiais. Todas as reuniões da Diretoria Pedagógica serão registradas em livro próprio.

As funções atribuídas à Coordenação Pedagógica são: acompanhar a forma de atuação de professores na execução de tarefas educacionais, promover atividades de capacitação e aperfeiçoamento das habilidades dos professores, organizar e acompanhar a tutoria aos professores, acompanhar processos de admissão, avaliação e demissão de professores juntamente com a Diretoria Pedagógica, oferecer suporte aos professores para lidar com pais e alunos.

O Diretor da Escola tem como atribuição representar legalmente a escola perante os órgãos oficiais e responder pelos atos administrativos e atribuições pedagógicas, rubricar e encerrar os livros em uso na Secretaria, assinar todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, respondendo pelos atos administrativos e pedagógicos, assinar petições, recursos e processos de sua área de competência aprovados pela Diretoria Pedagógica, aprovar o Plano Escolar e submetê-lo a homologação da Diretoria Regional de Ensino nos prazos estabelecidos, responder pela unidade escolar exercendo liderança no processo de planejamento, organização da escola, do ensino e da avaliação, bem como pela coordenação integração de todas as atividades educacionais e gerenciais desenvolvidas no âmbito da escola.

O Grupo Gestor é o órgão responsável pelas tarefas administrativas do dia a dia da escola, é constituído por três membros que são indicados pela Diretoria Pedagógica e pela Diretoria da Associação Mantenedora. O mandato do Grupo Gestor é de um ano. As atribuições desse órgão são garantir a execução das tarefas administrativas do dia a dia, tomar decisões de caráter emergenciais, controlar e coordenar os serviços administrativos da escola, organizar as atividades de planejamento administrativo, garantir disciplina de funcionamento da organização, promover e coordenar a Avaliação Institucional, contratar e dispensar pessoal técnico e administrativo, criar comissões, atender as demandas de pais, professores e funcionários da escola e encaminhá-las para órgãos competentes, manter a comunidade informada dos acontecimentos escolares, prestar contas de suas atividades anualmente à Diretoria Pedagógica.

O Núcleo Administrativo Escolar é subordinado ao Grupo Gestor, Diretoria Administrativa e Diretoria Pedagógica, e tem a função de dar apoio ao processo educacional e se compõe da Administração Escolar, Secretaria Escolar, Tesouraria e Zeladoria.

O Núcleo Pedagógico-Terapêutico é subordinado à Diretoria e Coordenação Pedagógica, composto por profissionais de formação antroposóficas das áreas de educação e da saúde atuantes na escola que acompanham e desenvolvem adaptações curriculares para as crianças com necessidades educacionais especiais e que precisam de cuidados especiais.

O Corpo Docente constitui-se de todos os professores admitidos. Denomina-se “Professor de Classe” o docente que assume o encargo de conduzir uma turma ao longo do Ensino Fundamental, ministrando as matérias que compõem o currículo do respectivo ano. Denomina-se “Professor Especialista” o docente responsável pelas disciplinas que compõem o currículo de cada ano não ministradas pelo Professor de Classe ou Tutor. Denomina-se

Tutor o professor especialista que assume o encargo de acompanhar e orientar uma determinada turma ao longo do Ensino Médio, ele cuida e avalia (junto aos outros professores) o desenvolvimento do adolescente na sua passagem para a maturidade.

A respeito das instituições escolares, a escola conta com o apoio de representantes de classe, que são pais os responsáveis pelo aluno, são escolhidos na primeira reunião de sala do ano letivo e tem a função de apoiar os professores, os próprios pais da classe e a escola nas atividades da vida escolar e associativa, colaborando para o bom relacionamento de toda a Comunidade Escolar. O Grêmio Estudantil é formado por alunos do 3 setênio (acima de 14 anos) e pode ser organizado com o objetivo de ajudar na solução da vida escolar. Além disso, a escola conta com o Conselho de professores que se configura no momento em que todos os professores da Escola de reúnem e, como colegiado, colaboram pelo sistema de autogestão na execução de aspectos referentes às atividades pedagógicas e a tudo que ela se relaciona; e com o Conselho de Classe, que tem como objetivo acompanhar e avaliar o rendimento da classe e de cada aluno individualmente.

Com base no documento é possível analisar que a organização desta escola prevê a participação da comunidade escolar especialmente através da Associação Mantenedora, órgão composto por pais e responsáveis de alunos que têm papel fundamental no desenvolvimento da instituição. As funções assumidas por esse órgão estão claras e bem definidas, de modo que não tem autonomia de interferência nas decisões pedagógicas e até mesmo as demais funções passam pela aprovação da Diretora Pedagógica.

A participação do Corpo Docente é central, os professores são o coração da escola e tomam as decisões de forma coletiva. A composição da coordenação e direção por um grupo de professores torna a escola mais coesa e fortalecida. O processo de eleição sociocrática valoriza as potencialidades de todos e une o corpo

pedagógico. É importante ressaltar que cada membro da Coordenação ou Diretoria Pedagógica entrou para compor o órgão em um momento diferente, portanto não há uma troca de todos os membros, mas há uma nova eleição cada vez que algum membro já cumpriu seu tempo de mandato. Dessa forma, não há uma ruptura em relação aos processos que vinham sendo feitos pelos órgãos, mantendo uma unidade. Anualmente é realizada eleição sociocrática para renovação de pelo menos dois dos membros, com possibilidade de reeleição. Os critérios para participação da Diretoria Pedagógica são fazer parte do corpo docente e ser eleito sociocraticamente pelo mesmo.

Há ainda alguns desafios na busca de praticar plenamente a Pedagogia Waldorf e atender a todas as diretrizes educacionais, isso faz com que a escola tenha alguns cargos compondo a gestão para cumprir uma tarefa burocrática, mas que na prática não faz tanto sentido, é o caso do Diretor Pedagógico. Fica evidente nos documentos que quem assume de fato a Diretoria Pedagógica da escola é um grupo de professores, mas é preciso que apenas uma pessoa assuma o papel de assinar as documentações. O cargo de Diretor Pedagógico não é rotativo, uma mesma pessoa o ocupa por alguns anos, até que sinta a necessidade de passar o bastão.

No dia a dia da escola é possível perceber que algumas famílias têm mais proximidade com a escola e acabam se envolvendo e participando mais. Por outro lado, algumas sentem que a escola demanda mais participação do que gostariam. Além da participação em relação à gestão, as famílias têm a oportunidade de participar de comissões, ajudando a produzir a revista da escola, organizar as festas, participar do bazar, coral, entre outras atividades. A participação da comunidade escolar é bem-vinda, solicitada e incentivada em muitos momentos e espaços, mas há uma preocupação do corpo docente em preservar aquilo que é do âmbito pedagógico em seu espaço adequado. Portanto, questões desse cunho

não estão abertas à participação da comunidade e são tratadas nas reuniões de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Escolas Waldorfs têm muitos desafios particulares que envolvem o estudo e a compreensão da Antroposofia para que tenham um estruturado alicerce, encontrar uma forma que contemple os fundamentos antroposóficos e a legislação brasileira para a educação, e realizar uma prática autêntica. Abarcada nessas tarefas está a de se organizar num sistema de autogestão. Isso tudo exige muita vontade e autoeducação de quem escolhe seguir como professor Waldorf, por conta disso a formação continuada como grupos de estudos da Pedagogia Waldorf fazem parte das Conferências Pedagógicas.

É importante lembrar de que cada escola é única, e a maneira com a qual a instituição lida com suas relações com a comunidade também é. Feitas essas considerações, Steiner considera que as crianças e adolescentes estão em processo de construção de sua liberdade e sugere que a participação dos alunos na organização escolar vá crescendo aos poucos e ganha mais força ao adentrarem o terceiro setênio (por volta dos 14 anos). Steiner também enfatiza a autonomia do corpo pedagógico e restringe aos professores os diálogos referentes à educação.

Uma gestão escolar democrática conta com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar para construção coletiva dos mecanismos de organização nos âmbitos pedagógico, administrativo e institucional por toda a comunidade escolar (SOUZA, 2009). Por conta disso, não é possível afirmar que as Escolas Waldorf sejam democráticas, mas sim que há um espaço

e incentivo à participação da comunidade em atividades escolares, considerando as ressalvas feitas acima.

REFERÊNCIAS

BACH, J.; MARIN, A. "A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior". **Revista Interfaces da Educação**, vol. 3, n. 8, 2012.

BACH, J. *et al*. "Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf". **Educação: teoria e prática**, vol. 23, n. 42, 2013.

BACH, J. *et al*. "Pedagogia Waldorf: educar para a liberdade é desenvolver o pensar, o sentir e o querer". **Revista Interfaces da Educação**, vol. 5, n. 15, 2015.

FEWB - Federação de Escolas Waldorf no Brasil. "Histórico da Pedagogia Waldorf no mundo". **FEWB**. Disponível em: <www.fewb.org.br>. Acesso em: 10/01/2021.

FINSER, T. **Renovando a escola**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

GLADSTONE, F. **Academias Republicanas**: a concepção de Rudolf Steiner sobre a autogestão, estudo experimental e autoeducação na vida de um colegiado de professores. São Paulo: Editora Antroposófica, 2018.

PARO, V. "Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino". **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 13, n. 1, 2000.

SALDEADO, P. **Escola sem patrão**: ampliando o olhar sobre autogestão enquanto ponto para o autodesenvolvimento (Dissertação de Mestrado em Administração). Salvador: UFBA, 2019.

SANT'ANA, R. S. *et al*. "Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem". **Educar em Revista**, vol. 36, 2010.

SHIROMA, E. "Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos para análise de documentos". **Perspectiva**, vol. 23, n. 02, 2005.

SILVA, D. A. A. E. "Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf". **Educar em Revista**, n. 56, 2015.

SOUZA, Â. R. "Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática". **Educar em Revista**, vol. 25, n. 3, 2009.

STEINER, R. **Economia e sociedade à luz da antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

TEINER, R. **Fundamentos da Arte de Educar**: valores espirituais na educação e na vida social. São Paulo: Federação de Escolas Waldorf do Brasil, 2018.

ROMANELLI, R.; CARDOSO, K. E. H. "A participação da comunidade na gestão da escola: escola pública e escola Waldorf". **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 31, n. 1, 2019.

ROMANELLI, R. "A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético". **Educar em Revista**, n. 56, 2015.

ROMANELLI, R. **A pedagogia Waldorf**: cultura, organização e dinâmica social. Curitiba: Editora Appris, 2017.

CAPÍTULO 7

Democratização da Gestão Escolar:
Mecanismos de Participação na Escola

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Paula Alexandra Trindade Mota

Clara Weinna Moura Dantas

Leidiane Sousa Lima Fernandes

Carlos André Sousa Dublante

A procura por uma gestão democrática é uma luta constante das escolas públicas e um princípio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que nos diz que os processos de participação da comunidade escolar e local, são tratados pela participação dos mecanismos como o Conselho Escolar, Assembleia Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres (APM), organizações associativas da escola, dentre outros.

Neste artigo pretendemos abranger outros mecanismos de participação, enfatizar sobre a escolha de gestores escolares e o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE como mecanismos de participação na escola. O objetivo deste estudo é refletir sobre a função do PDDE e da escolha do gestor escolar como mecanismos de fortalecimento da gestão democrática, compreendendo as barreiras e os avanços desses mecanismos na sociedade do capital. O problema a que esta pesquisa se propõe a responder é: Como a escolha de gestores escolares e o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE podem contribuir para o fortalecimento da gestão democrática no sistema educacional?

A pesquisa foi realizada nos princípios dos métodos qualitativos, uma vez que se propôs a "[...] investigar o que ocorreu nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a

cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder foram produzidas, mediadas e transformadas" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZJDER, 2004, p. 139). A investigação se deu por meio de pesquisa bibliográfica na tentativa de refletir sobre as questões norteadoras elencadas anteriormente. Para fundamentar essa produção serão utilizados trabalhos de autores como Lück (2009), Dourado (2007), Paro (2010), Padilha (1998), entre outros que irão dialogar conosco ampliando a discussão sobre o tema proposto.

Em sua totalidade o artigo se estrutura em três partes. A partir desta introdução, que se constitui na primeira seção, deste modo, a segunda seção, intitulada Gestão democrática participativa apresentamos a importância da gestão democrática ser efetivamente permeada por esse princípio, servindo de alicerce ao fortalecimento dos espaços de participação, de descentralização do poder e exercício da cidadania no âmbito do município.

A terceira seção, na qual apresentamos dois mecanismos de participação, a escolha do gestor escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, instâncias de envolvimento da comunidade escolar que constitui passo importante para a democratização dos processos decisórios e partilhamento do poder.

Finalizando com as considerações que trazem um balanço do que fora levantado no discorrer do texto, onde pudemos concluir que a democratização da gestão da educação exige a participação das diferentes seções e de diferentes segmentos da comunidade.

Este trabalho é relevante pois busca distinguir e ampliar o debate sobre a autonomia da instituição escolar no contexto do Estado Neoliberal, bem como perceber os limites e condições da participação na escolha de gestores escolares e o no PDDE, refletindo ainda nestes mecanismos como possibilidades de fortalecimento da gestão democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

As discussões em torno da possibilidade de uma gestão democrática participativa com maior participação da comunidade escolar nos trâmites da escola pública brasileira e no campo de atuação da educação básica, é uma ação nova, que iniciou basicamente a partir dos anos de 1980. Foi a partir desse período que a gestão democrática se estabeleceu de forma mais significativa. Sendo incluída como princípio na Constituição brasileira de 1988 a partir daí passando a fazer parte da legislação, tanto no âmbito dos estados quanto dos municípios (CURY, 1987).

Para Lück (2009, p. 69), a "escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos". Partindo deste contexto, a escola democrática se preocupa com a participação de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da educação. Atualmente, muito se fala em gestão democrática, no Brasil, no entanto, a democracia não se constrói apenas com discurso e sim com articulação entre direitos e deveres, necessitando de ações e de práticas fortalecedoras.

De acordo com Padilha (1998), a tão sonhada escola democrática está diretamente ligada a escolha do diretor. E infelizmente, no Brasil, a seleção do diretor ocorre, em sua maioria, por meio de nomeação. Essa prática não é vista como democrática, mesmo sendo associada a lista de candidatos indicada pela comunidade escolar. O autor também pontua que existem outras formas de escolha de gestor escolar, podendo ser realizado por concurso público, por meio de provas e/ou títulos, a fim de evitar a influência do poder executivo.

Segundo Paro (1997), em se tratando de políticas educacionais que objetivam a regulamentação da escola autônoma, a maneira como o gestor escolar é escolhido, por indicação política,

por concurso, por eleição ou por esquemas mistos, influência de modo relevante na postura democrática que o gestor escolar assumirá, a sua aceitação pelo grupo, bem como, os interesses com os quais estará comprometido.

Dourado (2007) argumenta que a administração escolar configura-se em um ato político, não se resumindo apenas à dimensão técnica, partindo deste contexto, deve contemplar a participação da comunidade, que de acordo com Sousa (2020, p. 8) "se configura num elemento fundamental na construção dos rumos da realidade da escola". No entanto, alerta que a eleição, enquanto canal legítimo na luta pela democratização da escola, tem limitações ligadas ao sistema representativo. Outrossim, a gestão democrática parte de um processo no qual há a formação de sujeitos ativos e participantes politicamente, de modo a pensar e problematizar a realidade escolar, no intuito de propor melhorias de condições das situações apresentadas (DUBLANTE; NETO, 2017).

No período de 1990 foram criados diversos programas educacionais pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o intuito de oferecer às unidades educativas autonomia e descentralização das decisões escolares. Dentre eles, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi apresentado à comunidade escolar com o intuito de promover mudanças voltadas para a organização, a gestão e o gerenciamento da escola.

O PDDE caracteriza-se como um programa que repassa recursos complementares para as escolas na tentativa de efetivar uma gestão democrática com a participação da comunidade na tomada de decisão. No entanto, com a implantação do programa nas escolas é possível avaliar "como ocorreu a transformação e em que intensidade aconteceram avanços na qualidade de trabalho das pessoas envolvidas, além de averiguar como contribuiu com o desenvolvimento de uma dada comunidade" (FARFUS, 2008, p. 107).

Para que a gestão democrática se efetive, é importante que toda comunidade escolar seja atuante nos planejamentos, nas decisões e na avaliação no cenário educativo, bem como, a necessidade desta comunidade vivenciar processos participativo, onde irá aprender a ser mais responsável por decisões que englobam não só o espaço escolar, mas se amplia na sociedade (ALVES; BARBOSA, 2020). Em se tratando da participação no PDDE é relevante destacar a forma como a Unidade Executora é organizada: a composição é pelo presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e representantes dos pais, apresentando também suplentes em todos os cargos. A organização da Unidade Executora - UEx, é atribuída, com o intuito de que todos os atores que formam a instituição sejam atuantes e participem ativamente nos processos de decisão escolar.

Partindo desta perspectiva, pode-se afirmar que, apesar de algumas ressalvas, a escola vem vivenciando princípios da descentralização do poder, da participação e da autonomia. Para que a participação realmente aconteça de forma efetiva é necessário que a equipe diretiva seja formada por pessoas que tenham conhecimento prático e teórico possibilitando uma visão diferenciada com atitudes que norteiam os princípios da gestão democrática. É importante conhecer o significado de cada um dos mecanismos para poder vivenciá-los, visto que o conhecimento é o primeiro aspecto para proporcionar uma mudança social, no caso da escola, uma mudança de práticas e de posturas administrativas e pedagógicas.

OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO

A escolha do gestor escolar

O tema da escolha de gestores escolares, vem sendo colocado em pauta, desde a década de 80, com o fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a

democratização do país também estava em evidência. Destaca-se também o tema na nova Lei de Diretrizes e nas Bases da Educação Nacional - LDBEN n° 9394/1996 Lei responsável pelos passos em direção à gestão democrática.

Destacando o mesmo tema, O PNE, que foi aprovado no dia 24 de junho de 2014, através da Lei n° 13.005, devendo atingir todas as metas até 2024, período em que as metas e estratégias descritas nessa Lei deverão ser cumpridas. No Plano Nacional de Educação estão contempladas 20 (vinte) Metas e para cada uma existem as Estratégias. A Meta 19 (dezenove) contempla a efetivação da gestão democrática.

Na Meta apresentada, destaca-se a Estratégia 19.1 que prioriza 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 e a Estratégia 19.8, que trata especificamente sobre a escolha de gestores escolares, propondo a realização de prova nacional específica, subsidiando critérios objetivos para o provimento dos cargos de gestores de escola (BRASIL, 2014).

As diferentes formas utilizadas para escolha do diretor das escolas públicas evidenciam as diversas maneiras de geri-la enquanto a instituição educacional, concretizando neste caso a tese de que o processo de indicação de diretores e os conceitos de gestão escolar se incluem dentro de um contexto político-social que influencia na formatação do ambiente educacional.

De acordo com Paro (2003), a forma como o gestor é escolhido tem um papel relevante, como podemos perceber nos termos a seguir:

> seja na maneira como tal personagem se comportará na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 2003, p. 7-8).

No Brasil, existem diferentes formas de escolha de diretores nas escolas públicas. De acordo com Dourado (2001), na década de 1980 as formas mais usuais compreendiam: "1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas; 5) eleição direta para diretor" (DOURADO, 2001, p. 83). Os debates em torno da gestão democrática foram mudando o cenário do clientelismo político na indicação do gestor escolar, fazendo com que outras formas de escolha fossem sendo avaliadas e realizadas pelos responsáveis, tornando o processo mais democrático.

Paro (2003) apresenta uma síntese sobre a escolha dos gestores escolares da rede pública em três modalidades: via nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); via concurso de títulos e provas; e via eleição.

