



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANAINA BRITO CARVALHO

**META 19 DO PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos
estaduais e distrital de educação**

Macapá-AP

2020

JANAINA BRITO CARVALHO

META 19 DO PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos estaduais e distrital de educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção de título de mestre (a).

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Costa Andrade

Macapá

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Carvalho, Janaina Brito.

Meta 19 do PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos estaduais e distrital de educação. / Janaina Brito Carvalho; orientadora, Antônia Costa Andrade. – Macapá, 2020.

214 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Planejamento educacional - Brasil. 2. Política educacional - Educação. 3. Educação e Estado. I. Andrade, Antônia Costa, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

370.2681 C331m
CDD. 22 ed.

JANAINA BRITO CARVALHO

META 19 DO PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos estaduais e distrital de educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção de título de mestre (a).

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Costa Andrade.

Data da Defesa:

21/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade
Presidente (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais
Membro Interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Membro Externo (UFPA)

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueiredo
Suplente Interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe
Suplente externo (UFPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso pai celestial por ter me permitido chegar até aqui, concretizando a realização de um sonho impossível e que, muitas vezes, parecia até mesmo uma utopia.

Aos meus pais, Sra. Maria de Jesus e Sr. João Cota, que muito se dedicaram ao árduo trabalho, na condicionante de “oprimidos” de um sistema opressor, para me proporcionarem o acesso e a permanência aos estudos e, principalmente, por me inspirarem com valores e ideais, acreditando que “quando se quer, sempre se alcança!”. Obrigada mãe, sobretudo, por cuidar da Luna Sofia nos momentos em que eu precisei me ausentar para estudar, sendo a mãe que eu não poderia ser nesses momentos.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Júnior Mendes pela paciência e apoio nos difíceis momentos que tive que passar durante o período do mestrado. Por sempre estar ao meu lado, me incentivando e sonhando comigo os meus sonhos mais impossíveis. Amo-te até o infinito!

À minha amada filha Luna Sofia por me conceder o privilégio de ser sua mãe, por alegrar todos os meus dias e me fortificar sempre para não desistir de lutar por um mundo melhor!

À minha irmã Jacqueline Brito pelo seu apoio, respeito e incentivo de sempre! Obrigada mana querida por ser uma tia maravilhosa para nossa Luna. Te amo!

À UNIFAP, por ser o espaço onde comecei a conquistar meus objetivos, desde a graduação em Pedagogia (2008), a Especialização em Política Educacional (2016/2017) e chegando ao tão sonhado Mestrado em Educação (2020).

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Antonia Costa Andrade, por todo o seu acolhimento, sabedoria e, principalmente, por sua compreensão, deixando o processo de orientação mais tranquilo e leve. Obrigada, minha amada professora, por todos os momentos de escuta, diálogos e reflexões, pois tenha a certeza que suas contribuições foram para além da minha formação acadêmica, chegando à essência da formação humana. Gratidão sempre a você!

À banca avaliadora, Prof^a Dr^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez e Prof^a Dr^a Valéria Silva de Moraes Novais, que contribuíram significativamente com suas valiosas sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao colegiado do PPGED/UNIFAP, especialmente aos professores e professoras Alexandre Pereira, André Guimarães, Ângela Ubaiara, Antônia Andrade, Arthane Figueiredo, Caio Antunes, Ilma Barleta, Norma Ferreira, Valéria Novais e Regina Nascimento (*In memoriam*), por partilharem conhecimentos e contribuições importantes que levarei para toda a vida.

À nossa querida e amável pedagoga do PPGED/UNIFAP, Idanilde Oliveira Rocha, por todo seu carinho e atenção em auxiliar os alunos nas demandas do mestrado que precisávamos cumprir.

À minha querida amiga e “irmã de alma” Sylvia Almeida, por todo o seu incentivo e apoio de sempre. Suas palavras soaram como um bálsamo enviado por Deus nos momentos mais difíceis que tive nesse processo.

À minha prima/irmã Kalina Brito que sempre foi um exemplo para mim de profissional dedicada e comprometida. Obrigada pelas conversas, momentos de descontração e, principalmente, pelas palavras de incentivo que recebi ao longo desse processo.

Aos colegas do PPGED/UNIFAP pelos maravilhosos momentos de descontração, risos, inquietações e pelos “cafês com afeto”, especialmente as minhas queridas amigas “mestrandas top’s”, Maria de Barros, Judynete Alves, Marcela Seoane, Adriana Idalino, Lidiane Tavares e minhas queridas colegas mestrandas, Elioenai Lazamé, Júlia Milena, Cristiane Brito e Márcia Maria. Mulheres maravilhosas que me inspiraram a seguir firme, cada uma com seus exemplos de determinação, lutas e vitórias.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa e irmãos de orientação, Orleans Sousa, Nicole Pojo e Mário Neto, obrigada pelos momentos de risadas, estudos e nas parcerias para a produção dos trabalhos escritos e apresentações em eventos.

Às minhas colegas de trabalho do Núcleo de Formação da SEED, que se tornaram amigas e parceiras, Janaina Picanço, Joyce Regina, Michele Balieiro e Odalena Viegas, por toda a compreensão, carinho, amizade e apoio na conclusão deste ciclo.

À coordenadora geral da Codinope/SEED Cláudia Regina Silva por ter estendido sua mão a mim, propiciando a minha continuidade nas aulas do mestrado. Às minhas queridas Gerente Pedagógica Cristiane Vilhena e a Articuladora da Associação Bem Comum Barbara Appolinário por todo o conhecimento e parceria nesse projeto maravilhoso que foi a execução de um sonho, contribuir com a formação pedagógica dos educadores alfabetizadores do estado do Amapá.

Ao meu eterno Diretor Pe. Eusébio Gehlen Rossa (*In memoriam*), por todo o aprendizado, conhecimento e vivências compartilhadas durante minha trajetória como professora, coordenadora e diretora adjunta na Escola Estadual Pe. João Piamarta. Viverás sempre nas minhas doces lembranças!

A todas as pessoas que torceram por mim para a conclusão desse ciclo e a todos aqueles que acreditam e lutam por uma educação democrática, inclusiva, gratuita, laica e de qualidade como direito social para todos!

RESUMO

O objeto deste estudo é a gestão democrática escolar e seu processo de implantação no cenário brasileiro por meio da meta 19 do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, sendo que a pesquisa teve a seguinte questão norteadora: como vem sendo desenvolvido o cumprimento da meta 19 do Plano Nacional de Educação nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros, considerando o contexto democrático de lutas e resistências atual do país? O objetivo geral configurou-se em analisar como vem sendo desenvolvido o cumprimento da meta 19 do Plano Nacional de Educação nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros, considerando o contexto democrático de lutas e resistências atual do país. No tocante aos referenciais teórico-metodológicos adotados, optou-se pela pesquisa documental, com abordagem quanti-qualitativa (SANTOS FILHO *apud* GAMBOA, 2013) nos Planos Estaduais e Distrital de Educação dos 27 entes federados brasileiros. O processo analítico das informações pautou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, observando-se as complexidades das mensagens expressadas pelos documentos oficiais, focos da investigação. Para a sustentação teórica pautou-se no Materialismo Histórico Dialético, por compreender-se que ele explica a realidade a partir das circunstâncias históricas e sociais, estabelecendo relações na concretude totalizante e no fenômeno estudado. Desse modo, através das análises, a regulamentação da meta 19 no Brasil por meio dos dispositivos legais dos entes federados brasileiros, nos evidenciaram muitas contradições e o prevaletimento da lógica gerencial nas legislações analisadas. No que tange à meta da gestão democrática escolar nos Planos, consta que a maioria aderiu a meta 19 do Plano Nacional de Educação. No entanto, essa adesão associada a critérios de “mérito e desempenho”, mesmo considerando a “consulta pública” da comunidade escolar, compromete a efetividade da Gestão Democrática Escolar (GDE), haja vista que os aspectos destacados pelos Planos estão diretamente ligados a uma gestão gerencialista e meritocrática. Apenas doze entes federados possuem leis específicas da GDE, sendo que se percebe similaridades entre as peças legais, mesmo que os entes federados apresentem de maneiras distintas como irão efetivar a gestão democrática em seus sistemas de ensino. Conclui-se que, na totalidade dos Planos e das leis analisadas, considera-se que a regulamentação da gestão democrática escolar em nosso país ainda acontece de maneira incipiente em todas as regiões brasileiras.

Palavras-chave: Gestão democrática escolar. Meta 19 do PNE. Políticas educacionais. Planos Estaduais e Distrital de Educação.

ABSTRACT

The object of this study is democratic school management and its implementation process in the Brazilian scenario through goal 19 of the National Education Plan, Law no. 13.005 / 2014, where the research had the following guiding question: how has the achievement of goal 19 of the National Education Plan been developed in the Brazilian State and District Education Plans, considering the current democratic context of struggles and resistance in the country? The general objective was to analyze how the achievement of goal 19 of the National Education Plan in the Brazilian State and District Education Plans has been developed, considering the current democratic context of struggles and resistance in the country. Regarding the theoretical and methodological frameworks adopted, documental research was chosen, with a quantitative and qualitative approach (SANTOS FILHO In GAMBOA, 2013) in the State and District Education Plans of the twenty-seven Brazilian federated entities. The analytical process of the information was based on the assumptions of the Content Analysis, observing the complexities of the messages expressed by the official documents, the focus of the investigation. For theoretical support, it was based on Historical Dialectical Materialism, because it is understood that it explains reality from the historical and social circumstances, establishing relationships in the totalizing concreteness and in the studied phenomenon. Thus, through the analysis, the regulation of goal 19 in Brazil through the legal provisions of the Brazilian federated entities, showed us many contradictions and the prevalence of managerial logic in the analyzed legislation. Regarding the goal of democratic school management in the Plans, it appears that the majority adhered to goal 19 of the National Education Plan. However, this adherence associated with “merit and performance” criteria, even considering the “public consultation” of the school community, compromises the effectiveness of democratic school management - GDE, given that the aspects highlighted by the Plans are directly linked to a managerial and meritocratic management . Only twelve federated entities have specific GDE laws, in which we perceive similarities between the legal pieces, even though the federated entities present different ways of how they will effect democratic management in their education systems. It is concluded that, in the totality of the Plans and of the analyzed laws, we consider that the regulation of the democratic school management in our country, still happens in an incipient way in all the Brazilian regions.

Keywords: Democratic school management. Goal 19 of the PNE. Educational policies. State and District Education Plans.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de Produção científica por ano sobre gestão democrática em escolas brasileiras (2008-2018).....	20
Quadro 2 - Conselheiros que compõem o Conselho de Fundadores do Todos Pela Educação	65
Quadro 3 - Comparativo entre os Guias de Tecnologias Educacionais (2009-2011)	68
Quadro 4 - Comparativo entre o PNE proposto pelo MEC e o PNE - Proposta da Sociedade Brasileira acerca da meta da GDE	85
Quadro 5 - Comparativo entre a proposta da meta 19 do PNE (2014-2024) do Executivo, da ANPEd e da CNTE.....	90
Quadro 6 - Meta 19 do PNE (2014-2024) e estratégias consideradas para análise do estudo.....	97
Quadro 7 - Enquadramento legal dos Planos Estaduais e Distrital de Educação relacionados ao PNE (2014-2024).....	105
Quadro 8 - Analítico que expressa a meta 19 do PNE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil	111
Quadro 9 - Aspectos gerais evidenciados na meta da GDE dos PEEs brasileiros	113
Quadro 10 - Categorias evidenciadas na meta da GDE dos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil	117
Quadro 11 - Prazos de cumprimento para a efetivação da GDE dos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil	122
Quadro 12 - Analítico que contempla nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil	125
Quadro 13 - Principais categorias evidenciadas nas estratégias da meta da GDE de alguns PEEs brasileiros que mencionaram o indicador “conselhos escolares”	140
Quadro 14 - Analítico que contempla nos Planos Estaduais e Distrital de Educação a categoria de análise “legislação específica” da GDE.....	150
Quadro 15 - Analítico que contempla nos Planos Estaduais e Distrital de Educação a categoria de análise “legislação específica” da GDE.....	152
Quadro 16 - Enquadramento legal dos estados que possuem dispositivos legais específicos sobre a eleição, indicação ou concurso para a função de diretor e vice-diretor em seu sistema de ensino.....	163
Quadro 17 - Enquadramento legal dos estados que possuem dispositivos legais específicos sobre o conselho escolar em seu sistema de ensino.....	169
Quadro 18 - Enquadramento legal dos estados que possuem outras formas de orientação sobre as criações de instâncias deliberativas instituídas	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorias com maior incidência evidenciadas na meta da GDE dos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil	117
Gráfico 2 - Formas de escolha à função do diretor escolar presentes nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros	128
Gráfico 3 - Principais tipos de instâncias deliberativas instituídas, evidenciadas nas estratégias da meta da GDE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil	137
Gráfico 4 - Quantitativo de entes federados que possuem leis específicas da GDE por Região do Brasil.....	154
Gráfico 5 - Regulamentação da gestão democrática escolar por região do Brasil	161
Gráfico 6 - Quantitativo de Entes Federados por Região que <i>não</i> possuem Lei específica da GDE, mas que dispõem de outras formas de orientação sobre a escolha da função de diretor escolar e a criação das instâncias deliberativas instituídas no âmbito escolar	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CE	Ceará
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional de Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPB	Confederação dos Professores Brasil
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores

DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EaD	Educação à Distância
EI	Escola Internacional
ES	Espírito Santo
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GD	Gestão Democrática
GDE	Gestão Democrática Escolar
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
MT	Mato Grosso
NPG	Nova Gestão Pública
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OI	Organismos Internacionais
OM	Organismos Multilaterais

OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PR	Paraná
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PEEs	Planos Estaduais de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
PMTPE	Plano de Metas Todos pela Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMEs	Planos Municipais de Educação
PNDs	Planos de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PSECs	Planos Setoriais de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
RO	Rondônia
RR	Roraima
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SP	São Paulo

UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TPE	Todos Pela Educação
TO	Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 A justificativa acadêmica e a relevância da pesquisa	19
1.2 O problema e os objetivos da pesquisa.....	24
1.3 Os caminhos metodológicos	25
1.4 A estrutura do trabalho	32
2 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO: DA DEMOCRACIA AO GERENCIALISMO	34
2.1 O papel do Estado frente às políticas educacionais para a gestão da educação pública.....	34
2.2 O processo de mundialização e a influência dos Organismos Internacionais na educação brasileira	43
2.3 Interferências dos Organismos Internacionais na Gestão Escolar Brasileira	58
3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES E REVERBERAÇÕES.....	71
3.1 Incurções históricas	71
3.1.1 O Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC X Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira	76
3.2 O conteúdo democrático no atual PNE (Lei n. 13.005/2014)	86
3.2.1 Reverberações do atual PNE nos estados brasileiros	103
4 A REGULAMENTAÇÃO DA META 19: UMA ANÁLISE DOS PLANOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO E DAS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL	110
4.1 A gestão democrática escolar e os Planos Estaduais de Educação dos estados brasileiros	110
4.1.1 A eleição de diretor expressa na meta da GDE dos PEEs brasileiros	125
4.1.2 As instâncias deliberativas instituídas expressas na meta da GDE dos PEEs do Brasil	137
4.2 A Lei de Gestão Democrática Escolar dos estados brasileiros: a efetivação do processo de gestão democrática	149
4.2.1 A regulamentação da gestão democrática brasileira através de diversos dispositivos legais.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	203
APÊNDICE A - Resultados acerca da produção científica sobre Gestão Democrática em escolas brasileiras	204
APÊNDICE B - Principais temáticas encontradas nas produções analisadas	207
APÊNDICE C - Quadro analítico que contempla nos PEEs a categoria de análise instâncias deliberativas instituídas	208

1 INTRODUÇÃO

Com a lógica gerencial e a interferência dos Organismos Internacionais, temos uma infinidade de conceitos de gestão, tais como gestão democrática gerencial, instrumental, participativa, compartilhada, dentre outras. Assim, quando se discute gestão democrática no contexto escolar, logo, é necessário problematizar o conteúdo democrático que essas diversas concepções possuem e como essas se expressam no contexto educacional.

No entanto, não basta conceber por exemplo, o diálogo e a comunicação entre os pares da escola para que a gestão seja considerada democrática. É necessário que sejam estabelecidos e concretizados seus instrumentos e preceitos democráticos: a participação de todos, a descentralização do poder e a autonomia na tomada de decisões de forma coletiva. De acordo com Paro (2016, p. 17), a gestão democrática deve seguir essa perspectiva, pois:

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

A bandeira de luta por um ensino transformador se fez presente no processo constituinte, sendo que a sociedade civil mais organizada e participativa congregou entidades nacionais em defesa do ensino público, laico, democrático e de qualidade. As pessoas que estão envolvidas com os movimentos sociais, por exemplo, utilizaram exatamente a radicalização da gestão como posicionamento político e ideológico para dizer que o conceito de gestão é socializar poder, é descentralizar, é efetivar participação. Nesse contexto, é importante mencionar a existência do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito¹, composto por diversas entidades², representando uma diretriz significativa em prol dessa luta (MENDONÇA, 2000).

¹ O Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foi criado em 1986, porém instalado oficialmente em fevereiro de 1987. Este evento catalisou as posições das entidades em torno da gratuidade e da laicidade da escola pública em todos os níveis, bem como do dever do Estado para com a educação (MENDONÇA, 2000).

² Entidades participantes do Fórum: Associação Nacional de Educação - ANDE, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Confederação dos Professores Brasil - CPB, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT, Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras - FASUBRA, Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES, União Nacional dos Estudantes - UNE e Federação Nacional dos Orientadores Educacionais - FENOE.

A gestão democrática escolar esteve presente dentre as reivindicações, sinalizando que desde aquela época a noção de democratizar o ensino superava o entendimento de uma escola para todos. Nesse sentido, a ponderação era conscientizar a sociedade de que a escola democratizada seria um espaço de vivências democráticas, de participação e administração coletivas. Nesse sentido, Mendonça (2000, p. 01) considera que:

A promulgação da Constituição, em 1988, tornou obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações, dentre elas a do princípio da gestão democrática do ensino público.

É o que expressa o art. 206 da Constituição Federal de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei” (BRASIL, 2019, p. 159). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a gestão democrática se apresenta como princípio da gestão pública de ensino, dando amplitude para o apresentado pela CF/88. Assim, possibilita que se estabeleça normas e peculiaridades locais de cada estado e municípios brasileiros, como revela o Art. 03 da LDBEN 9.394/96: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 09).

Além do Art. 03, o Art. 14 da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 15) estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de GD: I-participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente.