Em se tratando da nomeação de gestores escolares, Paro (2003) explica que esta pode se dar a partir de exigências como qualificação prévia com experiência, razões político-clientelistas ou a combinação dos dois critérios, o que faz com que essa modalidade carregue marcas do clientelismo político. O autor ainda coloca que a escola é utilizada como um objeto de disputa entre os governantes, tornando-se "currais eleitorais" e sendo usadas para esse fim em período de campanhas eleitorais.

A respeito da escolha do gestor por meio de concurso público, Paro (2003), indica como vantagens dessa modalidade a objetividade, a coibição do clientelismo e a avaliação do conhecimento técnico do candidato. No entanto, como ponto negativo, fica a não obrigatoriedade de prestação de contas à comunidade escolar. Parte da população defende que por ser uma modalidade que cumpre os princípios da administração pública, considera uma das formas mais objetivas e imparciais de escolher o gestor escolar.

Levando em consideração a eleição para escolha do gestor escolar, Paro (2003) dá relevância a representação deste para a comunidade escolar, para os alunos, pais e professores, o que acaba por proporcionar a democratização da escola pública, o que significa também a descentralização do poder das mãos do Estado nas tomadas de decisões, com a participação dos atores do processo. A esse respeito tem-se percebido que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação da sistemática influência dos agentes políticos nas nomeações de gestores, isso, levando em consideração os sistemas em que foram adotadas.

A eleição pode ser um dos métodos que incentiva o gestor eleito a um maior comprometimento com aqueles que o elegeram e, no que diz respeito à escola, pode ser percebida como um instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo e, simultaneamente a tudo isso, pode ser também, um dos mecanismos a serviço da gestão democrática da escola pública.

A sistemática do processo de escolha, é apenas uma das diversas causas que influenciam na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio gestor escolar. Por conta disso, a eleição presume mudanças no comportamento do diretor, o que não é padrão. Contudo, por outro lado, os inúmeros problemas da gestão escolar, que permanecem, acabam por contribuir e dificultar a percepção das mudanças ocorridas no decorrer de todo o processo.

Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, é uma política de descentralização dos recursos da educação, que proporciona às escolas o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos públicos, teve início em 1995, com o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). E a partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o PMDE passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Em 2009, com a publicação da MP 455, de 28 de janeiro, e posteriormente da Lei 11.497, de 16 de junho, passou a atender também o ensino médio e a educação infantil.

Esse Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC). O Programa agrega várias ações e tem como intuito a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o auxílio na realização da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de aprendizagem da educação básica.

Os recursos do programa são empregados na aquisição de material de uso permanente, na realização de reparos e de serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física, na avaliação de aprendizagem, na efetivação de projeto pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais. Para tanto, os recursos do PDDE são de dois tipos: a) custeio: destinados à aquisição de materiais de consumo e à contratação de serviços para funcionamento e manutenção da escola; b) capital: destinados a cobrir despesas com aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial.

Os recursos do PDDE são repassados, anualmente, pelo FNDE/MEC, transferidos independentemente da realização de convênio, de acordo com o número de alunos baseado no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. É importante citar que o PDDE foi o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União diretamente para escolas públicas.

Em se tratando do acompanhamento do Programa, o FNDE conta com a parceria das Entidades Executoras (EEx) – Prefeituras Municipais, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal –, das Entidades Mantenedoras (EM) das escolas privadas de educação especial, das Unidades Executoras Próprias das escolas (UEx), do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como dos órgãos de controle externo e interno e comunidades escolares dos estabelecimentos de ensino beneficiários dos recursos.

Segundo Dourado (2007), a política de atribuição nos dois governos de Fernando Henrique, acabou centralizando recursos na tentativa de executar metas requisitadas pelo sistema em reestruturação. A execução dessa política manifestou-se nas ações de elaboração dos PCN's, na implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), no PDDE e na execução de uma política de avaliação do sistema fortemente centralizada. Neste contexto, para o autor citado, a implementação de UEx nas escolas permite a instituição de entes privados na gestão de recursos públicos, secundarizando a participação de instâncias existentes, como Conselhos Escolares. Sendo uma das justificativas da permanência dessas Unidades a possibilidade de dar maior flexibilidade a utilização dos repasses.

A Resolução FNDE/CD nº 17, de 9 de maio de 2005, determinou, em seu artigo 4º, que as escolas públicas deverão receber os recursos do PDDE em parcela única anual. As principais

mudanças, nesta Resolução são: reduzir de 90 para 50 o total de alunos que determina a obrigatoriedade da criação da UEx; escolas com menos de 20 alunos que não recebiam os recursos passam a receber; a escola pode definir o percentual de verba que quer receber e as escolas de educação especial, privadas filantrópicas, passam a ter uma tabela específica, com valores mais altos do que as demais escolas.

O PDDE, até 2018, abrangia apenas as escolas públicas de ensino fundamental. A partir de 2009, com a publicação da EM nº 59, que ampliou a obrigatoriedade da educação escolarizada para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. O Programa passou a contemplar também, com repasse de recursos, outras etapas da educação básica: a educação infantil e o ensino médio.

De acordo com Farenzena, em um dos estudos sobre o papel do governo da União no financiamento da educação básica, no período entre os anos de 2006 e 2010 "[...] o PDDE foi a ação de transferência de recursos financeiros que teve crescimento mais expressivo, pois seus recursos foram multiplicados três vezes e meia, confrontando-se 2010 e 2006" (FARENZENA, 2012, p. 112).

A partir da Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, o Programa passou por várias implementações. Conforme essa legislação o PDDE é definido como o programa por meio do qual o FNDE repassa recursos, em caráter suplementar, para:

> I. Escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar;
>
> II. Polos presenciais do sistema UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica;

> III. Escolas privadas de educação básica, na modalidade de educação especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse, mantidas por entidades.

Uma das implementações ocorridas em 2014 que envolvem o PDDE está voltada ao sistema PDDE Interativo[11], uma metodologia proporcionada para todas as escolas em similaridade a plataforma utilizada pelo PDE Escola[12]. Fazem parte desse sistema os programas do MEC: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador, Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola.

Os objetivos dessa integração foi facilitar o apoio dos diretores aos programas do MEC, concentrando informações referentes às diferentes ações, bem como, estimular a participação da comunidade escolar nas decisões sobre o destino dos recursos do PDDE, sugestionando o recebimento desses recursos à elaboração de planejamento participativo do PDDE Interativo.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) é outra lei muito importante para a educação. Na meta 20, que trata do financiamento, se propõe ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. É importante também citar que será

[11] O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo MEC a partir da metodologia do PDE Escola.

[12] O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola.

designado ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do Art. 212 da CF, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, além de outros recursos também previstos em lei.

De acordo com dados apresentados no manual de orientações sobre o Programa, as ações são classificadas em três eixos básicos:

> **PDDE Universal** – repassa o dinheiro direto na escola para o financiamento de atividades de manutenção e pequenos investimentos, conforme critérios estabelecidos desde sua origem.
>
> **Ações de infraestrutura** – são aquelas cujas atividades financiadas pelo programa têm a finalidade de atender necessidades de infraestrutura física, a exemplo da construção de rampas para garantir as condições de acessibilidade;
>
> **Ações pedagógicas** – ações constituídas que atendem necessidades pedagógicas, como a construção da proposta pedagógica da escola e de seu planejamento estratégico.

O MEC, faz uso da organização descentralizada do PDDE, utilizando essas ferramentas no intuito de realizar algumas ações, conhecidas como "ações agregadas ou complementares", que simbolizam parcelas adicionais de recursos a algumas unidades executoras, com propósitos particulares.

Partindo deste contexto, atualmente existem dez ações complementares ou agregadas, identificadas nesse artigo como modalidades do PDDE. São elas: Água na Escola, Escola de Campo, Escola Acessível, Mais Cultura nas Escolas, Sala de Recursos Multifuncional, Escola Sustentável, PDE Escola, Educação Integral

(Programa Mais Educação), Atleta na Escola e o Programa Ensino Médio Inovador. As ações Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escola Sustentável são de iniciativa da SECADI/ MEC, enquanto que as ações Ensino Médio Inovador, Educação Integral, PDE-Escola e Atleta na Escola são iniciativas da SEB/MEC.

É importante destacar também que muitas das mudanças promovidas pelo PDDE nas escolas públicas, se referem a relação entre uma gestão escolar e financeira eficiente e uma gestão de fato democrática e participativa. Nesta perspectiva, é possível afirmar que os inúmeros procedimentos promovidos pela gestão, ocorridos nos últimos anos nas escolas públicas, enfraquecem as práticas de gestão democrática no ambiente escolar. Isso acaba acontecendo, porque o gestor escolar está envolvido com inúmeras tarefas burocráticas o que não agrega tempo qualificado para viabilizar processos pedagógicos que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade da comunidade vivenciar os princípios da descentralização, da participação e da autonomia escolar os leva para ações importantes, uma vez que esses mecanismos estão vinculados às bases que fundamentam a gestão democrática, e essa, por sua vez, apresenta a defesa de uma escola pública para todos. Partindo deste princípio, a descentralização, possibilita que a comunidade escolar decida no coletivo e estabeleça momentos de discussão, avaliação e planejamento conjunto.

No texto, apresentamos a política de financiamento da Educação Básica chamada PDDE, gerenciada pelo FNDE/MEC que abrange ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e

pedagógica das escolas, bem como, apresentamos também as formas de escolha do gestor escolar como mecanismos de participação da comunidade na descentralização do poder no interior da escola.

Para tanto, as formas de escolha do gestor escolar e a implementação do PDDE e de outras instâncias de envolvimento da comunidade escolar estabelecem passo importante para a democratização dos processos decisórios, possibilitando a execução de uma nova cultura nessas instituições, por meio do partilhamento do poder.

Assim, considerando que o processo de democratização da gestão escolar é construído coletivamente e tomando a autonomia e a participação como princípios indispensáveis para que os espaços escolares sejam realmente democratizados, compreendemos a necessidade de desenvolver futuros trabalhos que possam aprofundar os estudos no âmbito dos mecanismos de participação na escola apontando a importância da inserção da comunidade nos processos de gestão fomentando a descentralização do poder.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. C; BARBOSA, M. R. B. "Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais". **Research, Society and Developmnet**, vol. 9, n. 4, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 2004.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília: MEC, 1995. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Brasília: MEC, 1968. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

CURY, C. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

CURY, C. R. J. "Administração escolar: seleção e desempenho". **Revista Brasileira de Administração Escolar**, vol. 1, n. 1, 1983.

DOURADO, L. "A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil". *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. "Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas". **Educação e Sociedade**, vol. 28, n.100, 2007.

DOURADO, L. F. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**: relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.

DUBLANTE, C. A. S.; NETO, A. C. "Gestão Democrática: o processo representativo nos Conselhos Escolares". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 24, n. 3, 2017.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975.

FARENZENA, N. "A assistência financeira da União às políticas educacionais locais". **Retratos da Escola**, vol. 6, n. 10, 2012.

FARFUS, D. **Gestão escolar**: teoria e prática na sociedade globalizada. Curitiba: Editora Ibpex, 2008.

LIBANEO, J. C. *et al*. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LUCK, H. "Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores". **Em Aberto,** vol. 17, n. 72, 2009.

PADILHA, P. R. **Município que educa**: nova arquitetura da gestão pública municipal. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.

PARO, V. "A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola". **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n. 3, 1997.

PARO, V. **Educação como crítica de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PARO, V. H. **Eleições de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. "O Programa Dinheiro Direto na Escola no contexto de mudanças na configuração do Estado". *In*: GOUVEIA, A. B. *et al*. (orgs.). **Conversas sobre o financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília: INEP, 2017.

SOUZA, L. P. "Gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico: práticas e contradições de uma realidade escolar, em Goianésia do Pará/PA". **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 12, 2020.

VALENTE, I, ROMANO, R. "PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?". **Educação e Sociedade,** vol. 23, n. 80, 2002.

CAPÍTULO 8

A Conjuntura da Gestão Democrática e a Formação Docente: Alguns Apontamentos

A CONJUNTURA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS

Marcel Pereira Pordeus

A conjuntura da gestão democrática no contexto da formação docente e da instituição de ensino coloca diante do gestor o compromisso de se reeducar frente ao ato de conduzi-la de forma coletiva e com liderança, condensando a participação de todos na construção de uma educação de qualidade, com valorização dos discentes e docentes, e o processo de liderança com êxito, no espaço educacional.

Nesse tipo de gestão, administrar o espaço escolar se torna uma atividade cada vez mais complexa, exigente e sensível, isto porque a sociedade diante do quadro de transformações sócio, políticas, econômicas e culturais, tem pressionado a escola e seus gestores a darem uma resposta cada vez mais responsável, adequada e eficaz, que atendam suas expectativas, frente aos desafios que se instauram (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

E, mediante esse cenário, iremos permear alguns contextos inerentes à gestão democrática e a formação do professor. Portanto, faz-se imprescindível discorrer os enfrentamentos impostos à educação, aos gestores e docentes, com um agir voltado para a construção de relações sociais participativas no interior do espaço escolar. Ações que contemplem o compromisso com um projeto de transformação da sociedade, que seja centrada no próprio ser e implementada pelos atores sociais envolvidos.

A educação tem por função promover estratégias que efetivem a formação do cidadão e, consequentemente, a prática da cidadania. Quando ela não está atingindo este objetivo, precisa-se

refletir e repensar determinadas práticas e atitudes. A escola como uma instituição precisa saber que deve formar sujeitos que possam se inserir na sociedade de modo a modificá-la positivamente. Se é para a sociedade que a escola forma o indivíduo, logo se conclui que ambos, ambiente escolar e meio social devam manter uma relação de reciprocidade para o bom andamento da educação. Por isso tem-se a percepção de que há a necessidade de uma mútua colaboração entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente, em relação ao meio externo do local a que as unidades de educação pertencem (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

Quanto aos objetivos dessa pesquisa, iremos discorrer o cenário da atual conjuntura educacional brasileira, que revela a necessidade de um ensino voltado para a cidadania. Isso, no entanto, não se resolve apenas com a oferta de vagas nas escolas, mas sim com a garantia de uma educação de qualidade, com políticas públicas educacionais que contemplem a formação dos estudantes, de uma gestão democrática eficaz e qualificação dos professores. Nesta perspectiva, faz-se necessário que os responsáveis diretos pelo ensino –governantes, professores, coordenadores e gestores - estejam conscientes de seu papel e conjuntamente busquem alternativas que viabilizem a cidadania. Para tanto, iremos discorrer ao longo desta pesquisa estes fatores na atual conjuntura educacional brasileira.

A este propósito convém ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em linhas gerais, afirma que a "[...] educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, em que se objetiva uma educação voltada para a cidadania, surge a ideia de gestão democrática e participativa.

Ou seja, as atividades escolares devem ser orientadas pela participação de todos: alunos, professores, funcionários da escola, núcleo gestor e comunidade. Como o próprio nome sugere, a cidadania só pode ser alcançada com a participação de todos no governo da escola (CANIVEZI; CASSIANI, 2021).

O Projeto Político Pedagógico é uma construção coletiva a partir de demandas reais. Ele é o desejo, o plano de melhoria, de mudança de uma realidade. Essa realidade se configura no trabalho pedagógico, que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação da família e dos gestores que atuam na instituição. O PPP é algo inacabado, em transformação permanente. No entanto, percebe-se que no cotidiano da escola, esse documento não vem sendo utilizado pelos professores para refletir sua prática pedagógica e inová-la. Ou seja, a inoperância quanto ao uso máximo do texto do PPP para o planejamento docente, é uma temática que deve permeada em todas as esferas educacionais, posto ser este documento o guia essencial que norteará a *práxis* docente em sua legalidade para o ensino-aprendizagem (CANIVEZI; CASSIANI, 2021).

Pode-se afirmar que o CE (Conselho Escolar), quando trabalhado de forma correta, é uma das práticas mais democráticas que podemos encontrar numa escola. Já em sua formação, nota-se que há uma ampla participação por meio da escola e da comunidade local e na sua atuação, ele efetiva as metas e ações propostas no Projeto Político Pedagógico e busca manter uma maior transparência em relação às questões da escola (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

Tais fatores estão intimamente ligados à busca da democratização da escola e, em consonância com as mudanças ocorridas no meio social, buscam garantir um ambiente escolar favorável ao bom desempenho do processo de ensino aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada neste artigo apresenta característica de cunho bibliográfico e documental sobre o assunto, sendo apresentado aqui como base da reflexão um material bibliográfico referente à conjuntura da gestão democrática e a formação docente, sem delimitação de período de tempo para avaliar as assertivas dos autores/pesquisadores, no sentido de embasar nosso discurso para auferida temática.

Como critérios de inclusão do material bibliográfico e documental, utilizamos artigos avaliados por pares, dissertações e teses, que tivessem na língua portuguesa, inglesa e espanhola, e que abordassem os seguintes descritores: gestão democrática e formação docente. Por critérios de exclusão, descartamos trabalhos que tivessem em idiomas diferentes dos retrocitados, resenhas, trabalhos incompletos, que não abordassem a temática deste estudo, e que não tivessem critério de avaliação por pares nos periódicos.

A abordagem do estudo é qualitativa, tendo em vista essa pesquisa apresentar um olhar de subjetividade em sua observação, revelando uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas, no que tange à educação em seu viés de gestão democrática e formação docente (GIL, 2002).

MOTIVAÇÃO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Entende-se como Gestão Democrática, um modelo de administração participativa, onde se leva em consideração o interesse do coletivo, com uma gestão transparente e autônoma. Para Vieira (2005), esse modelo de gestão representa um dos grandes

desafios dentro das políticas públicas educacionais e no dia a dia escolar.

Segundo Mendonça (2000), apesar de constar na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) referências e princípios da gestão democrática, essas disposições legais vão de encontro à ineficácia em descrever e definir, com maior precisão, mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente democráticas. Posto que, "[...] o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem a ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO, 2012).

Com efeito, compreendemos por gestão democrática-participativa a união dos gestores, professores, funcionários, alunos e pais nos processos de planejamento, avaliação, organização e tomada de decisões, voltados para os objetivos educacionais da escola.

> A concepção Democrático-Participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomada a decisões coletivamente, cada membro da equipe assume sua parte do trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO, 2012).

A palavra motivação sempre nos remete a expressões como: felicidade, alegria, entusiasmo, paixão, gostar do que se faz, dentre

outras. Pessoas motivadas são mais felizes e mais produtivas, estabelecem relacionamentos mais saudáveis e duradouros, o que as torna mais bem-sucedidas. Assim, a motivação é um dos fatores internos ao qual devemos dar especial atenção, para compreender o comportamento das pessoas nas organizações.

Maslow (1943) foi um dos teóricos mais conhecidos sobre o papel da motivação no desenvolvimento do indivíduo, pois para ele, as necessidades dos seres humanos obedecem a uma hierarquia, ou seja, uma escala de valores a serem transpostos. Isto significa que quando o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar, exigindo sempre que as pessoas busquem meios para satisfazê-la. Poucas pessoas, ou nenhuma, procurará reconhecimento pessoal e status se suas necessidades básicas estiverem insatisfeitas.

Maslow (1943) percebeu que o indivíduo não sente, única e exclusivamente, necessidade financeira apresentando uma teoria da motivação, segundo a qual as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência, numa pirâmide, em cuja base está as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de autorrealização).