Além deste, o princípio da participação dos profissionais na elaboração dos projetos pedagógicos da escola e da comunidade na constituição dos conselhos escolares também se fazem presentes no que tange a uma gestão democrática escolar. Assim sendo, Novais (2017, p. 55) pressupõe que:

Apesar de ser constitucionalmente considerada um princípio de gestão pública brasileira, a gestão democrática vem sendo implementada de forma dual e antagônica, resignificada por uma democracia com viés gerencial que se fundamenta na aferição técnica e no gerenciamento adequado dos recursos humanos, materiais e financeiros. Ideologicamente, o princípio de gestão adotado não está orientado para transformação de qualquer ação ou ato de centralidade de poder.

Em conformidade com essa abordagem, sinaliza-se o atual Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), Lei n. 13.005/2014³, que considera, por meio de suas metas, o estímulo, o incentivo e o favorecimento às ações democratizantes no contexto escolar. O Art. 2 da referida

³ Sobre o PNE em vigência trataremos especificamente na terceira seção deste trabalho.

Lei sinaliza que “São diretrizes do PNE: VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...]” (BRASIL, 2014, p. 12).

A meta 19 do PNE ressalta especificamente que se deva:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 83)

Assim, a gestão democrática escolar deve ser entendida como a via transformadora que proporcione a autonomia na tomada de decisões da escola, de participação coletiva da comunidade e a descentralização do poder por meio das instâncias deliberativas instituídas na escola. O artigo n. 9 do PNE, considera ainda a necessidade de os estados, o Distrito Federal e os municípios devam aprovar regras específicas para a gestão em seus sistemas educacionais, estabelecendo um prazo de dois anos após a publicação do PNE (SOUZA; PIRES, 2018). Entretanto, essas ações apresentam-se de maneira vaga, quando direcionam-se na materialização de atuações concretas no interior da escola, em especial na concretude da implantação da meta 19, referente a gestão democrática escolar.

No entanto, o que se observa na gestão democrática da educação atualmente é um modelo pedagógico de instituição que visa desenvolver no indivíduo suas habilidades e competências⁴ de maneira global, proporcionando aos alunos o acesso ao mercado de trabalho. De acordo com Paro (2016, p. 15):

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Nessa perspectiva, deve-se construir uma gestão de modo democrático e que conte com a participação da sociedade e dos agentes diretamente envolvidos na prática pedagógica (diretor, coordenador pedagógico, docentes, alunos e comunidade escolar). Porém, a gestão democratizada diverge do modo como a gestão vem sendo desenvolvida na maioria das escolas brasileiras, cuja estruturação e funcionamento são prioritariamente de um modelo centralizador e hegemônico. Dessa maneira, Frigotto (2010, p. 25) enfatiza que:

⁴ A respeito das “habilidades e competências” revelada por diversos documentos oficiais que normatizam a educação, atribui que o desenvolvimento humano seja direcionado para a formação e qualificação para o mercado de trabalho, correspondendo ao modelo gerencial de ensino. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Também são destacados por meio das avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

A educação quando aprendida no campo das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma construída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Esse modelo de gestão escolar vigente atualmente ainda apresenta paradigmas que precisam ser revistos. A autonomia pedagógica e financeira, bem como a execução de um Projeto Pedagógico que contemple as necessidades e anseios da escola, ainda são entraves para o desenvolvimento de uma gestão democrática escolar. “Assim, é preciso acatar o termo gestão educacional como um processo histórico, político-administrativo contextualizado e coletivo, que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação” (HORA, 2010, p. 11), sendo que a gestão deve acontecer democraticamente e as decisões devem ser tomadas no coletivo.

Desse modo, a escola deve ser um contexto de interação e construção coletiva de valores em benefício à oferta de uma educação democratizada e de qualidade. Deve contar com políticas públicas educacionais comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, sentiu-se a necessidade de investigar como acontece o processo de implantação da gestão democrática escolar no Brasil, considerando o reflexo da meta 19 do PNE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros. Além disso, é interessante pensar de que maneira as políticas educacionais neoliberais influenciam nesse processo, bem como, se é possível pensar um ensino de qualidade por meio de um processo de democratização das escolas públicas nacionais.

Nesse sentido, justifico a escolha para o referido estudo, que se obteve diante de discussões e análises nas disciplinas do curso de Mestrado em Educação-PPGED/2018 e, juntamente na etapa da pesquisa de revisão de literatura para o refinamento do objeto de estudo que é a Gestão Democrática Escolar (GDE). Outro importante fator que contribuiu para o fechamento da temática foram os encontros de formação continuada e análises do Grupo de Pesquisa de Iniciação Científica da qual faço parte, e que é composto por docentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), professores da educação básica da rede municipal e estadual de educação de Macapá-AP e mestrandos do PPGED-2018/2019. Nesse grupo, desenvolvemos pesquisas relacionadas a formação continuada, tendo como objetivo proporcionar formação de profissionais da educação básica para o exercício da função de Dirigentes Escolares (DE) na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

Diante do exposto, destaco minha intenção em buscar investigar o porquê da efetivação ou não dos direitos estabelecidos por lei serem assegurados em um contexto, sendo que se

estabeleçam valores de cidadania, participação e democracia. Há 15 anos desenvolvo minhas atividades profissionais no âmbito educacional como servidora pública, seja na função de professora da educação básica das séries iniciais, como coordenadora pedagógica, assessora pedagógica de diretor escolar, como diretora adjunta e, atualmente, como formadora pedagógica de formadores pedagógicos das redes municipais e estadual do Amapá. Nesses anos de profissão, muitas ações e falta delas me inquietaram e levaram a discordar do modelo educacional vigente em nossa sociedade, no qual, na maioria das vezes, não estão expressos na letra das leis educacionais.

Em função dessas inquietações alimentei o desejo de estudar políticas educacionais por meio de uma especialização em nível de pós-graduação, na qual tive oportunidade de desvendar que o discurso expressado nas escolas, em sua essência, carrega ideais hegemônicos e políticos neoliberais. Por meio dessa nova oportunidade de amplitude de horizontes, no curso de Mestrado em Educação, pude despertar o interesse em conhecer o caráter generalista que hoje exerce a hegemonia no âmbito das políticas educacionais e discordar desse modelo de educação vigente.