Quando o ciclo motivacional não se realiza, sobrevém a frustração do indivíduo, que poderá assumir várias atitudes, quais sejam: comportamento ilógico ou sem normalidade; agressividade por não poder dar vazão à insatisfação contida; nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios/digestivos; falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; passividade, moral baixo, má vontade, pessimismo, resistência às modificações, insegurança, não colaboração etc (MASLOW, 1943).

Quando a necessidade não é satisfeita e não sobrevindo as situações anteriormente mencionadas, não significa que o indivíduo permanecerá eternamente frustrado. De alguma maneira a

necessidade será transferida ou compensada. Daí percebe-se que a motivação é um estado cíclico e constante na vida pessoal. Existem dois tipos de motivação: quando nos dirigimos para um alvo ou objetivo, com vontade forte de alcançá-lo, pois ele nos é atraente, impulsionador de nossa vontade e, quando querendo fugir de uma condição desagradável, negativa ou aversiva, também nos dirigimos para um alvo, no intuito de nos vermos livres da sensação negativa (MASLOW, 1943).

Ambos os tipos de motivação nos impulsionam. É claro que é muito mais agradável irmos em direção ao nosso objetivo, tendo a lucidez necessária para traçar nossa estratégia ou nosso caminho. Quando nos vem à mente algum projeto ou, alguma ideia, sem nos apercebermos, ela irá passar pelo nosso crivo, que são as nossas crenças limitantes, aquilo em que acreditamos ser o melhor.

A exemplo disso, tendemos a gostar do pensamento de mudança de emprego, quando algo vai mal ou mesmo não nos agrada, porém questionamos se seríamos aceitos de prontidão. Ao que podemos questionar: será que tenho condições de arranjar logo outra colocação? Se conseguir, será que aceitarão minhas expectativas de salário? Estas e muitas outras questões nos vêm à mente. Nesse sentido, esse tipo de dúvida demonstra que existem crenças relacionadas à capacidade ou ao merecimento.

A concepção de que a satisfação no trabalho influencia as decisões das pessoas sobre trabalhar e permanecerem no atual emprego são válidas até os dias de hoje, pois é cada vez mais comum que as organizações realizem levantamento de atitudes para identificar a satisfação dos empregados.

Lawler III (1992, p. 139) discorre que:

> [...] para que o trabalho seja motivador, os indivíduos precisam sentir-se pessoalmente responsáveis pelo

> resultado do trabalho, necessitam fazer algo que sintam ser significativo, além de receberem feedback sobre aquilo que foi realizado [...] O contexto social do trabalho, bem como as experiências passadas do indivíduo também possuem papel importante.

Neste contexto, o papel do líder se torna de suma importância, pois os funcionários – agora equipe – necessitam de alguém para ajudá-los a trabalhar dentro do processo operacional interno, dar a retroalimentação, estabelecer objetivos e relacionamentos da equipe com os demais da organização. Líderes são tipicamente vistos como pessoas que fixam a direção, estabelecem objetivos e criam uma visão para a organização.

Segundo Bergamini (1997), a motivação nas organizações envolve a relação entre líder e liderado:

> O líder enquanto tal só é autorizado a exercer o seu poder à medida que o seguidor reconheça nele grande sensibilidade interpessoal. O seguidor só terá percepção positiva do líder à medida que ele não só conheça as suas expectativas, mas também seja quem o ajude a atingir aquilo que por ele é desejado. Caso esse líder se interponha entre o seguidor e os objetivos que ele pretende atingir, dificultando ou impedindo essa busca, logo perderá a sua posição como alguém que mereça ser seguido (BERGAMINI, 1997, p. 34).

Desta forma, é imprescindível que o gestor escolar fique atento às necessidades da comunidade escolar, procurando satisfazê-las à medida do possível, para manter um bom clima organizacional e ter a participação de todos na busca por uma escola de qualidade e eficaz.

Algumas questões devem ser analisadas pelo gestor atento ao trabalho em equipe: os envolvidos no processo educacional estão realmente integrados à missão da escola? Estão motivados? Ou os gestores estão esperando que a equipe escolar simplesmente "se encaixe"? Estas reflexões servem de ponto de partida para pensar a dimensão educacional necessária para um novo cenário, que ora se instaura, mais dinâmico, produtivo, e comprometido com a aprendizagem escolar, em que professores, funcionários, estudantes e pais possam realmente se sentirem motivados e envolvidos para o sucesso do aprendizado, numa verdadeira gestão democrática (CANIVEZI; CASSIANI, 2021).

Há pessoas que se encontram continuamente integradas e motivadas, são agentes promotores de mudanças, assumem status de líderes junto aos demais, são flexíveis, comunicativas, parceiras e negociadoras, além de buscarem continuamente a melhoria do desempenho profissional e valores éticos. Estas pessoas "[...] são movidas pelo desejo de contribuir em tudo que for possível para a realização pessoal dos demais" (BERGAMINI, 1997, p. 123).

Ao reconhecer essas pessoas, o gestor escolar tende a valorizar o trabalho que se soma e multiplica, no sentido de proporcionar às mesmas as condições adequadas e necessárias para participarem ativamente do processo educacional, incentivando seus companheiros de jornada, seus pares, inclusive favorecendo o aprimoramento de cada um por meio de cursos, orientações, autonomia e liberdade para crescer. Para citada autora, existem algumas situações que favorecem a satisfação motivacional, quais sejam: poder seguir a orientação grupal; consultar pessoas e ser consultado(a) por elas; usar seus talentos pessoais para o desenvolvimento da organização; promover o desenvolvimento dos talentos daqueles com os quais trabalha.

Bergamini (1997) afirma que o comportamento motivacional mais construtivo diz respeito à projeção do futuro, citando Nuttin (1980):

> A possibilidade de trabalhar, no presente, a favor da realização de objetivos finais situados no futuro frequentemente muito distante constitui uma das características mais importantes do comportamento humano. Somente aqueles indivíduos capazes de conceber e visar os objetivos finais distantes no futuro chegarão a realizar coisas importantes (NUTTIN *apud* BERGAMINI, 1997, p. 178).

Com efeito, sabemos que a educação não é algo que se tem o resultado em curto prazo, pelo contrário, é um investimento em longo prazo. No ambiente escolar, as ações são voltadas para o desenvolvimento do homem em um constante processo de ação, reflexão, ação. Portanto, todos os envolvidos no processo educacional devem estar conscientes deste tempo.

De acordo com o supracitado, percebemos que ao propormos uma gestão democrática e participativa, o gestor precisa estar consciente que ele sozinho não irá conseguir alcançar o que se propõe; ao contrário, precisa valorizar a sua equipe escolar para ter o seu apoio nas ações educativas da escola. Criar um clima de trabalho favorável às mudanças provocadas pelo desenvolvimento das pessoas, e ir além: transformar os momentos de aprendizagens coletivas em ponto de partida para o processo de interação e reflexão, marcado por relações interpessoais harmoniosas, comunicação eficiente, confiança e engajamento em diretrizes, objetivos e metas comuns (FERREIRA; DEMUTTI; GIMENEZ, 2010).

Elementos de uma gestão democrática e participativa

No Brasil, na década de 80, a educação passou a ter como desafio transformar a escola conservadora em um espaço democrático. Os discursos e os debates sobre uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade, baseados em princípios humanísticos e democráticos, foram contaminando o mundo acadêmico e ganhando fundamentação legal na constituição de 1988.

Não podemos negar que a gestão da educação está voltada para a mobilização dinâmica e coletiva do comportamento humano. Trabalhando a energia e as competências que surgem nessa dinâmica coletiva, podemos melhorar a qualidade de ensino. Nesse viés, a Gestão democrática desenvolve uma participação da comunidade escolar na tomada de decisões, que vão desde a destinação e fiscalização dos recursos financeiros, nas necessidades de investimentos, na execução das deliberações coletivas e nos processos de avaliação da escola.

Segundo Lück (2001), em algumas instituições escolares com gestão democrática e participativa, os gestores dedicam uma grande parte do seu tempo na formação e capacitação de profissionais da educação, na elaboração e desenvolvimento de um sistema escolar que proporcione uma diversidade de experiências pedagógicas.

Hoje, as escolas precisam de gestores que consigam exercer um trabalho de equipe com os professores e colegas, capazes de trabalhar e facilitar a resolução dos problemas em grupo, ajudando o corpo docente a identificar as suas necessidades, para que juntos possam adquirir as habilidades necessárias para uma formação de qualidade. Nesse sentido, postulamos que para desempenhar a função de diretor, o professor deve, necessariamente, ser uma pessoa paciente, observadora, que saiba ouvir, esteja sempre aberta ao

diálogo, firme, motivadora, capaz de encorajar a equipe e todos que fazem a escola nas horas de desânimo, e estimular nos momentos de entusiasmo, usando sempre a prudência.

Entretanto, para um gestor desenvolver uma gestão participativa é preciso também que a comunidade esteja comprometida com a proposta da escola. Desta forma poderão contribuir com o gestor no desenvolvimento de melhor processo de aprendizagem, encorajando a enfrentar os desafios cotidianos, e transformando a escola prazerosa para sua comunidade, "[...] à medida que a consciência social se desenvolve, o dever vai sendo transformado em vontade coletiva" (CARVALHO, 1979).

Em suma, o papel da escola contemporaneamente é criar condições necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também criar espaços participativos de vivência democráticos, para que o aprendiz possa desenvolver experiências de cidadania, criando a consciência de diretos em associação a deveres. Para isso, o gestor se torna um gestor de pessoas e de potencialidades para o corpo docente e discente. Inicialmente conhecida como administração de recursos humanos, a gestão de pessoas surge para tratar dos problemas que afetam a organização, por meio da união de pessoas que buscam a resolução desses problemas e que possuem objetivos comuns.

De acordo com o dicionário de administração, citado por Araújo e Garcia (2009), a "[...] gestão pode ser entendida pela definição de administração, ou seja, conjunto de esforços que tem por objetivo: planejar, organizar, dirigir ou liderar, coordenar e controlar as atividades de um grupo de indivíduos para atingir um lugar comum".

Os princípios, métodos e práticas da organização e gestão escolar são diferentes das empresas do ramo da indústria, comércio e serviços. Segundo Libâneo (2012), as escolas possuem

características específicas, como por exemplo: objetivo direcionado à educação e formação de pessoas; processos de trabalho de natureza interativa fundamentado nas relações pessoais; o desempenho de prática educativa implica uma ação coletiva de profissionais; os profissionais têm níveis de formações muito semelhantes, portanto, as relações hierárquicas perdem um pouco de relevância; o resultado do processo educativo é de natureza qualitativa; alunos são ao mesmo tempo, usuários e membros da organização escolar. Desta forma, a gestão escolar se desenvolve em ações e práticas voltadas para o pedagógico.

Para desenvolver as ações pedagógicas é preciso desenvolver um ambiente favorável ao planejamento, de maneira ordenada, com condições necessárias para sua realização. Dessa maneira, para Libâneo (2012), a organização escolar compreende os processos relacionados ao planejamento escolar, racionalizar a utilização de recursos, direcionar e avaliar o trabalho das pessoas, visando cumprir os objetivos estabelecidos. Dessa forma, as escolas devem possuir um bom planejamento organizacional para garantir o desenvolvimento e a formação dos indivíduos, que ocorrerá por meios dos processos de ensino-aprendizagem.

Atualmente existem vários mecanismos que garantem que a escola cumpra o seu novo papel social, tais como: elaboração e implantação do projeto Político Pedagógico da escola; Implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), criação do Conselho Escolar e de organizações associativas da Escola, como representantes de turma e Grêmio Estudantil (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

É importante salientar, porém, que a existência dos mesmos não implica necessariamente na participação ativa dos mesmos, portanto, é importante que o gestor fique atento a esse aspecto, solicitando a participação, realizando reuniões com cada segmento para os deixarem cientes do que está ocorrendo na escola e

solicitando sugestões e a colaboração para alcançar a qualidade do ensino.

Dentre esses múltiplos espaços destacam-se: os conselhos deliberativos e consultivos, os grêmios estudantis, as reuniões, as assembleias e as associações. Catani e Gutierrez (2005) asseveram que esse espaço aberto de debates sobre os objetivos educacionais, também possibilita a constituição de um lugar autônomo:

> Além disso, a defesa da autonomia como possibilidade da participação da comunidade usuária nos processos decisórios da escola, contribuiu significativamente para o entendimento de que se fazia necessário pensar a gestão escolar sob outra perspectiva. Associa-se a isto, a possibilidade de cada estabelecimento de ensino poder elaborar o seu projeto político-pedagógico, definir seu calendário, eleger diretamente seu diretor, constituir colegiados, dentre outras espaços para o debate (CATANI; GUTIERREZ, 2005, p. 167).

O Conselho Escolar se constitui como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógico condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

Dentro desta perspectiva, o Conselho Escolar contribui de forma relevante para que as ações educativas desenvolvidas pela escola possam ser instrumentos para o processo de emancipação dos sujeitos envolvidos, e para o cumprimento do papel social da escola, enquanto coparticipe da construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária.

Este processo de democratização da escola passa também pela participação dos estudantes nas discussões e debates pertinentes. A participação nos debates e decisões pode ser obtida por meio de censos organizados por Órgãos Educacionais, pela própria escola através de questionários, mas, sobretudo, por meio do Grêmio Estudantil, que representa com maior relevância essa participação, pois está presente no dia a dia escolar (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

De acordo com González e Moura (2009), é por meio das ações efetivadas no grêmio estudantil que os estudantes no espaço escolar exercitam a cidadania, colaborando para a construção de uma escola de qualidade social e uma sociedade melhor:

> É através do Grêmio Estudantil, consciente de seu papel transformador, que os estudantes poderão, de fato, e verdadeiramente, discutir, opinar, e participar da construção desta nova escola, transformando-se em cidadãos críticos e participativos. Consequentemente, contribuindo com a construção de uma nova sociedade (GONZÁLEZ; MOURA, 2009, p. 12).

O grêmio estudantil, dentro do processo democrático escolar, assume um papel relevante, pois é nesse espaço que se constrói o exercício de cidadania, no sentido de participar do desenvolver de ações que dizem respeito a todos.

No entanto, é importante frisar que esse exercício será possível somente se o Grêmio estudantil atuante possuir de fato o espaço para sua atuação. Espaço aberto propiciado por uma gestão participativa, com convicções democráticas que direcionem a partilha das atividades dentro da escola como um todo. Se assim não o for, o Grêmio Estudantil assim como o Conselho Escolar e o

Projeto Político Pedagógico figurarão como elementos aparentes, distantes da realidade, que apenas cumprem formalmente seus papéis, sem de fato atuarem como deveriam na construção da escola de qualidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO ELEMENTO CONSTRUTOR DA ESCOLA DE QUALIDADE

A formação docente tem sido amplamente discutida na atualidade, e motivo de preocupação por ser considerado elemento preponderante no conjunto de ações que visam a aprendizagem do aluno. Todavia, esta preocupação não é característica apenas da atualidade. Placco, Almeida e Souza (2011) ressaltam o quanto esta discussão é, ao mesmo tempo, atual e antiga:

> A discussão sobre a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores: atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação, atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 79).

A formação do professor une interesses variados dentro do cenário nacional, que vão desde interesses econômicos a interesses formativos propriamente ditos. Professores muitas vezes buscam então soluções rápidas ou práticas para suprir a necessidade de

responder aos desafios impostos pela sociedade pós-moderna, atendendo meramente ao apelo de currículo, certificados, títulos.

E essa formação em muitos casos não consegue viabilizar respostas para que a formação do educando seja integral, pois fica direcionada apenas para a constituição de conteúdos. Paulo Freire sempre teve a preocupação com a formação do professor por considerar de suma importância para a construção mediadora do conhecimento do educando:

> Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós [...] não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (FREIRE, 2007, p. 38).

Para Freire (2007), a concepção de formação do professor deve ser permanente, não havendo cisão entre o momento em que o professor está em formação e a sua atuação prática, tendo em vista a realidade em que o professor está inserido. Considerando também que, durante o processo formativo, a aquisição do conhecimento deve estar em sintonia com o pensar sobre o objeto do conhecimento, superando concepções ingênuas, construindo assim seu próprio conhecimento, posto que,

> [...] é fundamental que na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo

> tem que ser produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2007, p. 43).

O educador, assim, é o sujeito de sua prática, criando e recriando de acordo com a realidade concreta dos educandos, contribuindo para que a aprendizagem seja mútua, haja vista,

> [...] quem forma se reforma e reforma ao forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2007, p. 43).

Nesse sentido, a formação do professor assume um caráter dinâmico, onde os sujeitos do processo assumem suas vozes e possibilita o caráter transformador e revolucionário da aprendizagem. A inter-relação educando e educador deve se dar no lugar de aprendizagem mútua, mas também deve ser vivenciada dentro de uma amorosidade, dentro de uma afetividade Freireana que acolhe o educando para que ele possa revelar seu potencial.

Ensinar exige um querer bem ao educando, como tão bem diz Freire (2007):

> Ensinar exige querer bem aos educandos [...] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de

> autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (FREIRE, 2007, p. 159).

Nesse viés, a afetividade e a amorosidade são caminhos facilitadores do ensino-aprendizagem, pois constituem fatores que motivam o aprender do ser cognoscente. É preciso que seja considerado nesse âmbito a abordagem sobre o sentido da educação proposto pela UNESCO, que considera a educação enquanto necessidade básica para o século XXI, dentro de princípios educacionais que promovam a inter-relação educando e educador voltados para a aquisição e construção do conhecimento e constituição do ser.

Sobre isso, Lück (2010) afirma:

> Mais ainda, conforme proposto pela UNESCO, a educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, em que o aluno seja levado a aprender a aprender, a aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser., processos que demandam ambiente de inter-relação humana e social, grande dinâmica interpessoal e muita atividade pedagógica, todos esses processos existentes na escola porém, nem sempre voltados para a formação pretendida e com a vibração necessária para esse fim. Conclui-se, portanto, que essa formação não será promovida caso não seja dada atenção \ás características do clima e da cultura organizacional da escola e o cuidado contínuo de seu alinhamento com os objetivos educacionais que a escola propõe e assume (LÜCK, 2010, p. 41).

Outra questão que deve ser analisada é a estrutura organizacional da escola, buscando caracterizá-la, levantando problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, de modo que favoreça uma tomada de decisões em cima do que temos, a fim de conseguirmos o que queremos. Para a construção da organização da escola é fundamental estabelecermos novos parâmetros curriculares. O currículo é uma construção do conhecimento que deve ser analisado, no intento de compreendermos o processo de produção do conhecimento escolar. Ele deve expressar uma cultura e não pode estar desvinculado do contexto social.

Outro ponto importante na organização do trabalho pedagógico é o tempo escolar. É preciso estabelecer no calendário da escola períodos de estudos e reflexão para o educador, a fim de que eles possam aprofundar e avaliar seus conhecimentos e dos discentes, e estes possam fazer o acompanhamento e avaliação das atividades realizadas, previstas no projeto pedagógico, além de estabelecer os dias letivos, feriados e reuniões pedagógicas. É importante que os alunos tenham tempo para criar seus próprios espaços, além das salas de aula.

E, por fim, todo trabalho realizado deve passar sempre por um processo avaliativo, no intuito de detectar, explicar e compreender as causas dos problemas, bem como buscar alternativas que possam solucioná-los. A avaliação do projeto político pedagógico, nesse cenário, parte da necessidade de diagnosticar a realidade escolar, permitindo ajustes, traçar novos encaminhamentos, realinhar e/ou buscar novas ações, replanejamento. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico é analisar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico, observando quais as atividades que obtiveram resultados satisfatórios e as que não tiveram.

Considerando a incompletude de seres inacabados, mas também condicionados, é que não se pode conceber o determinismo

estanque do saber acabado e completo. O movimento para a aprendizagem deve ser assim como o ser humano: inacabado. Gadotti (2010) defende que:

> Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das condições de aprendizagem. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não-escolar dos aprendentes. E mais: todos precisamos de tempo para aprender, na escola, na família, na cidade (GADOTTI, 2010, p. 12).

O fazer multifacetado do coordenador pedagógico como articulador dos espaços coletivos e de formação contínua docente, torna-se imprescindível para assegurar nas escolas essa articulação, como registra Libâneo (2001):

> [...] o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento do trabalho pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento

> das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, ,práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas e imprescindíveis tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos (LIBÂNEO, 2001, p. 74).

Dessa forma, a coordenação pedagógica não apresenta como característica uma dimensão centralizadora e mecânica, com uma relação de mando e submissão, mas garante o espaço dialógico, buscando o atendimento das expectativas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade, e a busca pela superação dos obstáculos que por acaso inviabilizem as práticas coletivas.

Placco, Almeida e Souza (2011) reafirmam esse caráter dialógico da coordenação pedagógica, enumerando pontos essenciais para que esse fazer se efetive:

> Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
>
> - Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
>
> - Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.
>
> Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo, é fundamental que o coordenador pedagógico possibilite ações de parceria, de modo que, "movidas por necessidades

> semelhantes, (as pessoas) se implicam no desenvolvimento de ações para atingir objetivos e metas comuns", de modo a pôr em movimento as metas curriculares propostas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 85).

Na perspectiva formadora, a coordenação pedagógica tem dois aspectos importantes a serem ressaltados: o compromisso com a formação que necessita representar o projeto escolar da escola, e também o compromisso com o desenvolvimento dos professores, levando em consideração as relações interpessoais com os demais atores da instituição.

Na perspectiva de transformação, a ação esperada é a de que sua participação no coletivo escolar possibilite, tenha espaço para a dúvida, para o questionamento, criatividade, inovação, favorecendo ao espaço escolar, a concretização das mudanças pedagógicas necessárias e desejadas pelos docentes, cumprindo os objetivos educacionais na construção de uma escola de qualidade.

O coordenador pedagógico, em sua função “mediadora”, “articuladora”, “catalisadora” e como “elemento agregador”, é um construtor de sentidos voltados para as situações educativas, um artesão que continuamente reconstrói seus saberes pautados no objetivo de se constituir como elemento forjador da escola de qualidade social. Nesse cenário, a valorização do magistério é um princípio central na discussão nesse contexto contemporâneo.

A qualidade do ensino na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, relacionam-se estreitamente, e a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral a escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses

indispensáveis à profissionalização do magistério (FERREIRA; DEMUTTI; GIMENEZ, 2010).

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior, a escola normal e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a dissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

Portanto, refletir sobre a educação hoje é ter em mente que o professor deve estar sempre se atualizando, e que o mesmo tem responsabilidades políticas e sociais, pois são as crianças e os jovens que são formadas por esses professores que farão parte da sociedade e o mundo do trabalho. A partir do reconhecimento das lacunas encontradas nas formações, o professor deve ir além, a fim de suprir essas deficiências. Atualmente, tem-se a necessidade de investir não só em uma formação inicial, mas em uma formação continuada. O professor além de estar a par dos saberes teóricos, o mesmo deve formar o aluno em outros vieses da existência, como por exemplo, os valores políticos e os valores sociais.

Acreditamos também que a formação profissional propriamente dita acontece por meio de uma formação continuada aliada ao exercício responsável da profissão. Nessa perspectiva, os saberes teóricos estarão conectados com uma formação humana vivenciada no cotidiano escolar. Ser professor atualmente é estar conectado com o mundo de informações, com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, não somente aquelas relacionadas a sua área de atuação. Nesse sentido, o docente para ser agente partícipe da gestão democrática, deve estar atento à dinâmica inerente a unidade escolar, compreender as necessidades de determinada clientela e agir em busca de melhorias no ensino.

> Nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação. Estas duas atividades congregam pensamento e ação, têm uma direcionalidade e um sentido ciclicamente reconstruído e captado e constituem-se como motor de desenvolvimento de um projeto (ALARCÃO, 2004, p. 12).

Como podemos avaliar no fragmento acima, os saberes teóricos só possuem sentido enquanto estão relacionados com a prática e a vivência dos alunos. A formação do professor passa por questões fundamentais, a saber: O que aprender? E para que aprender? Os conteúdos ministrados em sala de aula devem possuir sentido na vida dos alunos, devem funcionar como meios para a resolução de problemas que eles se depararão durante a vida. Essa responsabilidade que é própria do professor é construída historicamente e é ligada diretamente às necessidades sociais.

Em suma, o processo de democratização em uma escola não se dá de forma fácil e espontânea. O gestor terá que ter habilidade nas relações de poder para proporcionar o avanço nos processos democráticos. Nesse sentido, é preciso um esforço humano permanente para que os encaminhamentos das decisões sejam em função de um grupo e não de indivíduos isolados. Ademais, para que o gestor possa desenvolver o exercício da gestão democrática, este precisará de determinação, pois são muitos desafios a enfrentar diariamente para a manutenção e desprendimento, haja vista que em uma democracia o poder é dividido com todos os que fazem parte daquele determinado contexto histórico (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

Somado a isso, o que influencia também sobre ponto de vista, ligado a responsabilidade do professor, são as ideologias que o mesmo adota como base para a sua prática. A formação continuada

não se dá somente por meio da acumulação de certificados de cursos, mas através de um posicionamento reflexivo e crítico sobre o seu próprio fazer-docente.

O ideal seria a formação de um professor pesquisador que atuasse de forma ativa na reconstrução do social. Segue-se que a teoria e a prática deixariam de ser esferas distintas e estariam conectadas. O professor pesquisador vai além dos saberes teóricos, que são fundamentais, o mesmo reflete sobre sua própria realidade e o seu papel enquanto cidadão, e pensa meios de melhorar aquilo que o circunda. Conquanto, tais perspectivas acerca do que deve ou não o professor fazer, não desconsidera sua rotina exaustiva, os percalços enfrentados e os fatores intrínsecos à educação sucateada em muitos municípios do Brasil, com deficitárias políticas públicas e/ou ignoradas pelos governantes, que muitas vezes por improbidade, acumula desserviço e prejuízos à população.

CONCLUSÃO

É concepção de muitos que fazem a família escolar, que vivemos numa época onde os conceitos tradicionais de educação já não são tão compreendidos, nem tampouco aceitados pelo corpo docente e discente das escolas, bem como todos que fazem a comunidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessária e urgente uma transformação mais efetiva no modo de conduzir a gestão escolar, pois ainda se percebe os reflexos dos métodos tradicionais. Não esquecendo de citar que o meio em que vivemos atualmente é totalmente diferente do passado, e muda constante e de forma célere.

A sociedade dinâmica que temos hoje não requer mais as práticas autoritárias e burocráticas antes concebidas, mas sim uma forma participativa de fazer a gestão escolar. É confirmado que a escola já não consegue atuar sozinha em suas esferas pedagógica e administrativa. Ela precisa estar em contato direto com a realidade

que a norteia, deixar-se permear pelo meio social onde ela se encontra, pois do contrário, a instituição escolar estará isolada de tudo que pode vir a influenciar diretamente em suas ações, e ser alheia a todos os possíveis fatores só prejudicará o processo educativo e de construção da cidadania.

Outro desafio percebido é como administrar em prol do pedagógico. O gestor precisa realizar a liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica de administrador. Ele precisa usar a sua criatividade para cumprir com a legislação que os rege, colocando o processo administrativo a serviço do pedagógico, e assim facilitar a elaboração dos projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola. As demandas externas que chegam à escola são muitas, e chegam para serem executadas sem um tempo para que o corpo técnico e docente possa debater sobre o assunto, o que pode desestruturar as ações desenvolvidas na escola e até comprometer o processo de aprendizagem.

Ao analisarmos o contexto da conjuntura da gestão democrática e a formação docente, em seus principais pontos relevantes para e educação brasileira, nos atemos ao gestor escolar e valorização do professor atualmente. Nesse âmbito, sabemos que o gestor tem que estar preparado para saber gerir essas demandas sem prejudicar a rotina escolar, os projetos educacionais criados coletivamente pela comunidade escolar, os princípios democráticos e a aprendizagem dos alunos.

Com esta pesquisa, pode-se concluir que a autonomia da escola se constrói com uma gestão democrática. Na medida em que se consegue a participação de toda comunidade escolar nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, a escola tem melhores condições para pressionar as instâncias superiores, no sentido de se apropriar de autonomia e recursos. Torna-se mais difícil negar uma solicitação quando esta é feita por um grupo que representa todos os

segmentos da escola, e que está instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização proporciona.

A gestão democrática proporciona o fortalecimento de vínculos, sentimento de pertencimento e valor de pessoas que serão importantes para superar os desafios e buscar caminhos para uma aprendizagem de qualidade. Ao término deste estudo, percebemos que é possível vivenciar a democracia dentro de uma instituição escolar. Uma gestão baseada nos princípios democráticos contribuirá para um bom clima escolar, baseando-se no respeito e diálogo, o desenvolvimento de um aprendizado com qualidade e para o exercício da cidadania.

A escola que sonhamos ter de fato, é a escola do futuro, é aquela que mantém suas portas abertas a todos e desempenha suas funções de forma democrática, e com o auxílio da família, da comunidade. Pode parecer impossível chegar a uma realidade assim, tendo em vista o cenário educacional brasileiro. Claro que chegar a ter uma escola que reúne as características de um ambiente escolar democrático é uma tarefa árdua e contínua que deve ser a principal incumbência da gestão, se esta se fizer também democrática. Deste fato, sabemos que muitas escolas já caminham nesse percurso, contanto, o tradicionalismo ainda é uma realidade a ser mudada em muitas gestões. Com efeito, a luta de muitos gestores, docentes e discentes é a participação, inclusão e realização plena de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

ARAÚJO, L. C. G.; GARCIA, A. A. **Gestão de Pessoas estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

BERGAMINI, C. W. **A motivação nas organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE Escola**: Perguntas e respostas. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/05/2022.

CANIVEZI, A. M. A.; CASSIANI, S. "Gestão democrática – instrumento para melhoria da qualidade da educação". **Revista Educação em Foco**, vol. 13, 2021.

CARVALHO, M. L. R. D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora EPU, 1979.

CATANI, A. M.; GUTIERREZ, G. L. "Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidade". *In:* FERREIRA: N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

FERREIRA, A.; DEMUTTI, C. M.; GIMENEZ, P. E. O. "A Teoria das Necessidades de Maslow: A Influência do Nível Educacional Sobre a sua Percepção no Ambiente de Trabalho". **Anais do Seminário em Administração**. Rio de Janeiro: SEMEAD, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, J. L. C.; MOURA, M. R. L. "Protagonismo juvenil e Grêmio Estudantil: a produção do indivíduo resiliente". **EccoS Revista Científica**, vol. 11, n. 2, 2009.

LAWLER III. E. E. "Motivação nas Organizações de Trabalho". *In:* BERGAMINI, C. W. (org.). **Psicodinâmica da vida organizacional**. São Paulo: Editora Pioneira, 1990.

LIBÂNEO, J. C. "Buscando a qualidade social do ensino". *In:* **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MASLOW, A. H. "A Theory of Human Motivation". **Portal Eletrônico Psych Classics** [1943]. Disponível em: <www.psychclassics.yorku.ca>. Acesso em: 03/06/2022.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na Educação brasileira. Campinas: Editora da FE/UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. "Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 169, 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. "O coordenador pedagógico e a formação de professores: Intenções, tensões e contradições". **Estudos e pesquisas educacionais**, n. 2, 2011.

VIEIRA, S. L. "Educação e gestão: extraindo significados da base legal". *In:* CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

CAPÍTULO 9

Gestão Escolar Democrática e Participativa:
Estudo com Directores Escolares do Município da Caála

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ESTUDO COM DIRECTORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DA CAÁLA

Mário Graça da Costa

Francisco Zacarias Enoque

Henriques da Costa Graça

O presente Artigo Científico, aborda o tema da gestão escolar democrática e participativa, olhando para as habilidades, competências, perspectivas e desafios dos directores escolares do Município da Caála. Pois que, uma instituição escolar é um ambiente complexo onde prevalece a diversidade.

O Director em quanto gestor escolar, não deve limitar-se somente na arrogância, ganância dos fundos da escola, na burocracia, na intimidação, mais deve olhar a cima de tudo para os objectivos da Educação e da Escola, olhando para os aspectos pedagógicos, respeitar a comnidade e os profesores, respeitar e fazer respeitar a Lei do Sistema de Base de Educação, a Constituição, a Lei Geral de Trabalho e outros instrumentos de trabalho que sejam de cumprimento obrigatório. Outrossim, precisa-se olhar pela formação específica dos directores das escolas angolana, logo, quando este facto não é valorizado no contexto educativo pelas instituições públicas e privadas, onde os diretores são nomeados por propostas políticas e não por competências, não pela sua formação, enquanto factor de relevo para assumir o exercício dessa função, pois que, tinha que se deixar de improvisar directores nas escolas, se sequer qualidade de Ensino e boa Gestão das escolas construídas com tanto sacrifício para formar o homem do amanhã e servir o País.

> Compreender como os sujeitos de unidades educativas concebem a gestão da escola tem sido uma tarefa desafiadora para pesquisadores que atuam no campo da gestão e das políticas públicas, devido à centralidade da gestão escolar ser resultante da intervenção de correlações de forças e interesses diversos de movimentos sociais, de gestores públicos, de agências internacionais como o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), órgãos financiadores de países que seguem suas orientações políticas e econômicas (JESUS, 2019, p. 17).

Sendo que a escola se configura como uma das instituições responsáveis pela formação dos sujeitos da sociedade, cabe a ela o desenvolvimento de valores para que os educandos contribuam para o progresso e boa convivência social (SANTOS, 2021, p. 1).

Segundo (RODRIGUES, 2021, p. 14), a gestão educacional é orientada, de um ponto de vista político-pedagógico, pelo princípio constitucional da gestão democrática. Trata-se de um princípio que põe em funcionamento elementos como cidadania e participação.

Pois que a Gestão escolar é o acto de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as directrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projecto político - pedagógico e comprometidos com os princípios da democracia (LÜCK, 2009, p. 24).

> A Gestão escolar Democrática, participativa é o acto de gerir dinamicamente qualquer recurso, cultural da escola, de maneira que todos os funcionários e sociedade académica participe dando as suas contribuições com as directrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do seu

> projecto político-pedagógico e comprometidos com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autónomo, de participação e compartilhamento e autocontrole (FELINO, 2014, p. 40).

No Brasil, além de um princípio pedagógico, a gestão democrática é também um preceito constitucional, quando baseia sua política e ordem jurídica na democracia representativa e participativa, entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia (GADOTTI, 2014).

A presente pesquisa, realizou-se porque notou-se algumas debilidades na gestão de algumas escolas no Município da Caála no que tange os princípios de boa gestão, falta de colaboração entre algus directores e a comunidade e é de suma importância, visto que, a gestão escolar é o pilar fundamental de qualquer escola, seja ela pública ou privada, portanto, cabe ao Director escolar monitorar e coordenar o andamento de todo o ambiente dentro e fora da Instituição. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo quanti-qualitativo de natureza exploratória e descritiva. A presente pesquisa, justifica-se porque durante a formação do Curso de Licenciatura em Psicologia no ISPC, os estudantes ao apresentar o tema sobre gestão escolar democrática e participativa, bem como alguns directores escolares, ficaram bastantes curiosos e entusiasmado despertando neles um grande desafio para moldar as escolas no sentido de todos participarem com as suas ideias no sentido de se melhorar o processo educativo, com vista a se alcançar a qualidade de ensino e valorizar as opiniões da comunidade do Município da Caála.

Outrossim, o presente tema, é de interesse para o sector educacional, pois implica a proposta de um programa de intervenção

para demonstrar os desafios de uma eficiente Gestão Escolar Democrática, participativa que poderá ser útil como material de consulta para professores, directores e outras entidades educacionais. Ainda o valor prático está dado pela possibilidade da pesquisa servir de ferramenta para detectar os desafios fundamentais que possam existir durante o processo educacional e permitir a implementação de boas práticas de gestão, a partir de um programa de intervenção melhorar o desenvolvimento de gestão e administração das escolas públicas e privadas da Província do Huambo, em particular do Município da Caála.

A presente pesquisa, tem como objetivo geral, compreender como a gestão escolar democrática organiza- se e desenvolve-se, bem como as suas habilidades perspectivas, para trabalhar com os desafíos, tendo em conta a dimensão educacional do século XX, e tendo como objetivos específicos; identificar os conceitos de gestão educacional democrática na legislação Angolana e em outros autores; reconhecer habilidades, competências e as perspectivas necessárias para exercer a função de Director de uma escola; descrever as categorias que compõem as habilidades e competências para exercer a função de Director escolar.

Como profesor da Disciplina de Organização e Gestão Escolar do Curso de Licenciatura em Psicologia no Instituto Superior Politécnico Caála e Gestor do Polo Universitário do Bailundo, achamos que, a escola foi muito receptiva e aberta a esclarecer todas as dúvidas para nós. Durante o período de quatro anos, o pesquisador, autor desse trabalho, exerceu a função de Professor e depois de Coordenador do Polo quando já tinham passado dois gestores, tornando assim a oportunidade de uma aprendizagem mais rica, pois foi possível acompanhar duas formas de trabalho de equipes diferentes, mas no mesmo cargo. Também no ambiente escolar, foi possível dividir a sala de aulas durante um ano com um colega e professor que já havia atuado por alguns anos na

gestão de Instituições escolares ao nível do Município do Bailundo – Província do Huambo. Não há dúvidas de que foram trocas de experiência muito proveitosas e desse professor, em especial, veio o incentivo para aguçar a curiosidade cada vez maior sobre o tema apresentado neste artigo.

De acordo com Bussmann (2009, p. 41), administrar é gerir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objectivo ou conjuntos de objectivos. Já para Ferreira (2002, p. 35), a "gestão ou administração é o conjunto de normas e funções cujo objectivo é disciplinar os elementos de produção e submeter à produtividade a um controle de qualidade, peara a obtenção de um resultado eficaz, bem como uma satisfação financeira".

As dimensões que foram tratadas nos pressupostos teóricos desta pesquisa são a função do gestor e liderança. Essa atual seção apresenta os objetivos, método adotado e motivação da pesquisa. Na segunda seção foram apresentadas algumas reflexões acerca de Gestão Escolar Democrática, participativa e como essa gestão está descrita na legislação Angolana. Também foi abordada a função do gestor escolar e a liderança, descrevendo a importância de o gestor desempenhar essa habilidade no seu trabalho educativo e ainda algumas reflexões do que já foi pesquisado até agora acerca do tema.

Dentre as ações pedagógicas específicas dos diretores de escolas podemos citar: Selecione uma opção: a. As ações técnicas voltadas ao planejamento, a coordenação e ao controle das atividades internas visando a assegurar a eficácia da escola. b. As ações humanas voltadas as suas habilidades de motivação, criação de incentivo adequado, uso de uma gestão participativa. c. As ações Educativas voltadas ao conhecimento conceitual da educação e do conhecimento sobre os sistemas educacionais.