Penso ser de suma importância o desenvolvimento da referida investigação nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil, pois através deste estudo possibilitará conhecermos como a proposta estabelecida pelo PNE se consiste na implantação e execução da meta 19 no cenário brasileiro, bem como se os estados possuem leis específicas de Gestão Democrática Escolar. Além disso, proporcionará a produção do conhecimento de modo crítico e reflexivo, pois quando se produz conhecimento sobre os documentos, é possível despertar a consciência sobre o que o Estado vem propondo nas políticas e programas para a educação em nosso país.

1.1 A justificativa acadêmica e a relevância da pesquisa

É de suma importância buscar o caráter crítico e construtivo por meio das políticas educacionais que a gestão democrática ocorra nas escolas brasileiras, foco do presente estudo que se justifica teoricamente, considerando a ausência de produções científicas como se apresenta o Estado do conhecimento efetivado. Desse modo, para o levantamento bibliográfico foram realizadas análises no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referentes ao objeto de estudo, a fim de buscar um melhor “refinamento” no tratamento dos dados já evidenciados nas pesquisas publicadas acerca da gestão democrática escolar.

Para o referido levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES foi utilizado a expressão de busca “gestão democrática escolar END educação básica” ou “PNE END Meta

19” para se obter trabalhos que se referissem à implantação da gestão democrática escolar diretamente com a sua aplicabilidade por meio da meta 19 do PNE vigente. Entretanto, não foi achado nenhum trabalho que tivesse a “meta 19 do PNE” como objeto central de estudo. Assim, considerou-se os trabalhos com o termo “gestão democrática escolar” selecionados pelo Portal da CAPES. Nesse sentido, foram filtrados pela busca na base de dados 36 trabalhos, dentre tese, dissertações e artigos científicos. Entretanto, foram escolhidas vinte produções acadêmicas consideradas relevantes⁵ (uma tese, uma dissertação e dezoito artigos), correspondentes ao período de 2008 a 2018⁶ e que estavam coerentes com o que se pretendia pesquisar para a revisão da literatura.

Na pesquisa realizada na BDTD foi usada para a seleção de busca a expressão “gestão democrática escolar” e para o refinamento da busca os filtros trabalhos em português e área de conhecimento - educação, sendo que foram selecionados 87 trabalhos (doze teses e 75 dissertações). Quando selecionado o filtro “assunto: gestão democrática” e o período: 2008 a 2018⁷, a plataforma selecionou 25 trabalhos (duas teses e 23 dissertações). Entretanto, na categorização dos respectivos trabalhos, consideramos somente os trabalhos “relevantes”, sendo elegidos vinte produções, pois somente estas correspondiam com o que se pretende pesquisar, ou seja, a gestão democrática escolar. O quadro contido no Apêndice A deste trabalho expressa as produções analisadas das duas plataformas de busca, elencando os principais aspectos analisados. Já o quadro a seguir evidencia o quantitativo de produções publicadas no período de 2008 a 2018, por ano, acerca da gestão democrática escolar:

Quadro 1 - Quantitativo de Produção científica por ano sobre gestão democrática em escolas brasileiras (2008-2018)

Produções	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Artigos	01	-	01	01	01	03	01	03	04	01	02
Dissertações	-	01	-	02	01	04	01	03	04	03	01
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-
Total	01	01	01	03	02	07	02	06	09	05	03

⁵ Existem milhares de produções que discutem diferentes aspectos a respeito da gestão democrática. Entretanto, para este estudo, consideramos somente as produções que apresentassem relação da GDE com temáticas relacionadas com seu processo de implantação e, para a realização da categorização, foram considerados somente os trabalhos analisados “por pares” no Portal da CAPES.

⁶ O período estabelecido de 2008 a 2018 para a busca correspondeu de acordo com a filtragem dos trabalhos pelo Portal de Periódicos da CAPES, quando foi selecionado o filtro “por pares”, não sendo determinado pela autora.

⁷ Nesse caso, o período para a busca dos trabalhos na BDTD foi determinado em correspondência a pesquisa realizada anteriormente no Portal da CAPES.

Fonte: Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (acesso em: 25/05/2019).

Elaboração: Produzido pela autora.

De acordo com as análises, pode-se perceber que o ano de 2016 teve o maior número de produções científicas que tiveram a GDE como foco do estudo. Dentre essas produções, uma tese e duas dissertações apontam como temática fundamental que o processo de GDE depende da atuação do Conselho Escolar (CE); outras duas apontam que a eleição do diretor e a sua atuação na condução das ações é que irão refletir no processo democrático na escola. As produções do tipo artigo científico evidenciam como foco as limitações da participação da comunidade, que se tornam um dos entraves para a efetivação da GDE.

Dentre as produções selecionadas, foi realizada uma categorização avaliando a temática dos trabalhos com relação a GDE para as buscas realizadas nas duas plataformas. Desse modo, objetivou-se mapear que aspectos vêm sendo estudados em relação a GD nas escolas brasileiras. Para a análise da categorização foram considerados os seguintes aspectos: título, resumo, palavras-chave, objeto de estudo e ano de publicação dos trabalhos. Nesse sentido, as produções evidenciaram os aspectos apresentados como temáticas centrais de estudos acerca da GDE, conforme expressa o quadro contido no Apêndice C deste estudo.

Dentre as temáticas encontradas nas produções, destacamos “atuação do diretor”, “participação” e “conselho escolar” como as mais predominantes nos estudos. A respeito da categoria “participação” pode-se perceber a maior predominância nas produções e de uma abordagem crítica sobre os estudos acerca da democratização do ensino. elencando a “participação coletiva da comunidade” como fator primordial para a efetivação do processo de GDE. A esse respeito, deve-se envolver todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo (Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Auxiliares Técnicos, Pais, Alunos, Merendeiras, Serventes, dentre outros), não restringindo essa prática somente àqueles que compõem o contexto pedagógico.

A dissertação de mestrado intitulada “*Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia*”, de Célio Tiago Marcato (2017), traz uma abordagem muito pertinente a respeito da “participação no processo democratizado da escola”. O autor atribui que a participação se torna um fundamental instrumento democrático, pois tem sua concretude por meio das instâncias deliberativas, mencionando o conselho escolar e suas comissões como espaços responsáveis por assegurar a participação e o comprometimento de todos com o processo educacional. Em conformidade, Paro (2016) elucida que a participação

dentro do processo democrático escolar deve considerá-la no tocante a tomada de decisões, e não somente como “meio” para se chegar até elas.

Logo, garantir a participação possibilitará eficiência e eficácia para o processo educacional democratizado, podendo ser expressada pelas dimensões técnica e ético-política⁸. Portanto, de acordo com Shiroma e Santos (2014, p. 34) “Propõem-se que os pais assumam responsabilidades sobre a educação escolar dos filhos, cobrando, participando das atividades das escolas”, garantindo que essa participação abranja maior amplitude, ou seja, que alcance não só o âmbito educacional, mas também a esfera social.

Além das categorias evidenciadas como maior frequência nas produções, um fator importante que chamou nossa atenção foi o fato que a maioria dos trabalhos mencionam o período das Reformas Educacionais dos anos 1990 como um “divisor de águas” no que tange o processo de democratização do ensino público no Brasil. Entretanto, é preciso salientar que antecedendo as discussões referente ao período das Reformas, houveram muitas lutas em favor de um ensino democratizado. Assim, destacamos a dissertação de Camila Mendes Pinheiro (2015), intitulada “*O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*”, pois centrou sua discussão a respeito da origem da GD na Constituinte presente na realização do Fórum de Constituintes. Dentre as principais sugestões do Fórum estava a GD na educação, que foi apresentada como um dos princípios na Constituição Federal de 1988.

Além das indicações expressadas pelas produções analisadas, o que nos surpreendeu e despertou a certeza em realizar este estudo foi a escassez de produções evidenciadas no tocante à implantação da GDE por meio da meta 19 do PNE e dos Planos Estaduais e Distrital de Educação no Brasil. Na análise de revisão de literatura realizada não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse este objeto central de estudo. Entretanto, foi encontrada uma dissertação que sinalizavam o PNE como temática e um dos principais marcos legais que asseguram o processo educacional brasileiro, porém a abordagem se centrava em torno de suas metas e estratégias na totalidade.

A dissertação de Cláudia Maria de Lima (2017), intitulada “*A Gestão democrática nos processos de construção e aprovação do PNE (2014-2024): os debates e embates no estado e na sociedade civil*”, destaca-se por abordar a propostas para a gestão democrática apresentadas no processo de elaboração e construção de todo o Plano, bem como os embates e debates entre o Estado e a sociedade civil em torno desse processo. De acordo com Lima (2017), o que se

⁸ Para a dimensão técnica, a participação da comunidade nas atividades escolares poderá criar redução dos gastos, já na dimensão ético-política, caracteriza-se pela cooperação e pelo voluntariado (SHIROMA; SANTOS, 2014).

evidenciou nos debates foi a predominância da defesa por uma gestão democrática em detrimento da gestão gerencial. Entretanto, a perspectiva que prevaleceu no PNE foi a gerencial em detrimento da democrática, com a latente tendência neoliberal expressa desde a época dos anos 1990. Outro aspecto interessante da pesquisa foi apontar a meritocracia⁹ e a responsabilização nos processos de gestão gerencial, legitimando o Estado avaliador¹⁰ ao instituir fatores de responsabilização de gestores, educadores e da comunidade escolar pelo mal funcionamento da escola. De acordo com Novais (2017, p. 21):

O princípio da gestão democrática sob a lógica gerencial assume características essencialmente regulatórias, em que se busca ampliação da participação social, mas direcionada ao controle social dos recursos públicos e da eficiência da gestão.

Nesse sentido, a GDE para ser efetivada, em nosso entendimento, deve considerar os instrumentos e preceitos a fim de garantir processo democrático no cotidiano da escola. Isso quer dizer que deve considerar a autonomia nas tomadas de decisões de forma coerente com as especificidades da escola, que possua um gestor que desempenhe suas funções sem arbitrariedade, que possibilite a participação dos demais agentes que compõem a escola, favorecendo a efetivação das instâncias deliberativas instituídas, sendo todos comprometidos com o fazer educacional.

De maneira geral, com o Estado do conhecimento realizado no Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD pôde-se constatar que a maioria dos trabalhos estão coerentes com a temática da GDE. Pode-se perceber também em algumas das produções analisadas, a contradição¹¹ que os pesquisadores fazem em relação à gestão democrática, expressando incoerência, afirmando que esta é um modelo da gestão escolar. A respeito dessa evidência, mencionamos que na CF/88, em seu Art. 206, é estabelecido que a gestão democrática é um princípio da gestão pública. Além disso, quando é exercida no âmbito escolar torna-se um elemento norteador, inspirador e orientador na forma de gerir a escola, apresentando em sua concretude os seus preceitos: participação, autonomia, descentralização, eleição de diretores e suas instâncias deliberativas (assembleia geral, conselhos escolares, conselhos de classe e grêmio estudantil).

⁹ De acordo com Soares e Baczinski (2018, p. 36) a meritocracia “[...] trata-se de uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito”.

¹⁰ A respeito do Estado avaliador, daremos ênfase na seção 2 deste estudo.

¹¹ Ainda sobre a contradição, conforme Cury (1989), devemos considerar que a realidade é dialética e contraditória, sendo importante para sua superação, uma vez que dentro de um processo democratizado toda luta de contrários é relativa e superável.

Assim, com essa pesquisa pretende-se discorrer acerca de como a GDE vem se configurando no cenário educacional brasileiro desde a CF de 1988 até os dias atuais, sinalizando por meio da meta 19 do PNE vigente e pelos Planos Estaduais e Distrital de Educação. Sua efetivação é uma necessidade da classe trabalhadora, dos pais e dos alunos para se ter a garantia de uma educação igualitária e de qualidade. Para tanto, não devemos ficar de braços cruzados à mercê de um modelo de administração escolar que seja elaborado e imposto de modo verticalizado pelos órgãos centrais. É necessário buscar, através de discussões e estudos, soluções para a melhoria de nossa educação, já que o Estado vem se mostrando defensor dos ideais capitalistas, transformando a escola em um espaço reprodutor dos princípios propostos pelos Organismos Internacionais.

1.2 O problema e os objetivos da pesquisa

Conforme o exposto, sentiu-se a necessidade de trabalhar a referida temática, adotando o seguinte questionamento: como vem sendo desenvolvido o cumprimento da meta 19 do PNE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros, considerando o contexto democrático de lutas e resistências atual do país? Como questões norteadoras organizou-se as seguintes indagações: quais os instrumentos e preceitos democráticos os Planos Estaduais e Distrital de Educação vem apresentando? Quais as comparações e contradições existentes nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros no que se refere à meta 19 do PNE? Quais entes federados possuem leis específicas que irão regulamentar o processo de gestão democrática escolar em suas redes públicas de ensino?