A formação de quadros para administração escolar, inspeção escolar, supervisão e orientação educacional para a educação básica, Ensino médio, deverá ser nos próximos dias um grande desafio nos cursos de graduação em Psicologia ou em nível de pós-graduação do ISPC, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum e obedecendo o plano Nacional de formação de quadros e em obediência a Lei nº 32_20 de 12 de agosto, que altera a Lei 17_16 de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino na República de Angola. Percebe-se e defende – se a ideia de que o profissional que pretende no futuro ser director de uma escola deve estar habilitado na área da gestão, no ensino médio, na graduação, assim como na pós-graduação. Assim, o profissional, terá uma qualificação que o habilite no seu desempenho de administrar o processo educativo de maneiras satisfatória, contribuindo para a formação integral dos educandos e do desempenho da sua equipe de trabalho, evitando ser nomeado por conveniencia política e demostrar incompetências diante dos liderados.

Com ênfase na gestão escolar o conceito tem crescido ao longo dos tempos. Segundo Oliveira e Menezes (2018, p. 22):

> Gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos. A literatura discute que inicialmente esse conceito estava direcionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra.

O conceito apresentado por Oliveira e Menezes (2018) descreve que o papel do gestor tem mudado ao longo dos tempos,

hoje o gestor não é visto somente administrando, mas sim é alguém que participa ativamente dentro dos demais âmbitos escolares.

No dizer de Honorato (2012, p. 3) há o enfoque que "o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e quaisquer outros representantes da comunidade que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico". Levando em consideração a promoção de uma gestão ativa, as funções podem ser compartilhadas com os sujeitos da comunidade escolar. Isso não isenta responsabilidades, mas promove uma gestão participativa dentro da escola.

Segundo Lück (2011) entende que o trabalho educacional demanda de um esforço compartilhado, realizado a partir da participação de todos. Essa gestão pode determinar responsabilidades, oportunidades e autonomia aos membros que estejam ligados direta ou indiretamente ao processo educacional.

A legislação angolana, traz a gestão educacional de forma a perceber que a educação, posta desta forma, revela maior responsabilidade nos sujeitos que atuam nas escolas sejam elas públicas ou privadas. A democracia dentro das escolas, pode ser descrita como a participação da comunidade escolar, direção, pais, alunos, professores e funcionários, podendo fechar parceria que beneficiem o ensino. Para que isso aconteça a comunidade escolar deve estar interligada como uma rede para promover a tomada de decisões de forma compartilhada. Essa rede possibilita a visibilidade de um sistema que agrega pessoas em ações e interações sociais.

Segundo Gadotti (2014), a Administração e gestão escolar democrática e participativa, constitui uma das áreas de actuação profissional na educação destinada a realizar o planeamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à

efectividade das acções educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

No entanto, afirma-se que a gestão democrática implica, principalmente, o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização.

> A socialização do poder propícia a prática da participação colectiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (DEMO, 1994, p. 21).

Pois que a Gestão escolar é o acto de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as directrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projecto político - pedagógico e comprometidos com os princípios da democracia (LÜCK, 2009, p. 24).

Para Lück (2009, p. 24) a gestão está pautada no:

> Ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento e autocontrole.

Deste modo, o principal objetivo é envolver todos os interessados e potencializar as suas participações, promovendo um ambiente onde são formuladas propostas e buscando soluções que visem atender toda a demanda daquele ambiente.

Pereira e Caron (2015, p. 3) defendem que

> Para a implantação de uma gestão democrática, deveremos observar procedimentos que promovam a participação das pessoas, estabelecendo parcerias que fortaleçam as instituições escolares e extraescolares de deliberação coletiva e, ainda, contar com gestores capazes de aplicar normas legais em situações mais diversas possíveis.

Assim sendo, a gestão tem como diretriz ser capaz de promover a participação e a promoção de um trabalho coletivo. Essa ação traz às pessoas a autonomia e o envolvimento para se sentirem responsáveis pelos seus resultados e protagonistas de uma construção de crescimento da escola.

Nessa mesma direção Libâneo (2001, p. 5) traz a importância da participação de todos:

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

GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS DIMENSÕES

A proposta é refletir acerca da gestão educacional e suas dimensões, descrevendo os aspectos que caracterizam a gestão escolar. A referida gestão deve ser composta por uma equipe de profissionais responsáveis pelas questões administrativas e pedagógicas da escola e tem como figura principal o diretor. O gestor tem uma função importante no campo da educação e na promoção

de conhecimentos da instituição escolar, pois ele responde, administrativamente, por toda a escola.

Segundo essa ótica, Paulo Freire (1980) reconhece a escola como espaço de desenvolvimento da aprendizagem, um ambiente de relação mútua, diálogo e de respeito entre todos os sujeitos que compartilham esse espaço. O gestor no papel de mediador da escola, torna-se articulador ao assumir, frente à comunidade, o compromisso de oferecer qualidade e um bom funcionamento da escola, desempenhando seu papel com habilidade de liderança.

Lück (2008) descreve liderança como uma ação, o gestor pode ser influência positiva a todos, garantindo o funcionamento da escola com foco na aprendizagem dos alunos, mantendo a coerência dentro de todo o trabalho educacional e promovendo o desenvolvimento em todos os segmentos. A seguir, apresentaremos uma tabela com caraterísticas de liderança.

Quadro 1 - Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança

Aceitação a desafios	Gosto pelo trabalho
Autoconfiança	Iniciativa
Autocontrole	Inteligência emocional
Autodeterminação	Inteligência social
Comprometimento	Laboriosidade
Dedicação	Maturidade psicológica e social
Determinação	Motivação
Empatia	Ousadia
Empreendedorismo	Perseverança
Entusiasmo	Persistência
Espírito de equipe	Proatividade
Expectativas elevadas	Resiliência
Flexibilidade	Tolerância à crise

Fonte: LÜCK (2008, p. 74).

Desta feita, com estas características, Lück (2011) destaca, também, quatro valores que considera orientadores da ação participativa na escola. A saber, a ética pelo respeito ao ser humano, a solidariedade mediante o reconhecimento do valor inerente de cada pessoa, e equidade pelo reconhecimento de que as pessoas necessitam de atenção em situações diferenciadas ou desfavoráveis e o comprometimento na ação dos envolvidos no processo pedagógico.

A partir da descrição da importância do gestor escolar desenvolver a liderança, Meneghetti (2013) ressalta que o líder constrói a função, restaura e aperfeiçoa, tornando-se assim um artesão do seu trabalho. Ainda, segundo Meneghetti (2013, p. 32), o líder tem três características fundamentais que são:

> a. superioridade de potencial humano de nascimento, no que se refere ao talento de fazer e coordenar;
>
> b. superioridade de conhecimento e práxis sobre atitudes e profissões particularmente solicitadas pela sociedade local ou múltipla;
>
> c. superioridade de realização devido a decisões intuitivas.

Segundo Meneghetti (2013), o sujeito líder tem potencial natural, conhece as necessidades e tem intuição. Essas características auxiliam no processo de liderar e têm a ação dentro de si. O instinto de liderança dá-se frente a um problema e a resolução da crise.

A escola deve ser gerida por gestores líderes que saibam servir e construir um ambiente de harmonia entre todas as partes para que exista funcionalidade de valores e produção.

> Então, pode-se destacar que gerir é lidar com um complexo de relações humanas, deixando de ser apenas aspectos administrativos e burocráticos. Desta forma, um dos grandes desafios da gestão é unir diversas especificidades em interesse de objetivos comuns. Sendo assim, a gestão exige comprometimento na sua ação e esse é o diferencial do gestor que exerce a liderança de forma ativa e que garante um bom funcionamento que impulsiona a todos (PEREIRA, 2018).

Para Honorato (2012), o que se pode verificar é que o verbo liderar está empregado com importância vital para a efetivação da gestão democrática e participativa. Gestão conjunta e organizada tendo como condições de sua concreta atuação quando existe a aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade do estabelecimento de ambiente escolar aberto, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania.

Segundo Santos (2021, p. 19), gestor, enquanto cargo que exerce uma pessoa, percebe que a liderança proporciona um ambiente de crescimento, autonomia e escuta. Executar essa função não é tarefa simples, é um desafio diário, exigindo, principalmente, empatia para lidar com as diferenças. Mas o ato de promover a participação é o diferencial que uma gestão democrática proporciona garantindo bons resultados.

Parente (2017) assegura que o diretor assume papel fundamental na escola, onde deve ser proporcionado o diálogo e a harmonia entre os sujeitos que compõem a escola. O ambiente escolar é o local onde todos devem se sentir minimamente felizes, é local de aprendizagem e construção, a gestão escolar tem papel de tornar esse ambiente harmônico.

Nesta mesma ótica, Amorim (2017) descreve que a gestão inovadora exige que todos participem do processo e contribuam para a consolidação de mudanças significativas no ambiente da escola. Desta forma, criando uma cultura escolar e educacional que traga uma visão de totalidade da vida escolar e que contribua para o desenvolvimento de habilidades e competências que irão fortalecer o trabalho do gestor, tendo a participação de equipes colaborativas e inovadoras.

Para Nicolini (2015), o ato de oportunizar à comunidade escolar o amplo acesso à instituição de ensino e participação direta na tomada de decisões permite que possa ser conhecido melhor o trabalho que a instituição desenvolve. Ramos (2019) destaca que o principal papel do gestor é saber acompanhar mudanças e auxiliar a ampliar a capacidade de realização da organização escolar, cativando a atingir potencial pleno e a tornar uma instituição que traga orgulho profissional a seus integrantes. Logo, devemos lembrar que, qualquer pessoa tem necessidade de alcançar os seus objectivos e assumiras suas responsabilidades como condição de elevação de sua imagem, identidade social e profissional, principal mente quando se fala de estudantes universitários. De lembrar que, numa das instituições onde foi conduzida entrevista e aplicado alguns questionários, isto é, no Instituto Superior Politécnico Caála, ensinam os seus estudantes a terem espírito de empreenderem, financiado os projectos dos estudantes e professores. Um dos lemas da quela Instituição Superior segundo o Presidente (CHIPINDO, 2021), é Ensino, pesquisa e Extensão, onde tanto os professores como os estudantes, são obrigados a apostarem nesta componente.

COTIDIANO ESCOLAR

> O Cotidiano escolar, representa “o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efectivamente no dia-a-dia de uma instituição de

> educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação" (GALVÃO, 2004, p. 28).

Por exemplo no Brasil, existe o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que consiste no repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não-governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Esta, seria uma boa política educacional a ser herdada pelo governo Angolano para manter não só as infraestruturas, mas também a criação de melhores condições para professores, alunos e outros. Em Angola e com destaque no Município do Bailundo, nas suas comunas como Bimbe, Hengue, Luvemba e Lunge, existe até ao momento a chamada educação selvagem onde as crianças do ensino primário, recebem aulas de baixo de árvores considerada como uma escola e salas de aulas com directores de escolas que quando as aulas terminam, tinha que levar os quadros e livros como se fosse um gabinete. Logo quando se dá aulas de forma selvagem, o ensino é tradicional.

GESTÃO PEDAGÓGICA

Segundo (LÜCK, 2009, p. 139), o processo de articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como de esforços, recursos e ações, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

LIDERANÇA COMPARTILHADA

No entender de (LÜCK, 2009, p. 139), corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para influenciar os rumos e as condições do desenvolvimento que se pretende promover.

MISSÃO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

No país, as políticas educacionais, são regulamentadas através Lei nº 32_20 de 12 de agosto, que altera a Lei 17_16 de 7 de outubro Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, conforme a Constituição da República de Angola de 2010. Atualmente a Educação no mundo, passa por reformulações e adaptações para acompanhar a evolução industrial e tecnológica e sua inserção no campo educacional vem fomentando mudanças nas metodologias, nos perfis dos directores, docentes e dos alunos. Dentre as mudanças que aconteceram recentemente, é possível destacar a quebra do paradigma segundo o qual, os professores deixam os modelos tradicionais de metodologia de ensino onde o aluno era um ser passivo, e os professores únicos detentores do conhecimento. Pois que em Angola, a Educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem que visa preparar deforma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva.

A educação nos termos do nº 1 do Artigo 2º da Lei nº 32_20 de 12 de agosto que altera a Lei 17_16 de 7 de outubro Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola, é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem que visa preparar deforma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva.

Nos termos da Lei nº 32_20 de 12 de Agosto Que altera a Lei 17_16 de 7 de Outubro Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola, estabelece os Objectivos gerais e Estrutura das Escolas, O Director coordena, organiza e gerência todas as actividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade.

Nesta fase da Pandemia da Covid-19, Segundo (COSTA; YAVORSKI; SANTOS; CAMPOS, 2021), é necessário que os gestores escolares, professores da Província do Huambo, devem apostar seriamente na utilização de ferramentas tecnológicas, para melhorarem as suas práticas pedagógicas, nas pesquisa, no sentido de mudarmos o paradigma da educação tradicional para uma educação moderna onde as competências tecnológicas e investigativas dos estudantes dos cursos de formação de professores, requerem um olhar atento por parte das entidades de direito.

Neste sentido, segundo Costa; Yavorski; Santos e Campos (2021, p. 50), é de suma importância as entidades governamentais, investirem nos meios tecnológicos para apetrechamento das escolas de formas a se formar bons quadros para melhor servirem a sociedade educativa angolana e enfrentarem os desafios da era digital, onde a educação dos futuros directores e professores deve ser o centro das atenções dos governantes.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa foi bibliográfica, exploratória e descritiva de natureza quantitativa e qualitativa (Pesquisa-acção). Tendo em vista as características da pesquisa, utilizou-se a metodologia de pesquisa – acção, por ser uma metodologia voltada para intervenção,

desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades (SIMÕES, 2016; MARÔCO, 2011).

Este estudo qualitativo e quantitativo tem como objetivo, compreender como a gestão escolar Democrática desenvolve e exerce as suas funções, visando identificar conceitos e reconhecer habilidades, competências e perspectivando o futuro e os grandes desafios das escolas no que tange a gestão democrática, como elementos necessários para que os directores do Município da Caála, consigam dar conta dos grandes desafíos da gestão democrática no sentido de se melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escola públicas e privadas.

PARTICIPANTES

O estudo contou com 20 participantes, sendo, 15 estudantes universitários do 4º Ano dos cursos de formação de professores 4 Directores de algumas escolas públicas e 1 Coordenador do Polo Universitário do ISPC, Instituição de Ensino Superior Privada, aprovada por Decreto Presidencial nº 132/17, Artigo 7º, publicado em Diário da República de Angola I SÉRIE-Nº 98 de Junho de 2017, sendo:

- ✓ 1 Coordenador do Polo Universitário do Bailundo afecto ao Instituto Superior Politécnico Caála;
- ✓ 8 estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino Primário;
- ✓ 5 estudantes do Curso de Licenciatura em Psicologia de Educação;
- ✓ 4 Directores de escolas

No entanto, do presente estudo e analisando o Quadro 2, conclui-se que a percentagem maior de estudantes, que participou da investigação, é do curso de licenciatura em Ensino Primário.

Quadro 2 - Participantes da Pesquisa

Nº	Designação	Nº de Participantes	Nível Académico
1	Coordenador do Polo Universitário	1	Mestre
2	Estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino Primário e Psicologia	15	4º Ano
3	Directores de escolas públicas	4	Licenciados
Total:		20	

Fonte: Elaboração própria.

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Utilizou-se um questionário *ad hoc* bifásico com perguntas de múltiplas escolhas, publicado na plataforma Googleforms, entrevistas e questionários manuais aplicados no Instituto Superior Politécnico - Caála contendo perguntas sobre dados sociodemográficos e sobre a formação de directores escolares desde a perspectiva da gestão escolar Democrática, e algumas entrevistas, visando identificar conceitos e reconhecer habilidades, competências e perspectivando o futuro e os grandes desafios das escolas no que tange a gestão democrática no século XXI, a participação da comunidade e olhando para formação continuada.

A ANÁLISE DE DADOS

Utilizou-se para análise e processamento dos dados, os Softwares Excel e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e o Microsoft Word que para Rudio (2000) é uma fase metodológica

que objetiva obtenção das informações da realidade. Como instrumento de ordenação e tabulação das informações coletadas, se utilizou médias, percentagens, estão apresentados em estatística descritiva; uma vez analisados quantitativamente, foram produzidos gráficos e tabelas para se conhecer as realidades dos estudantes do 4º Ano dos cursos de Licenciatura em Ensino Primário, Licenciatura em Psicologia ambos do Instituto Superior Politécnico Caála e alguns Directores com mais de 16 anos de experiência das escolas públicas e privadas disponíveis a participar da pesquisa depois de lhes explicar qual era o objectivo da mesma.

Em dizer que, durante as entrevistas, por causa da Pandemia da Covid – 19, está a se exigir nas escolas o cumprimento obrigatório das medidas de biosegurança, o distanciamento físico, o uso obrigatório de máscara, a exibição do Certificado de vacinação cumprindo as regras impostas pelas alíneas (a, b), c), d), e e) do artigo n.º 8.º do Decreto Presidencial n.º 180/21 de 29 de Novembro sobre Prevenção, Monitoramento e Controle da Transmissão do vírus SARS-CoV-2 , e, por esse motivo, a escolha do número de participantes foi de forma intencional e reduzido devido as restrições ao recebimento de visitantes.

Quanto aos dados qualitativos, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2009, p. 121), conduzida por em três fases: "1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Quanto aos dados qualitativos, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2009, p. 121), conduzida por em três fases: "1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

No presente artigo, buscou-se também realizar uma discussão a partir dos dados da análise sistemática com experiências nacionais e internacionais consideradas relevantes para a

compreensão do conceito de Gestão democrática, Gestão Pedagogica, Habilidades, Gestão participativa na educação e percebeu-se que, em nível internacional, são muitas as práticas que têm tratado de definir estes conceitos, com maior destaque o Brasil, Espanha e Estados Unidos. No entanto traduzem um perfil de sujeito e nível educacional que não condiz com a realidade angolana e com maior destaque de alguns directores escolares estudantes dos cursos de Licenciatura em Psicologia e Ensino Primário do ISPC com dificuldades de perceber a Gestão democrática, a gestão participativa e os grandes desafios do século XX para com a gestão das escolas.

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa seguiu todas as determinações referentes aos aspectos éticos, segundo a Lei n.º 22/11 de 17 de junho da República de Angola. Assegurando o anonimato, o sigilo de todo o material colectado seja, em forma de texto, imagem ou voz. Apenas os investigadores tiveram acesso ao material. Nenhum dos participantes teve gastos financeiros com a pesquisa, não houve quaisquer riscos de ordem física aos participantes e foram garantidos a liberdade dos entrevistados, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum.

AMOSTRAGEM, SUJEITOS DA PESQUISA E LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa contou com o método de coleta de dados através de questionários e entrevistas dirigidas a 4 directores de escolas públicas, 15 estudantes do 4º Ano do Curso de Licenciatura em Ensino Primário e Psicologia do Instituto Superior Politécnico Caála – Polo Universitário do Bailundo, 1 Cordenador do Polo, perfazendo um total de 20 participantes. Para que o pesquisador tivesse oportunidade de conhecer mais sobre a prática da gestão escolar em

cinco estabelecimentos de ensino, sendo quatro públicos do ensino Secundário (Liceu n.º 4 de abril, Colégio Público Comandante MarienNgoambi da Caála, Escola Primária n.º 20 - Caála e a Escola Primária 4 de Abril -Caála) e uma Instituição de Ensino Superior Privada (ISPC-Polo Universitário do Bailundo. Segundo Gil (2008 p. 109), ‘’ A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.

RESULTADOS

Na presente tabela, se faz um resumo dos principais resultados provenientes do inquérito aplicados aos Directores de algumas escolas públicas e privadas e estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Caála – Polo Universitário do Bailundo, expressados em % mediante uma escala de verificação de Likert.