Configurou-se o processo de investigação, tendo como objetivo geral: analisar como vem sendo desenvolvido o cumprimento da meta 19 do PNE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros, considerando o contexto democrático de lutas e resistências atual do país. Elencou-se os seguintes objetivos específicos: identificar quais os instrumentos e preceitos democráticos os Planos Estaduais e Distrital de Educação vem apresentando; analisar as comparações e contradições existentes nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros no que se refere à meta 19 do PNE; e analisar quais entes federados possuem leis específicas que irão regulamentar o processo de gestão democrática escolar em suas redes públicas de ensino.

Desse modo, as políticas educacionais atualmente devem viabilizar a execução do PNE e dos PEEs. Entretanto, o que se vê são imposições, cortes no orçamento público, em sua essência, neoliberais, inviabilizando e rompendo o exercício da gestão democrática escolar. A gestão gerencial, quando se apropria dos mecanismos educativos, distorce o seu sentido e

compromete a construção da democracia na escola. Nesse viés, esse modelo aguça a hegemonia do mercado, organismo de reserva de recursos e distribuições de bens e serviços, refletindo diretamente no contexto escolar, em especial na gestão da educação. Dessa forma, Paro (2004, p. 21) destaca que:

É de se perguntar por que apenas uma categoria profissional, a dos professores, deve sacrificar a luta por sua subsistência em nome do direito à Educação da população, quando isso deveria ser preocupação de toda a sociedade, em especial do Estado, que não oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento do ensino nas escolas.

Nesse sentido, as políticas educacionais precisam assegurar maior qualidade para educação e, conseqüentemente, a gestão do ensino público deve estar pautada em princípios que contemplem o fazer pedagógico de modo democrático e igualitário para todos. O cenário educacional brasileiro precisa ser transformado, pois muito se tem a caminhar pela busca de uma educação de qualidade em nosso país. Infelizmente esses aspectos perpassam prioritariamente pelas escolas públicas, às quais a maioria da população tem acesso ou pelo menos deveria ter. Nesse viés, Paro (2016, p. 23) considera que:

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade.

Esse modelo de gestão vigente na sociedade atualmente ainda apresenta paradigmas que precisam ser revistos, a autonomia pedagógica e financeira, a execução de um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades e os anseios da escola ainda são entraves para o desenvolvimento de uma gestão democrática. Em uma escola onde a gestão deve acontecer democraticamente, as decisões devem ser tomadas no coletivo. O Projeto Político Pedagógico, por exemplo, deve ser construído, partilhado e socializado com todos os integrantes da unidade escolar e a organização do trabalho pedagógico deve ser discutida por meio das instâncias deliberativas a fim de se estabelecer diretrizes norteadoras para o bom desenvolvimento do processo de ensino.

1.3 Os caminhos metodológicos

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n 13.005/2014 (2014-2024) traz em sua meta 19 sobre a gestão democrática da escola pública, um prazo estabelecido de dois anos após o início de sua vigência, para que os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME) possam cumprir a meta de efetivação da gestão democrática nas escolas.

A respeito da Lei de gestão democrática escolar, o PNE menciona em seu Art. 9º (2014, p. 46) que:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar **leis específicas** para os seus sistemas de ensino, disciplinando a **gestão democrática** da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (grifo nosso)

A estratégia 19.1 do PNE (2014, p. 83) também faz menção a legislações específicas quando expressa a seguinte afirmação:

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

De tal modo, considerando o exposto, no tocante ao artigo, às metas e estratégias, o estudo desenvolveu como procedimento metodológico uma pesquisa de cunho documental, com abordagem quanti-qualitativa nos Planos Estaduais e Distrital de Educação dos 27 entes federados brasileiros, bem como na lei de gestão democracia escolar dos estados que a possuem. De acordo com Evangelista (2009), os documentos em política educacional são originários do Estado, dos organismos multilaterais, de agências de financiamentos e de intelectuais que anunciam, não apenas indicadores para a educação, mas articulam desejos políticos e produzem intervenções sociais.

Segundo Evangelista (2009), a pesquisa documental proporciona uma análise acerca de elementos teórico-metodológicos que auxiliem na compreensão do trabalho com documentos oficiais e não-oficiais dentro do processo de produção das diretrizes em política educacional. Diante disso, pode-se dizer que documento é história, e que a posição do documento dentro do processo de pesquisa constitui evidência histórica, social e política (EVANGELISTA, 2009).

Ademais, Evangelista (2009, p. 08) elucida que “[...] todos os documentos são importantes em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental”. Estes, por sua vez, derivam de determinações históricas que devem ser aprendidas no momento da pesquisa, e o que se deve levar em consideração não somente o que expressam o documento, mas também ter clareza do que nos remetem nas entrelinhas. Nesse sentido, a autora faz menção sobre como a aparência e essência das fontes são importantes e que estas se distinguem entre si.

A análise da pesquisa pautou-se no conteúdo e nas mensagens expressadas pelos documentos oficiais utilizados na pesquisa. De acordo com Franco (2018, p. 21), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Desse modo, buscou-se compreender e interpretar o que está atribuído por trás das mensagens verbais ou simbólicas, sendo enquadrados mediante processo sistemático. Para Bardin (1977, p. 46), a análise de conteúdo se configura “[...] na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Desse modo, pretendeu-se analisar a essência das mensagens expressadas pelo conteúdo dos documentos, uma vez que os marcos legais podem ser contraditórios quando analisados além do que se expressa pela aparência.

O trabalho teve como fontes primárias de pesquisa os Planos Estaduais de Educação dos vinte e seis estados e o Plano Distrital de Educação-DF, sendo o marco legal de apoio para a implementação¹² da gestão democrática na rede de ensino pública. Os Planos foram coletados no site do Ministério da Educação – MEC e no site do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. Para os PEEs que não estavam disponíveis nas respectivas páginas, foi realizado o levantamento nos Portais das Assembleias Legislativas dos estados e nas páginas das respectivas Secretarias de Educação dos Estados, bem como o contato via e-mail e telefone.

Ainda como fontes primárias, a pesquisa contou com as leis específicas de gestão democrática escolar, sendo pesquisadas utilizando os mesmos critérios para a coleta dos Planos. Além destes documentos, fizeram parte do *corpus documental* diversas peças legais norteadoras que irão dispor o modo de escolha do diretor escolar e da constituição e fortalecimento das instâncias deliberativas, para os estados que não possuem legislação própria que irá regulamentar o processo de gestão democrática escolar.