Os resultados foram analisados e apresentados em tabelas e gráficos. Do ponto de vista dos directores e estudantes dos cursos de Licenciatura em Ensino Primário, Psicologia do ISPC entrevistados, foi constatado que eles consideram muito importante a formação continuada de directores em matérias de Administração e Gestão Escolar, em Tecnologias de Informação e Comunicação com destaque o manuseamento do Computador, bem como as práticas de gestão sob a perspectiva Democrática, participativa e inclusiva em todas as escolas do País, e em particular da Província do Huambo, Município da Caála para melhor gestão dos centros educativos.

Analisando as respostas do inquérito feito aos Directores e estudantes, percebe-se que os mesmos, apresentam um nível de insatisfação por causa de estarem distante da quilo que são os desafios de uma Gestão escolar Democrática e Participativa, onde se requer o Director como líder com as habilidades e competências para colaborar com a comunidade, com perspectivas de desenvolver

e exercer as suas funções para assegurar uma educação participativa e de qualidade que as políticas públicas necessitam e estas fazer cumprir aos privados.

Quadro 3 - Entrevistas

Nº	Variáveis	Sim	%	Não	%	Total
1	Já ouviu falar de gestão escolar democrática e participativa?	6	30	14	70	20
2	Alguma vez já teve com alguém que lhe falou sobre a gestão escolar democrática participativa?	8	40	12	60	20
3	De pois de ter ouvido sobre os grandes desafios das escolas e a necessidade da formação continuada dos directores escolares achou que isto pode contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?	7	35	13	65	20
4	4.A participação da comunidade na vida das escolas do Município da Caála pode trazer inovações, contribuições valiosas para o desenvolvimento das mesmas?	13	65	7	35	20
5	5.A Gestão participativa, Gestão pedagógica, a Gestão Democrática pode contribuir para o bom funcionamento das Instituições escolares do Município da Caála?	13	65	7	35	20
6	6.Uma proposta de formação e capacitação dos directores do Município da Caála sob a perspectiva democrática, participativa e inclusiva pode trazer benefícios e desenvolvimento nas escolas em termos de qualidade de ensino?	16	80	4	20	20
Total:		**63**		**57**		

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Entrevistas feitas aos 4 directores, 1 Coordenador Directores das escolas públicas e aos 15 estudantes dos cursos de ensino primário e psicologia.

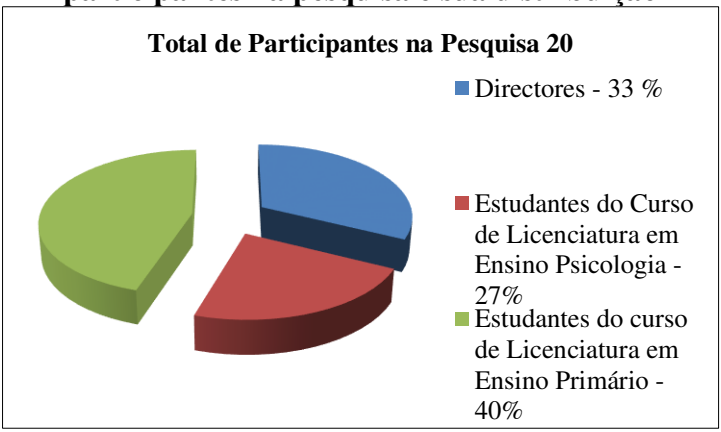
> Entende-se política pública como uma expressão que visa definir uma situação específica em que medidas são propostas a fim de melhorar algum aspecto na sociedade. Para melhor compreensão dessa expressão, é necessária a análise de cada palavra, separadamente. "Política" é uma palavra de origem grega – politikó – que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já "público" é um vocábulo de origem latina – publica – e significa povo, do povo (ALVES, 2021, p. 14).

No entanto, olhando para os resultados, verifica-se pouca participação da comunidade nas decisões das escolas do Município da Caála. Pois que, há que se trabalhar muito para inverter este quadro e primar para uma democracia nas escolas, sejam elas públicas ou privadas com vista a aprimorar nas boas práticas de Gestão e melhorar a qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Da presente pesquisa, participaram 5 Directores de escolas que representam uma percentagem de 33%, 5 estudantes do Curso de Licenciatura em Psicologia que representa 27% e 8 estudantes do curso de Licenciatura em Ensino Primário que corresponde a 40%, totalizando uma amostra de 20 indivíduos correspondente a 100%. Olhando para idoneidade das pessoas entrevistadas, podemos dizer que, precisa-se muito investir na formação de directores escolares em Angola e em particular no Município da Caála para melhor organização das escolas no sentido de se garantir a qualidade de ensino que se quer no País. É muito importante que, a comunidade participe das acções da escola, que haja democracia na gestão, haja motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional, onde os participantes da comunidade escolar reconhecem em si os valores correspondentes aos valores educacionais e a perspectiva da dedicação do Director, empenho,

competências e disposto a contribuir para uma educação de qualidade, formação continuada do seu quadro docente, aprendizagem dos seus alunos, de formas a alcançarem os objectivos esperados e reconhecer os resultados produzidos.

Gráfico 1 - Percentual dos participantes na pesquisa e sua distribuição



Fonte: Elaboração própria (2021).

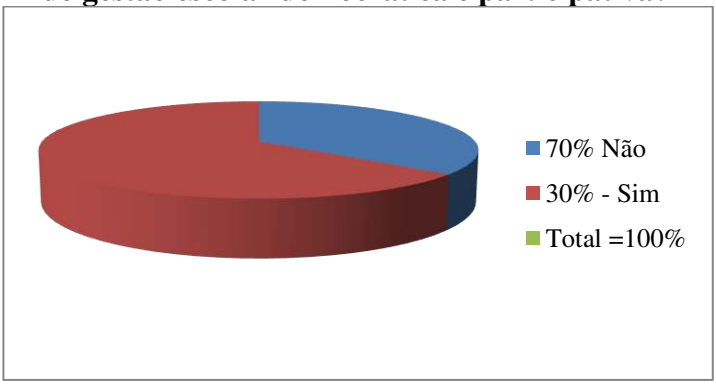
No contexto da dimensão da gestão democrática, fica evidente que o olhar geral dos segmentos estudantes, agentes educacionais e professores apontam as fragilidades de forma mais objectiva. Quanto aos aspectos positivos de análise dessa dimensão, os diferentes segmentos, com destaque para os representantes de pais, analisam a gestão democrática e participativa como consolidada e contribuindo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no sistema educativo.

De maneira geral, comparando os resultados dos inquérito dos directores escolares entrevistados e dos estudantes do 4º Ano dos curso de Licenciatura em Ensino Primário e Psicologia, tem que

se trabalhar bastante na formação dos futuros professores e directores, pois que eles todos deram pareceres favoráveis e consideram bons os aspectos expostos anteriormente no inquérito, mais é necessário trabalhar em políticas educacionais que favoreçam uma melhor comunicação a todos os níveis onde todos possam consultar as suas dúvidas e expressar suas preocupações mediante uma informação precisa que responda às expectativas de toda comunidade, dos professores e gestores escolares. Insto demostra que, todos estão curiosos a ter uma nova proposta de Gestão.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Gráfico 2 - Já ouviu falar de gestão escolar democrática e participativa?



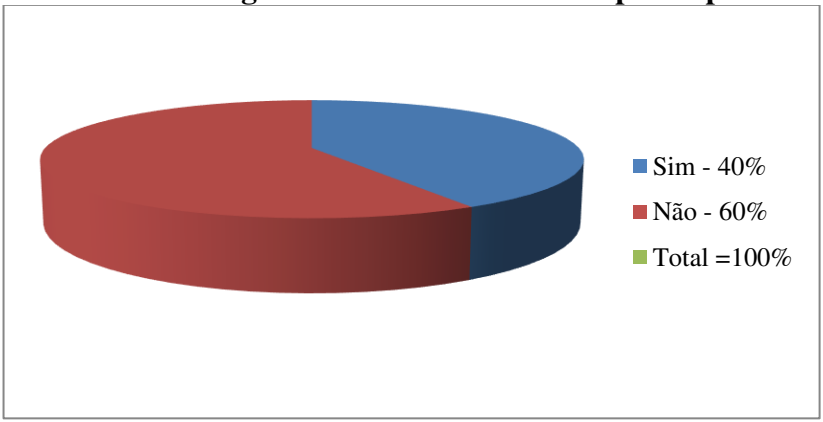
Fonte: Elaboração própria (2021).

Observou-se que 30% já ouviram a falar de administração e gestão escolar democrática e participativa e 70% não, pois que a partir destes resultados se torna necessário a implementação de um projecto de palestras e seminários de formas a permitir um

incremento da qualidade de ensino nos próximos anos e mostrar os grandes desafios da Gestão Democrática e participativa.

> Uma das principais críticas que podemos fazer em relação a esta meta consiste no fato dela considerar o critério do mérito para o provimento dos cargos de directores escolares que tinha que se ter em conta. O mérito pode ser entendido como um degrau vertical que visa à chegada ao cargo por titulação, desta maneira, a formação em gestão sugere ser uma questão chave, importante para o provimento do cargo de Director de escola (MATTEDI, 2018, p. 17).

Gráfico 3 - Alguma vez já teve com alguém que lhe falou sobre a gestão escolar democrática participativa?

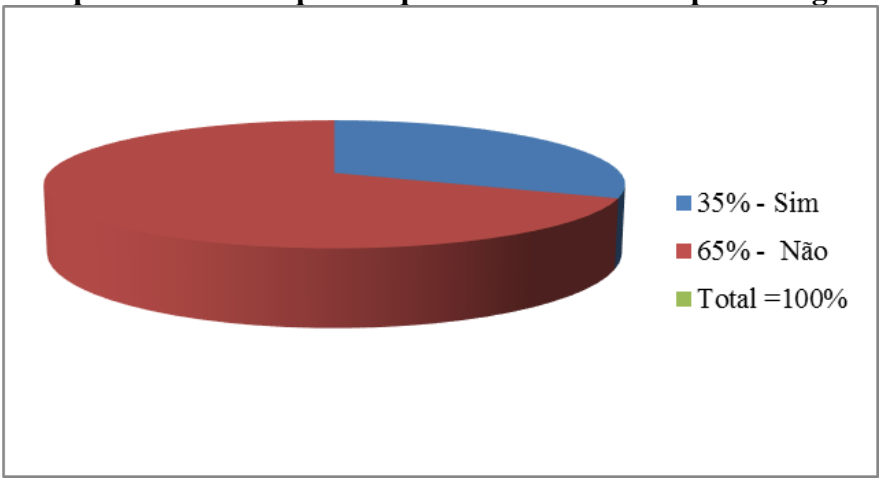


Fonte: Elaboração própria (2021).

No presente gráfico, verifica-se que, 40% dos entevistados já ouviram falar de Gestão Democrática e participativa e 60% nunca. isto mostra que, os Directores e a comunidade, anda interessada a participar das decisões das escolas caso sejam solicitados.

> O conceito de gestão escolar é relativamente novo, e a partir da década de noventa é que foi evidenciado na literatura e aceito dentro do contexto educacional, como proposta para superar a visão restrita da administração. Esse conceito está assentado na mobilização dinâmica do elemento humano, no talento, como forma de criar oportunidades educacionais, transformando a identidade das escolas, oportunizando e criando novas dimensões para o contexto das escolas (BRAGA, 2018, p. 19).

Gráfico 4 - Após ter ouvido sobre os grandes desafios das escolas e a necessidade da formação continuada dos diretores, isto pode contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem?



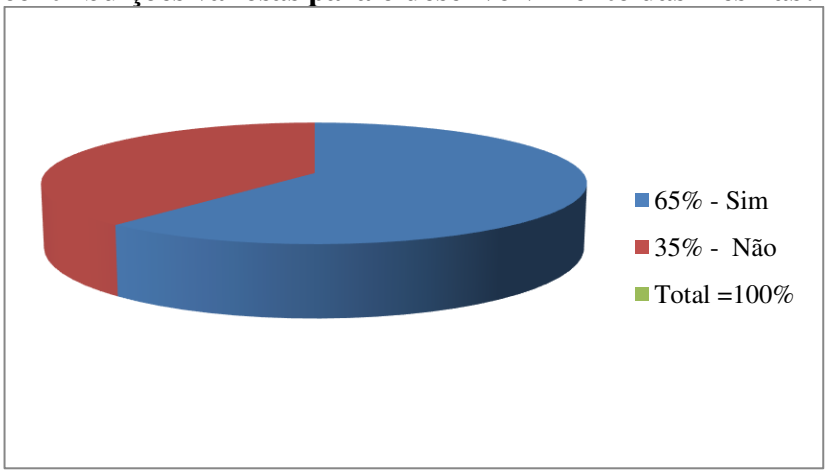
Fonte: Elaboração própria (2021).

Os entrevistados, depois de terem ouvido sobre os grandes desafios das escolas e a necessidade da formação continuada dos directores escolares, 35% acharam que isto pode vir a contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e por um mal

entendido da maioria e como estão habituados com uma gestão tradicional, 65% disseram que não vai contribuir porque a gerência estará sub tutela da comunidade e o Director vai perder autoridade.

Apesar da percentagem mais alta, estar contra, mais, há que se pensar a longo prazo, recolher as experiências dos outros, eliminar as soluções burocráticas, e tratar de distinguir entre a mera introdução das normas do status e a educação transformadora e de qualidade como um desafio para todos.

Gráfico 5 - A participação da comunidade na vida das escolas do Município da Caála pode trazer inovações, contribuições valiosas para o desenvolvimento das mesmas?



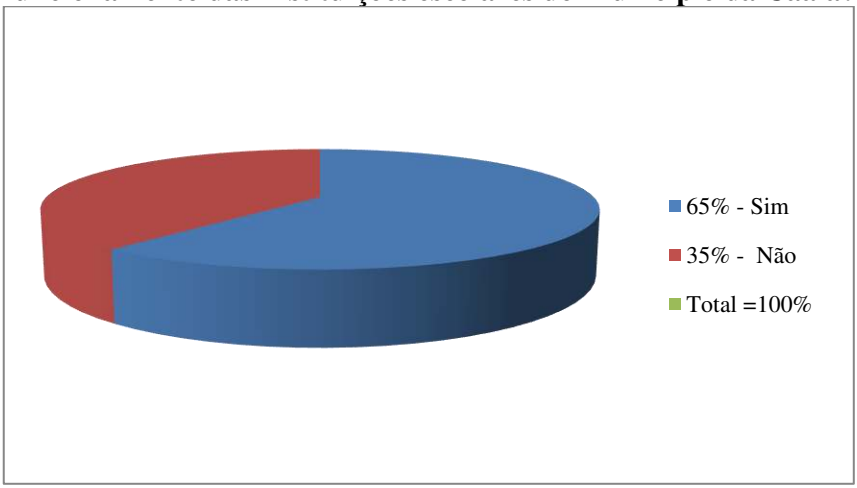
Fonte: Elaboração própria (2021).

Os resultados obtidos na discussão da 4ª pergunta, mostram que, 65% das pessoas entrevistadas acham que a participação da comunidade na vida das escolas do Município da Caála pode trazer inovações e contribuições valiosas para o desenvolvimento das mesmas e 35% não acreditam, o que denota uma grande debilidade

e resistência dos responsáveis de algumas escolas em trabalhar com a comunidade para uma gestão mais transparente e eficiente.

> Segundo (CARVAJAL *et al.*, 2017), a educação pode servir para criar modelos humanos e comportamentos sociais funcionais a tipos específicos de desenhos políticos e económicos, mas se educam mediante métodos democráticos, participativos, críticos, é possível encontrar como resultado do processo docente, pessoas livres, que reajam a favor ou contra quão postulados originalmente se consideravam princípios dos modelos aos que queria formar.

Gráfico 6 - Gestão participativa, gestão Pedagógica e gestão democrática podem contribuir para o bom funcionamento das Instituições escolares do Município da Caála?

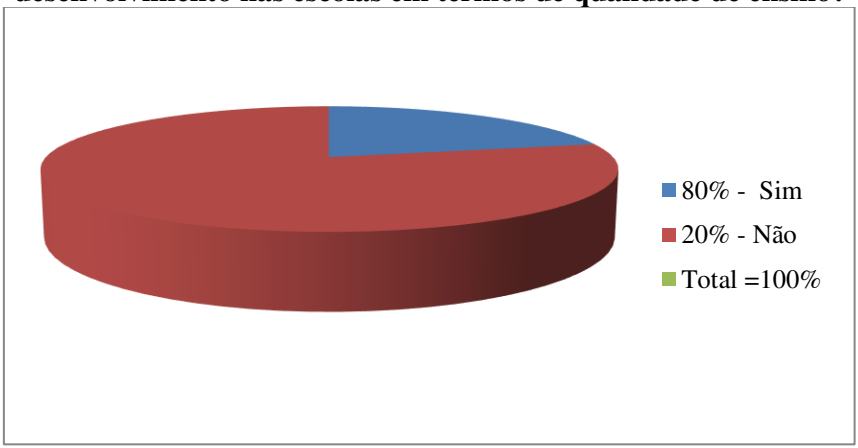


Fonte: Elaboração própria (2021).

Dos resultados obtidos na pergunta nº 6, temos 80% de entrevistados que dizem que sim uma proposta de formação e

capacitação dos directores do Município da Caála sob a perspectiva democrática, participativa e inclusiva pode trazer benefícios e desenvolvimento nas escolas em termos de qualidade de ensino, 20% disseram que não porque o problema de formação é de base e agora muitos já estão a ir a reforma já não há tempo para formação e depois exercer o cargo.

Gráfico 7 - Uma proposta de formação e capacitação dos directores do Município da Caála sob a perspectiva democrática, participativa e inclusiva pode trazer benefícios e desenvolvimento nas escolas em termos de qualidade de ensino?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Segundo (MOLINA, 2021, p. 7), a gestão democrática de uma escola está diretamente relacionada com as formas de atuação do gestor educacional, da coordenação pedagógica, dos docentes, funcionários de apoio, alunos e comunidade, sendo estes que constituem o corpo escolar. É importante compreender que existem hierarquias e autarquias dentro do município que fazem parte direta e indiretamente da gestão democrática no que se refere à escola.

> Pois que, a análise teve como foco compreender a Gestão escolar Democrática e Participativa bem como as habilidades, perspectivas e desafios do Século XXI dos Directores escolares no Município do Bailundo. Segundo (PEREIRA, 2018, p. 44), diz que, trabalhar diretamente com pessoas exige equilíbrio e empatia. São ideias diferentes, realidades variadas e potencialidades distintas. Unir todas as especificidades em prol de um objetivo comum é o grande desafio, mas é o grande diferencial do gestor escolar que unicamente garante o funcionamento da escola, daquele que a impulsiona para a excelência.

Administração e gestão não são sinónimas, mas processos que se complementam, uma vez que os processos de gestão bem sucedidos estão inter-relacionados a bons procedimentos de administração (BRAGA, 2018, p. 19).

Os resultados são as peças fundamentais de um trabalho de pesquisa. No entanto com o presente trabalho, espera-se melhor actuação dos gestores escolares das escolas da província do Huambo, em particular do Município da Caála, reconhecendo fundamenta a participação de toda comunidade conforme destaca Costa *et al.* (2019, p. 9):

> nas tomadas de decisões, orientações, organizações e até mesmo no processo do planejamento, pois que, uma Inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção no sistema de ensino independentemente da cor, raça, de condições física e psicológicas Porque, uma boa gestão escolar é a gente trabalhar em parceria, uma boa gestão escolar é aquela em que todos colaboram uns com os outros...

Espera-se também mudanças nas actitudes comportamentais dos gestores escolares, com vista a se promover um ensino de qualidade, para o bem da sociedade Angolana, garantido um futuro melhor para os alunos a serem formados, que servirão o País.

CONCLUSÕES

A legislação angolana, traz a gestão educacional de forma a perceber que a educação, posta desta forma, revela maior responsabilidade nos sujeitos que atuam nas escolas sejam elas públicas ou privadas. A democracia dentro das escolas, pode ser descrita como a participação da comunidade escolar, direção, pais, alunos, professores e funcionários, podendo fechar parceria que beneficiem o ensino. Para que isso aconteça a comunidade escolar deve estar interligada como uma rede para promover a tomada de decisões de forma compartilhada. Essa rede possibilita a visibilidade de um sistema que agrega pessoas em ações e interações sociais.

O pesquisador e escritor do presente trabalho compreende que a gestão é peça fundamental da escola, mas que ela somente consegue fazer um bom trabalho se tiver ao seu lado as pessoas bem formadas e capacitadas para enfrentarem qualquer desafio para o engrandecimento da Comunidade. Assim sendo, é de suma importância a necessidade de propor à organização da escola com fundamentos democráticos participativos e inclusivos. É preciso envolver toda a comunidade, encarregados de educação, professores e comunidade no processo de tomada de decisões e na elaboração de ações dentro do ambiente escolar, fortalecendo vínculos e potencializando as aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. S. C. **Gestão democrática em escolas públicas municipais rurais**: possibilidades e perspectivas (Dissertação de Mestrado em Educação). Jacobina: UNEB, 2021.

AMORIM, A. "Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade". **Revista Lusófona de Educação**, n. 35, 2017.

BUSSMANN, A.C. "Gestão da Escola e Projeto Político-Pedagógico - (im)possibility that yet remains to come". **Educational Philosophy and Theory**, vol. 42, 2009

BUSSMANN, A.C. "O projeto político-pedagógico e a gestão da escola". **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**, vol. 17, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

CONSTITUINTE, Assembleia. "Constituição da república de Angola". **Consultado A**, vol. 11, 2010.

COSTA, M. G.; YAVORSKI, R.; CAMPOS, M. A. S. E. "As competências tecnológicas e investigativas dos estudantes do curso de formação de professores: um estudo para a província do huambo". **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, vol. 7, n. 12, 2021.

COSTA-UEMA, Z. R.; ALMEIDA–UEMA, V. O. "Gestão escolar e o Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): da realidade à possibilidade de inclusão em uma

escola pública". **Anais do Congresso Brasileiro Ciência e Sociedade Congresso Brasileiro Ciência e Sociedade**, vol. 1, 2019.

CURY, C.R.J. "A gestão democrática na escola e o direito à educação". **Portal Eletrônico da UFRGS** [2007]. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br>. Acesso em: 14/10/2020.

CURY, C.R.J. "Gestão democrática da educação: exigências e desafios". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, vol. 18, n. 2, 2002.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

FELINTO, P. C. **Gestão escolar na perspectiva democrático-participativa** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica). Curitiba: UFPR, 2014.

FERREIRA, N. "Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades". **Em aberto**, vol. 17, n. 72, 2000.

FREIRE, J. G.; DIÓGENES, E. N. "O ensino remoto e o papel da gestão escolar em tempos de pandemia". **Anais da VII Semana Internacional de Pedagogia**. Maceió: UFAL, 2020.

FREIRE, P. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação algumas saídas e dividindo opiniões multiplicando cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HONORATO, H. G. "O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão". **Portal Eletrônico da ANPAE** [2012]. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 04/02/2021.

JESUS, G. L. **Concepção(ões) de gestão escolar no processo de implementação das eleições de gestores escolares no município de Tucano/BA** (Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação). Feira de Santana: UEFS, 2019.

LAKATOS, E. M. E.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. "O Sistema de Organização e Gestão da Escola". **Portal Eletrônico da ANPAE** [2001]. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 04/02/2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Vozes, 2004.

LIMA, L. "Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?" **Educar em Revista**, vol. 34, n. 68, 2018.

LIMA, P. C. M. **Gestão democrática na escola do campo U.M.E.I.E.F. José Bonifácio Barbosa de Andrade Sumé – PB** (Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – Artigo). Sumé: UFCG, 2021.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LÜCK, H. *et al*. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. *et al*. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MATTEDI, V. **Conselhos escolares e gestão democrática**: ranços, avanços e possibilidades (Dissertação de Mestrado em Educação). Niterói: UFF, 2018.

MENEGHETTI, A. **A psicologia do líder**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; BRITO, M. M. B. "A práxis de egressos (os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar". **Revista Brasileira de Educação do Campo**, vol. 6, 2021.

NICOLINI, L. P. **A gestão democrática e a participação ativa da comunidade escolar** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C.P. "Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018.

PARO, V. H. "Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 73, n. 174, 1992.

PASSONE, E. F. K. “Gestão escolar e democracia: o que nos ensinam os estudos de eficácia escolar”. **Portal Eletrônico da UFRGS** [2019]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 05/03/2021.

PEREIRA, E. R. B.; CARON, L. “A gestão no órgão regional de educação no município de Lages, no período de 1972-2012”. **Portal Eletrônico da UFRGS** [2015]. Disponível em: <www.educere.bruc.com.br>. Acesso em: 16/10/2020.

PEREIRA, L. M. **Os desafios da gestão escolar**: exercício de liderança para a condução do trabalho em equipe (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão em Supervisão Escolar: Desafios do Trabalho Coletivo na Escola). São Leopoldo: UNISINOS, 2018.

PERES, M. R. “Novos desafios da gestao escolar e de sala de aula em tempos de pandemia”. **Revista de Administração Educacional**, vol. 11, n. 1, 2020.

RAMOS, S. D. O. “Gestão escolar: gestor escolar e conselho participativo”. **Portal Eletrônico da FACCREI** [2019]. Disponível em: <www.faccrei.edu.br>. Acesso em: 13/05/2021.

REGINATTO, T.; ROSA, D.C.; MARTINS, S.N.; DIESEL, A. “Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea”. **Dialogia**, n. 22, 2015.

RODRIGUES, K. D. **A gestão democrática e a educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**: correlatos enunciativos (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). João Pessoa: UFPB, 2021.

SANTOS, L. M. **Gestão Escolar**: desafios, habilidades e perspectivas (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Rio Grande do Sul: AMF, 2021.

SILVA, G.; SANTOS, I.M. "A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió". **Revista de Administração Educacional**, vol. 1, n. 1, 2016.

SILVA, M. C. S.; SILVA, J. S. "Gestão democrática da escola e a qualidade social da educação escolar: um longo caminho?". **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA, 2011.

CAPÍTULO 10

O Currículo e a Gestão Escolar sob a Ótica da Democracia e da Interculturalidade

O CURRÍCULO E A GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA DEMOCRACIA E DA INTERCULTURALIDADE

Emília Freitas de Lima

Celso Luiz Aparecido Conti

Renata Maria Moschen Nascente

O tema das relações entre currículo e gestão tem sido alvo de escassa produção acadêmica, não obstante a relevância de sua consideração, conforme defendemos neste trabalho. De um levantamento de artigos por nós empreendido em três bases de dados brasileiras[13]– SciELO, Capes Periódicos e Google Acadêmico – com emprego de termos de busca relacionados a este tema resultou o total de 29 artigos que o abordam diretamente. Este número corresponde a 6,8% dos 428 artigos encontrados na primeira fase do levantamento.

Quanto ao tipo de trabalho, dos 29 diretamente vinculados ao tema em epígrafe 15 são bibliográficos, 11 se autoclassificam como qualitativos, dois como quantitativos e um como quanti-qualitativo. Já com relação ao objeto, predominam os artigos que abordam o tema do ponto de vista das políticas educacionais e/ou sociais (48,3%). Apenas cinco artigos (17,2%) focalizam a relação entre currículo e gestão no interior da escola, porém nenhum a considera na perspectiva do currículo em ação como fazemos neste texto.

Ele se configura como um ensaio, isto é, como "uma primeira tentativa de sistematização de ideias sobre um assunto pouco explorado" (SALVADOR, 1982, p. 34). Seu objetivo é tecer

[13] O referido levantamento constitui parte de uma pesquisa em andamento, de nossa autoria, na qual os artigos sobre relações entre currículo e gestão serão analisados em um trabalho acadêmico específico.

relações entre currículo e gestão no âmbito da escola, sem desconsiderar o plano maior da política educacional em que se insere. Defende-se a escola pública como protagonista da recontextualização de políticas públicas e capaz, portanto, de construir relações genuinamente democráticas entre currículo e gestão.

O texto está estruturado em três seções. A primeira versa sobre as relações entre regulação e autonomia da escola pública; a segunda analisa possibilidades de construção do currículo na perspectiva da *autonomia construída* (BARROSO, 1996); e a terceira tece relações entre o currículo assim entendido e a gestão escolar.

A ESCOLA PÚBLICA ENTRE A REGULAÇÃO E A AUTONOMIA

Tomar o âmbito escolar como unidade analítica obriga a considerar suas relações com o plano da política educacional em que se insere, já que, de forma alguma, se supõe sua independência nem a autonomia total de sua estrutura e funcionamento em relação ao sistema de ensino em seus diferentes âmbitos.

A política educacional resulta "de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses" (OLIVEIRA, 2010, p. 2). Por tais motivos, ela traz consigo importantes contradições, mais ou menos nítidas dependendo do momento histórico. Assim é que podemos notar, ao longo do tempo, a ressignificação dos conceitos, por exemplo, de justiça social e de igualdade, finalidades principais das políticas educacionais emanadas do Estado laico, republicano. Até as últimas décadas do Século XX prevaleceram os critérios de

justiça social assentados nos princípios de redistribuição econômica, mobilidade social, meritocracia. Depois desse período, a política educacional se viu envolta numa crise de orientação decorrente da perda de consenso em relação a esses princípios. Isso se deveu, em parte, ao fracasso escolar das crianças e jovens originários dos meios populares e das novas exigências postas pelos movimentos sociais feministas, étnico-raciais, de pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros. Houve pressão para que fossem contempladas ações compensatórias, de discriminação positiva, presididas por um novo ideal: a eficácia. Nesse contexto surge, nas últimas décadas do Século XX, um amplo processo de reformas educacionais em vários países no mundo, capitaneado em grande medida por organismos internacionais vinculados à ONU (OLIVEIRA, 2010, p. 2-3).

Tais reformas, cujos resultados se estendem ao Século XXI, têm exacerbado os efeitos da regulação dos sistemas sobre as escolas.

Para definir regulação no âmbito dos sistemas sociais, Barroso (2005) cita Bauby (2002, p. 15) entendendo-a como

> Modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de acções e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis [...]. A regulação resulta do facto de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas, postas em causa (numa adaptação perpétua em função das situações e dos objectivos). A regulação de um grupo social corresponde, assim, às interacções entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo [sic].

Reportando-se à regulação dos sistemas escolares, Barroso (2005) adota a definição em Maroy e Dupriez (2000, p. 76). Para eles, quando aplicada às organizações ou sistemas de ação organizada

> a regulação é a resultante da articulação (ou da transacção) entre uma ou várias regulações de controlo e processos 'horizontais' de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido activo de processo social de produção de 'regras de jogo' permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.

Como coloca Hypolito (2010), o Estado tem agido como regulador da gestão e do currículo das escolas públicas por meio de uma política educacional caracteristicamente neoliberal e gerencialista. Apesar de adotar o discurso do Estado mínimo e descentralizador, a regulação se faz de forma centralizada e conservadora, fruto de *estandardizações globais* (HYPOLITO, 2008) advindas da imposição da cultura capitalista hegemônica que se converte em "fundamentos similares e padrões amplamente difundidos" (HYPOLITO, 2010, p. 1342). O autor cita dois momentos de construção da expansão do mercado, em geral, e da reestruturação educacional, em particular. O primeiro é o da introdução de um sistema baseado na ideia de prestação de contas, efetivado por meio do uso de testes padronizados; e o segundo, iniciado já no Século XXI, caracterizado pela articulação das escolas com o mercado e suas formas de gerência, buscando maior flexibilidade econômica e administrativa, por meio de ações voltadas, por exemplo, à parceria público-privado, ao empreendedorismo e ao consumismo.

Assim, Krawczyk (2005, p. 816) analisa que:

> o direito à educação deixa de estar subordinado, como disse Coutinho (1994), à construção de uma sociedade democrática, entendida como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitem ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo no controle da vida social. Em contrapartida, estabelece-se uma relação orgânica entre cidadania e competitividade e os atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social.

Até aqui consideramos o nível "macro", âmbito que, no entender de Nóvoa (1992, p. 15), está oposto ao nível "micro" – aquele da sala de aula. O autor critica o que chama de "vaivém tradicional entre uma percepção 'micro' e um olhar 'macro'", e propõe que se privilegie um "nível 'meso' de compreensão e de intervenção", representado pelas instituições escolares, entendidas como espaço organizacional dotado de dimensão própria e no qual também se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas importantes. Reforça seu argumento citando Maria Teresa González[i] (NÓVOA, 1992, p. 41) em sua afirmação de que "a escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as" e, ainda, que "pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica da própria escola". As instituições escolares seriam, então, dotadas de certa autonomia e seus projetos teriam potencial para promover as mudanças necessárias no campo educativo, por meio do que Barroso (1996) chamou de *autonomia construída,* configurada porformas autônomas de tomada de decisão, que as escolas sempre adotaram em diferentes domínios.

De acordo com Barroso (1996, p. 10), a *autonomia construída*

> [...] corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios.

Ela seria possibilitada por formas de microrregulação local, por meio do desenvolvimento de estratégias e de ações que reajustam localmente as normas e os constrangimentos (BARROSO, 2006) das macrorregulações.

Esta ideia corresponde ao que Krawczyk (2005, p. 815) considera *liberdade positiva*, definida por ela como

> [...]a construção apoiada na possibilidade de os sujeitos coletivos orientarem sua vontade, seu desejo no sentido de uma finalidade coletiva. Neste último caso, estaríamos frente a uma concepção de gestão educacional e escolar que [indicaria] uma tendência à construção de um sistema e de instituições democráticos e públicos, capazes de mediar a possibilidade de escolha dos atores de ir contra a reprodução. E, ao mesmo tempo, de atores capazes de efetivar essa escolha por meio da intervenção no espaço público de produção político-educacional escolar e do conjunto do sistema educativo.

Assim, o presente trabalho aposta na possibilidade de a *autonomia construída* com base na *liberdade positiva* fazer face à *autonomia decretada* (BARROSO, 2006, p. 23), ou seja, ao plano "da definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governo das escolas". Ainda de acordo com este autor (BARROSO, 2004), na regulação

local das unidades escolares, em uma perspectiva horizontal, é que residiria uma das possibilidades de romper com a política pública educacional conservadora.

De fato, Vieira (2007, p. 58), apoiada em Almandoz e Vitar[ii], afirma que

> A escola [...] não se reduz 'a um mero reverso das políticas', mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas: ao superar a crença de que o sentido das políticas reside unicamente no conteúdo das propostas governamentais, a significação e as relações de poder desvanecem-se através de uma trama de numerosos dispositivos e interações. Esta teia constitui o terreno no qual se cruzam os caminhos da inovação, caracterizados como um processo de construção social que abandona a polaridade essencialista entre governo e escolas.

Apostando nas possibilidades da autonomia – ainda que relativa – das escolas, passamos a analisar as relações entre autonomia e currículo.

A AUTONOMIA CONSTRUÍDA E O CURRÍCULO

Com Silva Jr. (2015, p. 131), entendemos currículo como "o grande meio de realização da finalidade da escola". Cabe, então, perguntar que finalidade é essa, e se numa sociedade conservadora e neoliberal a escola estaria inexoravelmente fadada a servir à

manutenção do *status quo*. Apple (2006, p. 13) assim formula essa pergunta, ao mesmo tempo em que a responde:

> [...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? Penso que sim.

Para isso, ele sinaliza a importância de conhecermos por dentro como se dá a engrenagem das "forças complexas que têm impacto em nossas escolas" (APPLE, 2006, p. 15). Na mesma linha de pensamento, autores como Giroux (1986), Young (2007), McLaren (1997), entre outros, a par de compreenderem os mecanismos de dominação e poder que caracterizam a instituição escolar em sociedades capitalistas, não a encaram como uma engrenagem completamente determinada pelas relações de dominação, mas enxergam nela uma autonomia relativa, levando-os, portanto, à mesma resposta dada por Apple na citação anterior. Young (2007, p. 1292), por exemplo, assume que "até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação", e ilustra esta asserção com o caso de Nelson Mandela ter estudado em escolas para africanos anteriores à educação bantu.

Tal compreensão é compatível com a ideia de currículo como

> [...] um processo de coordenação da acção dos atores no terreno que resulta do confronto, da interacção, da negociação ou do compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspectiva vertical entre "administradores" e "administrados", quer numa

> perspectiva horizontal, entre os ocupantes de um diferente espaço de interdependência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios etc (BARROSO, 2004, p. 24).

Esta visão se coaduna com as de regulação local (BARROSO, 2004), de autonomia construída (BARROSO, 1996) e de currículo como processo construído no cotidiano da escola, com base em um projeto de educação consubstanciado em um texto curricular (GIMENO SACRISTÁN, 2013), que constitui o currículo oficial, primeiro dos cinco planos componentes do processo curricular. O segundo plano é o da interpretação que os docentes e os materiais curriculares fazem desse texto; o terceiro é o de sua colocação em prática com sujeitos concretos em um contexto determinado; o quarto plano é o dos efeitos produzidos nos estudantes e é, portanto, subjetivo; finalmente, o quinto é o do currículo avaliado, que em geral fica restrito aos resultados observáveis e mensuráveis, de modo a não se ter a real dimensão de seus efeitos nos estudantes, como adverte Gimeno Sacristán (2013).

Visto dessa forma, assume-se a importância do texto curricular – ou currículo preativo, currículo formal, ou ainda currículo escrito – uma vez que, de acordo com Goodson (1995, p. 20), "é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que 'o importante é a prática em sala de aula' (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação)". Todavia, ao ser interpretado e colocado em prática é que o texto ganha vida e produz efeitos nos estudantes.

Reconhecemos estreita vinculação entre o conceito de *currículo em ação*, cunhado por Geraldi (1994) – e esse conjunto de ideias. Nesta acepção,

> O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro e fora da sala de aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar (GERALDI, 1994, p. 117).

Assim como Geraldi (1994), defendemos que o currículo em ação, em estreita relação com o texto curricular, tenha interesse na *emancipação humana*, paradigma inaugurado no Brasil por Paulo Freire, no final da década de 1960, com seu protagonismo nos movimentos de alfabetização popular caracterizados pela conscientização política, e o consequente lançamento de sua obra seminal, "Pedagogia do oprimido" (FREIRE, 1970). A esse respeito, Geraldi (1994) lembra que devemos a Freire o primeiro esforço no Brasil em enfocar conhecimento e currículo com interesse em emancipação, o que significou rompimento com o paradigma técnico-linear. "Curiosamente", a obra teve reverberação espantosa no exterior, enquanto o velho paradigma sobrevivia no Brasil, fazendo coro à ditadura civil-militar vigente à época.

A nosso ver, o currículo em ação com vistas à emancipação vincula-se diretamente a dois conceitos-chave: a democracia e a cultura, na perspectiva da interculturalidade.

A democracia é concebida por Toro (1999, p. 2) não como liberalismo econômico, como *laissez-faire* econômico, como um partido, como uma religião, uma ciência, mas como "uma cosmovisão", isto é, "uma forma de ver o mundo". De acordo com o autor, a compreensão deste conceito pode transformar completamente a educação. Ele propõe seis princípios fundantes da democracia: a secularidade, a autofundação, a incerteza, a ética, a complexidade e o público.

Pelo princípio da secularidade entende-se que "toda ordem é construída. A ordem não é natural, por isso transformações na sociedade são possíveis" (TORO, 1999, p. 3). A democracia também não é natural; ela é um invento, uma criação e, como tal, é necessário ensiná-la e aprendê-la. Uma forma de transpor esse princípio para o currículo em ação é não naturalizar questões que de fato não são naturais, como, por exemplo, o fato de uns alunos aprenderem e outros não, e de justificar fatos como esses com respostas como: porque é assim, ou porque sempre foi assim.

O princípio da autofundação assevera que "a democracia é uma ordem que se caracteriza pelo fato de leis e normas serem construídas ou transformadas pelas mesmas pessoas que vão vivê-las, cumpri-las e protegê-las" (TORO, 1999, p. 5). Daí que as rotinas que compõem o currículo em ação precisam criar condições para que a democracia seja vivenciada, por meio de diferentes estratégias capazes de gerar processos de autofundação da ordem para os estudantes, a fim de constituir o que Toro (1999, p. 6) chama de *ethos* democrático.

Já o princípio da incerteza significa que "não existe um modelo ideal de democracia que possamos copiar ou imitar, cabendo a cada sociedade criar sua própria ordem democrática" (TORO, 1999, p. 7). Fica para o currículo em ação, então, o desafio de conceber cada pessoa como fonte de criação de ordem social, como cidadã, isto é, como pessoa capaz de, em cooperação com as outras, construir e proteger a dignidade de todos. Assim, segundo o autor, a escola não teria alunos, mas pessoas que vão se transformando em cidadãs e cidadãos.

O princípio da ética define que "mesmo não existindo um modelo ideal de democracia, toda ordem democrática está orientada a tornar possíveis os direitos humanos e a cuidar e proteger a vida" (TORO, 1999, p. 11). Isso implica deixar de pensar os direitos humanos como um estatuto e passar a vivê-los como o "norte ético

da educação". É sob essa ótica que têm de ser pensados (e vividos) os espaços físicos e tempos escolares, os prêmios e castigos, o planejamento, as rotinas, a avaliação, entre outros aspectos.

O princípio da complexidade significa que "o conflito, a diversidade e a diferença são constitutivos da convivência democrática" (TORO, 1999, p. 11). Na democracia não há inimigos, mas opositores, e a vivência dessa premissa não se dá por meio da negociação, mas da "deliberação" (p. 12), que busca a construção de bens coletivos e o comprometimento com eles. É fundamental que também este princípio se traduza em rotinas no currículo em ação.

O último princípio define que "na democracia o público se constrói a partir da sociedade civil" (TORO, 1999, p. 13). Para tratá-lo no currículo em ação o autor advoga que os jovens aprendam a passar da linguagem do privado para a linguagem coletiva, para o que sugere rotinas pedagógicas orientadas principalmente para o trabalho em grupos. Indica, ainda, que esses princípios sejam vivenciados por dentro do trato pedagógico com as disciplinas, como no caso de a história não ser feita por heróis, mas de gente comum.

Esta ideia remete diretamente ao segundo conceito-chave: a cultura, concebida por Williams (2000, p. 207) como ordinária – no sentido de que todos e todas somos produtores de cultura, e não só os que têm esse papel atribuído socialmente – e como um "sistema de significações realizado". O autor, associado ao marxismo culturalista, entende que o modelo proposto pelo marxismo ortodoxo, de base-superestrutura, faz com que a cultura seja reduzida a um simples reflexo da estrutura econômica. Nesse caso, as mediações e as experiências humanas seriam tidas como secundárias. Assim, de acordo com Giroux (1983), não negando uma certa dependência em relação à base econômica, também é possível atribuir à cultura um grau relativo de autonomia, por meio da agência humana.

Desse modo, não haveria *a cultura*, mas *culturas* no plural, com especificidades e características distintas, a depender de aspectos como tempo e lugar, e de categorias como raça-etnia, gênero, sexualidade, religião/religiosidade, idade/geração e outras, além da classe social. Todas elas são presenças obrigatórias no currículo em ação (não sem antes terem sido previstas no currículo formal) e, segundo defendemos, numa perspectiva intercultural.

Que sentido atribuímos à interculturalidade? Iniciando pela distinção entre inter e multiculturalidade, entendemos que esta se refere à convivência de diferentes culturas na sociedade, o que Moreira (2001) concebe como condição inescapável do mundo ocidental. Já a interculturalidade, tal como concebida por Candau (2001), envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim; implica reconhecimento do outro, diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; construção de um projeto no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum.

As questões postas pela interculturalidade remetem, então, ao tratamento da diferença, o que coloca, ao mesmo tempo, a necessidade de problematizarmos a igualdade. A relação entre igualdade e diferença não é de oposição, pois a igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. Por sua vez, a diferença se opõe à padronização, à produção em série, à redução de tudo ao mesmo. O que queremos não é a padronização nem a desigualdade, mas igualdade ***e*** diferença como reconhecimento de direitos básicos para todos. Porém, esses *todos* têm de ter as suas diferenças reconhecidas (CANDAU, 2001). Importa, ainda, salientar que a produção da diferença não é algo natural e inevitável; não é uma "obviedade cultural", tal como negro X branco ou latino X europeu ou anglo-americano (McLAREN, 1997), mas é fruto de construção social, na qual a educação escolar desempenha papel fundamental.

Assim, é importante que a interculturalidade seja a tônica tanto do texto curricular – currículo preativo, escrito, formal –

quanto do currículo em ação. Para justificar esta assertiva recorremos a Fidel Tubino (2016, p. 3) para quem:

> A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia é uma atitude, uma maneira de ser necessária em um mundo paradoxalmente cada vez mais interconectado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais incomunicável interculturalmente. Um mundo no qual os graves conflitos sociais e políticos que as confrontações interculturais produzem, começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações.

Embora os docentes sejam os encarregados diretos de colocar em ação o currículo concebido à luz dessas ideias, não se pode supor que esta seja uma decisão de ordem individual, com base na compreensão, tantas vezes repetida, de que quando fecha a porta da sua sala de aula o professor é o "dono" da situação. Isso porque, reiteramos, o currículo em ação precisa estar intimamente relacionado ao currículo formal, mesmo que este adquira nuanças diferentes a depender das relações professor-aluno-conhecimento que se estabeleçam em cada turma e conteúdo trabalhado.

Ladson-Billings (2002, p. 286) defende que o trato com a diferença implica, necessariamente, a construção de consciências críticas nas escolas, de modo que: "Se conseguirmos construir esta consciência crítica, estaremos lidando com as questões culturais, de raça, classe, gênero, linguagem e todo o tipo de diferenças", o que, para ela, pode e deve ser iniciado com crianças ainda bem jovens. A autora cita o exemplo ocorrido no contexto estadunidense, de uma professora que levou seus alunos a perceberem que o restaurante Pizza Hut é parte do grupo empresarial da Pepsi-Cola e que esta

apoiou a opressão no Tibete e em Burma. Mesmo que as crianças não soubessem bem o que é opressão, nem onde fica Burma, puderam fazer uma série de questionamentos que as conduziram a elaborar cartazes pedindo que os colegas boicotassem a Pizza Hut (mesmo que as crianças a adorem!) e tentaram fazer com que a escola contratasse outra empresa de pizza. Aí está um evidente exemplo do que defendemos sobre como tratar as diferenças "por dentro" do currículo em ação.

Atuar de forma intercultural exige dos(as) docentes, de acordo com Lima (2009) – além do domínio dos conteúdos curriculares numa perspectiva crítica e da *expertise* metodológica –, o que a autora denomina "sensibilidade", compreendida

> [...] na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos(as) e acredita que todos(as) eles(as) podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa. De alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as trapaças ideológicas [...] buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque sempre fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram (LIMA, 2009, p. 75).

Neste trabalho sustentamos a premissa de que a proposição e vivência de um currículo que se pretenda democrático, que tenha inspiração emancipatória e que considere a perspectiva da interculturalidade depende intrinsecamente de uma gestão escolar

coerente com esse conjunto de ideias, o que constitui objeto de análise da seção seguinte.

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR

Gestão, em seu sentido mais amplo, é aqui concebida como sinônimo de administração, isto é, como "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 1993, p. 18).

> De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Fica, então, entendido que a função administrativa/gestora da escola – referindo-nos em específico à escola pública como local de trabalho (SILVA JR., 2015) – envolve, necessariamente, tanto a dimensão concernente à administração escolar propriamente dita quanto a dimensão pedagógica, visto que a razão de ser, ou o fim por excelência da escola é a educação de seus estudantes. Ela é, pois, dotada de finalidade e natureza peculiares e supõe critérios especiais de organização. Tais critérios precisam ser estabelecidos em

conformidade com as caraterísticas do trabalho nela desenvolvido, ou seja, o trabalho pedagógico.

Considerando-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola é da alçada do currículo fica, por via de consequência, evidenciada a inevitável existência de relações entre ele e a administração/gestão.

Para Pacheco (2011), currículo e gestão se conjugam de forma interdependente porque ambos são campos de ação políticos.

No plano político mais amplo, Thiesen (2014) explica que a inter-relação de currículo e gestão pode ser entendida no seio da contradição entre o Estado avaliador dos resultados dos processos educacionais pela via da estandardização e a manutenção do discurso da gestão democrática da educação pública. Trata-se, a nosso ver, de uma repaginação de lógicas tecnicistas em uma clara tendência conservadora, ou neoconservadora, de gestão dos currículos nas escolas ditada pelos organismos internacionais voltados à educação. Esse conservadorismo pode se constituir em significativa ameaça à democracia, à inclusão e à justiça social, pois o compromisso da educação pública seria com a formação do sujeito produtivo e, principalmente, consumidor, que atenderia, dessa forma, às demandas do mercado e do consumo.

Todavia, a par dessa regulação nacional – que segundo Barroso (2004) sofre influência transnacional – na escola existem microrregulações, ou regulações locais capazes de encaminhá-la em direção diferente dessa, já que, com Silva Jr (2015), advogamos que a especificidade da escola pública nada tem a ver com as regras mercadológicas nem com a padronização da produção. Assim, na regulação local, em uma perspectiva horizontal (BARROSO, 2004), residiria uma das possibilidades de romper com a política pública educacional conservadora, estabelecendo as bases da interrelação currículo e gestão na linha crítico-emancipatória, que Pacheco

(2011, p. 380) associa ao modelo das racionalidades contextuais "cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela ausência de contributos práticos". Não obstante este limite reconhecido por Pacheco (2011), ele admite que as políticas curriculares

> [...] resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos actores com capacidade para intervir, directa ou indirectamente, nos campos de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2011, p. 381).

Daí a responsabilidade ético-política da equipe gestora da escola de coordenar – via processos democráticos – a definição do currículo formal no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, assim como de cuidar da coerência entre o currículo formal e o currículo em ação. Ao conjunto assim constituído chamamos de "gestão em ação", já que, analogamente à concepção de currículo em ação e em consonância com a concepção de gestão em que nos baseamos, esta se faz presente, com caráter democrático – reiteramos – na vivência de todos os processos que compõem a vida escolar.

Tal vivência implica necessariamente o envolvimento e a participação ampla das comunidades interna e externa à escola. Uma das possibilidades de prática democrática seria a que Miguel (2005), pautando-se na teoria de Habermas, classifica como "deliberativa". Esta corrente, baseada na ideia de ação comunicativa, opõe-se à concepção de democracia como agregação de preferências individuais já estabelecidas, pois a (re)construção destas se dá na esfera pública, no debate entre os envolvidos. Considera-se a igualdade de participação e a produção de normas sociais pelos próprios integrantes da sociedade. Utiliza como método o diálogo, e se pauta por três regras básicas: "(1) qualquer contribuição

pertinente ao debate pode ser apresentada; (2) apenas a argumentação racional é levada em conta; e (3) os participantes buscam atingir o consenso" (MIGUEL, 2005, p. 14).

Assim concebida, a nosso ver, a democracia na escola seria menos vinculada a mecanismos de participação indireta via conselhos – sem desconsiderar a importância deles –, e mais a estratégias participativas envolvendo diretamente todos os integrantes – internos e externos – da comunidade escolar. Isso se justifica porque, dada a diferença de escala entre a sociedade e a instituição escolar, esta não necessariamente teria de ser gerida por meio da democracia representativa vivenciada naquela, sendo capaz de possibilitar ampla participação que resultasse em tomada de decisões pelo conjunto da comunidade que a compõe. Poder-se-ia, então, no plano formal; da proposta; ou ainda do texto, falar em definição do Projeto Político-Pedagógico e do currículo de forma efetivamente democrática e participativa. Tais características envolvem tanto a dimensão documental – do que é proposto – quanto a do efetivamente vivido, ou seja, a do "currículo em ação" e da "gestão em ação", em consonância com a acepção de democracia como "uma cosmovisão", como "uma forma de ver o mundo", preconizada por Toro (1999) e por nós assumida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, em que nos propusemos a tecer relações entre currículo e gestão no âmbito da escola, sem desconsiderar o plano maior da política educacional em que se insere, afirmamos que a escola funciona como filtro das políticas públicas educacionais, recontextualizando-as por meio de mecanismos de microrregulação local, o que pode se dar em uma direção mais voltada à conservação ou à emancipação social. Relacionamos esta última com um novo

projeto social fundado em um *ethos* democrático que implica um norte ético comprometido com os Direitos Humanos, a justiça social, o cuidado e a proteção da vida sobre a terra.

Nesse novo projeto social, compete à escola proporcionar aos estudantes novas formas de se pensar o mundo, o que passa necessariamente pela relação entre currículo e gestão pautada na interculturalidade, isto é, no respeito à diferença e na busca da igualdade de direitos. Entendemos a igualdade como oposta à desigualdade vista como inferioridade em comparação a um padrão, e a diferença como oposta à igualdade quando esta é vista como padronização.

Nos termos propostos, é necessário que a gestão escolar cumpra o papel de coordenar: a definição da política institucional relacionada ao currículo formal/prescrito; o acompanhamento do currículo em ação. A esse processo chamamos de "gestão em ação".

REFERÊNCIAS

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. "Caminhos da inovação: as políticas e as escolas". *In:* VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. (orgs.). **Gestão de inovações no ensino médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BARROSO, J. "A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política". *In:* AAVV (org.). **A autonomia das escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

BARROSO, J. "O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas". **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005.

BARROSO, J. "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". *In:* BARROSO, J. (org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. "Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações". **Educação em Revista**, n. 39, 2004.

BAUBY, P. "L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation". **Politique et Management Public**, n. 1, 2002.

CANDAU, V. M. "Revista Nuevamerica". **Novamerica**, n. 91, 2001.

COUTINHO, C. N. "Cidadania, democracia e educação". **Ideias**, n. 24, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GERALDI, C.M.G. "Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". **Pro-Posições**, vol. 5, n. 3, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. "O que significa o currículo?" *In:* GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

GIROUX, H. **Para além das teorias da reprodução**: teoria crítica e resistência em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

GONZÁLEZ, M. T. "Organización escolar e innovación educativa". *In:* **La calidad de los centros educativos**. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía, 1988.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HYPOLITO, A. L. M. "Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 24, n. 1, 2008.

HYPOLITO, A. L. M. "Políticas curriculares, Estado e regulação". **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, 2010.

KRAWCZYK, N.R. "Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?" **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005.

LADSON-BILLINGS, G. "Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente". **Educação e Sociedade**, n. 79, 2002.

LIMA, E. F. "Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais" **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 27, 2009.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. "La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone". **Révue Française de Pédagogie**, n. 130, 2000.

McLAREN, P. **A vida nas escolas** - Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

MIGUEL, L.F. "Teoria democrática atual: esboço de mapeamento". **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 59,2005.

MOREIRA, A.F.B. "A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões". **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001.

NÓVOA, A. "Para uma análise das instituições escolares". *In:* NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. "Política educacional". *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PACHECO, J. A. A. "Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 27, n.3, 2011.

PARO, V. H. "A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola". **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n.3, 2010.

PARO, V. H. "Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição". **Revista Brasileira de Administração da Educação**, vol. 9, n. 1, 1993.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1982.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

THIESEN, J. S. "Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 14, n. 1, 2014.

TORO, J. B. "Educación para la democracia". **Portal Eletrônico CIVICUS/Funredes** [1999]. Disponível em <www.funredes.org>. Acesso em: 20/04/2020.

TUBINO, F. "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". **Portal Eletrônico da PUCP** [2020]. Disponível em: <www.pucp.edu.pe>. Acesso: 03/09/2020.

VIEIRA, S.L. "Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 23, n. 1, 2007.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

YOUNG, M. "Para que servem as escolas?" **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, 2007.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga. Professora universitária. Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Educação pela Universidad Alcalá de Henares, Espanha. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Bruno Sendra de Assis é graduado em Psicologia. Mestre em Administração Pública e Governo. Doutorando em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: brunoassis@usp.br

Carlos André Sousa Dublante é professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: carlos.dublante@ufma.br

Celso Luiz Aparecido Conti é professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: celsocon@ufscar.br

Clara Weinna Moura Dantas é bacharel em Direito. Especialista em Direito do Trabalho. Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail para contato: clara.weinna@discente.ufma.br

SOBRE OS AUTORES

Cristiane Machado é professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel em Ciências Sociais. Mestre em Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: crimacha@unicamp.br

Danieli D'Aguiar Cruzetta é professora na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Graduada em pedagogia. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: cruzettadanieli@gmail.com

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Emília Freitas de Lima é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: emilia@ufscar.br

Francisco Zacarias Enoque é professor do Instituto Superior Politécnico Caála (InTecEdu). Mestre em Educação pela Universidade Europeia de Atlântico (UNIATLANTICO). E-mail para contato: mario.graca@doctorado.unini.edu.mx

SOBRE OS AUTORES

Henriques da Costa Graça é professor do Instituto Superior Politécnico Caála (InTecEdu). Mestrando em Administração pela Universidade Europeia de Atlântico (UNIATLANTICO). E-mail para contato: costahenriques2014@gmail.com

Hercules Guimarães Honorato é bacharel em Administração. Especialista em Gestão Internacional. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

Joyce Soares Rodrigues Petrus é pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE). Bacharel em Estatística. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: joyceufmg@gmail.com

Leidiane Sousa Lima Fernandes é graduada em Pedagogia. Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail para contato: leidiane.lima@discente.ufma.br

Marcel Pereira Pordeus é graduado em Letras. Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE). E-mail para contato: marcel.pordeus@aluno.uece.br

SOBRE OS AUTORES

Marcus Quintanilha da Silva é professor da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Mestre, doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: marcus@unina.edu.br

Maria Thaís de Oliveira Batista é graduada em Pedagogia. Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Temas de interesse: Educação e Pedagogia. E-mail para contato: professoramariathaisdeoliveira@gmail.com

Mário Graça da Costa é graduado em Engenharia Informática e Computadores. Doutorando em Educação pela Universidade Internacional Iberoamericana do México (UIBM). E-mail para contato: mario.graca@doctorado.unini.edu.mx

Paula Alexandra Trindade Mota é graduada em Pedagogia. Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail para contato: pxandrinha18@gmail.com

Priscila Nunes Brazil é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Especialista em Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail para contato: prinunesbra31@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Renata Maria Moschen Nascente é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em História. Mestre e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: renatanascente@ufscar.br

Verônica Pires Nogueira é professora Escola Pedagogia Waldorf. Graduada em Pedagogia. Especialista em Formação de Professores Waldorf pelo Centro de Fundamentação em Pedagogia Waldorf (CFPW). E-mail para contato: veronicapnogueira@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022