Importante salientar que se utilizou como fontes secundárias os estudos de Souza e Pires (2018) e de Scalabrin (2018), apontando subsídios relevantes acerca da gestão democrática escolar no Brasil. Assim, a busca de informações foi realizada diretamente das fontes, considerando a data de publicação, os desdobramentos das estratégias estabelecidas nos Planos que garantam se os mesmos estão sendo implementados durante o prazo estabelecido por lei. Foram considerados também para a coleta e seleção dos dados os seguintes indicadores:

¹² A utilização dos termos “implementação” e “materialização” no texto remetem-se ao aporte legal que os documentos analisados neste estudo, assegurando a efetivação da gestão democrática escolar. Não foi pretensão desta pesquisa apontar a concretude deste processo no país.

- **Eleição de Diretor:** a pesquisa contou como os documentos expressavam e garantiam a eleição do diretor escolar dentro do processo de gestão democrática da escola pública no Brasil, assegurando assim a descentralização e participação da comunidade escolar na efetivação do processo de escolha do diretor escolar a fim de gerir democraticamente a escola.
- **Instâncias deliberativas instituídas:** foi analisado se os documentos expressavam a participação de todos os sujeitos por meios das instâncias deliberativas específicas da escola, tais como: *conselho escolar, conselho de classe, assembleia geral e grêmio estudantil* e, se estas já estão ou não constituídas. Para este indicador, não iremos considerar as instâncias deliberativas externas a escola, tais como o conselho de alimentação, o conselho social de controle do FUNDEB e nem os conselhos municipais e estaduais de educação de cada estado.
- **Lei específica da gestão democrática escolar:** foram analisadas as legislações próprias da gestão democrática escolar de onze estados e do Distrito Federal. Através dessas peças legais, o estudo considerou de acordo com os Planos, se suas estratégias mencionavam essa garantia por meio de lei própria da GDE. Além disso, foi realizado a análise em diversas peças legais encontradas nos estados que não possuem leis específicas da gestão democrática escolar.

Em consonância com os procedimentos definidos, para a sustentação teórica a pesquisa aproximou-se do *Materialismo Histórico Dialético*, por compreender-se que o método explica a realidade a partir das circunstâncias históricas e sociais, estabelecendo relações na concretude totalizante e no fenômeno estudado. Nesse sentido, seus pressupostos centram-se no *materialismo*, como modificações na vida humana arrojadas a começar de sua base material, ou seja, das situações reais e concretas por meio das quais homens e mulheres em contexto social constituem suas próprias vivências. Mediante a isso é que as mudanças se dão através do desenvolvimento de *contradições*, constituindo estas diversas forças sociais e produtivas que acabam confrontando-se ao logo dos tempos, provocando assim, um constante movimento *dialético*, isto é, *histórico* (MARX, 2008).

Com base nesse entendimento, pode-se compreender o surgimento de outras categorias, concepções e ideias que tornaram o pressuposto marxista como paradigma de ação política e, fundamentalmente, como método de pesquisa nas ciências sociais e humanas, a fim de buscar base teórica para a investigação de realidades concretas. Diante disso, a intenção da escolha do

método foi para compreender as mediações que os documentos, os PEEs e as leis específicas da GDE expressam, bem como as contradições evidenciadas em sua totalidade social.

Nessa direção, os dispositivos legais analisados e suas particularidades, sendo importantes mecanismos estratégicos no contexto da política governamental do país, necessitam ser examinados considerando o contexto histórico, político e social que estejam inseridos. Assim, é importante entender que acontecimentos isolados não expressam a realidade, haja vista que, está é socialmente constituída por meio da interação do sujeito social com o fenômeno no tempo e espaço (CIAVATTA, 2001). Nesse sentido, é primordial entendê-lo como elemento integrador de um processo social do atual contexto capitalista, que apresenta aspectos fenomênicos que compõem a totalidade social (NOVAIS, 2017).

Para Marx (2008), o método dialético possibilita analisar a partir do real e do concreto, daquilo que é de imediato compreendido pelo homem, a partir dos alicerces reais da atividade humana e, como estas se desenvolvem. Partindo-se do concreto, é o método mais preciso em nosso entendimento, já que se consiste na síntese de muitas determinações, sendo estas unidades que divergem-se constantemente entre si ao longo da história. “Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, é o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 259). Por tanto, o método dialético pondera que nenhum fenômeno observado de modo isolado, pode ser entendido e/ou explicado. Assim, concordamos com Netto (2011, p. 22), ao afirmar que “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”, assim compreendemos que o objeto de estudo dos pressupostos de Marx é a sociedade.

Por ser uma teoria crítica e de base analítica, optou-se pelas categorias do método que irão propiciar a observância do fenômeno por meio de suas mediações estabelecidas, contradições evidenciadas e de modo totalizante. Sendo assim, destacaremos as categorias *mediação*, *contradição* e *totalidade*, que deram base no decorrer das análises dos aspectos centrais da meta 19 do PNE e suas implicações nos Planos Estaduais e Distrital de Educação e nas leis de gestão democrática escolar no cenário brasileiro. Diante da perspectiva de Marx (1982), as categorias irão auxiliar no desenvolvimento dessa trajetória, pois irão revelar modelos e maneiras de ser, decisões e ações da existência, ou seja, dinâmicas e dialéticas e acontecem através dos movimentos da sociedade, possibilitando assim, o entendimento dos acontecimentos reais. De acordo com Netto (2011, p. 46):

[...] As categorias são *históricas e transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” – vale dizer: a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...]. (grifo do autor)

Logo, para Marx a teoria não desune-se do método. Contudo, as categorias são ontológicas¹³ à ordem do ser, são produzidas do ser, são históricas e provisórias ao compreendê-lo em sua história. A respeito da “*mediação*”, consideramos que esta é evidenciada por fenômenos, ou por um conjunto destes que irá constituir uma série de relações conflitantes, ao ponto de dispor de maneira sobrepostas e continuando literalmente ligadas do ponto de vista da história. Nesse viés, trazemos como exemplo, o trabalho que é uma relação mediada pelo homem com a natureza e a sociedade. Assim, a mediação não faz referência às ações do homem de modo isolado, pois toda a sociedade e seus nexos consistem em uma relação calcada no dinamismo e na dialética a toda existência real e concreta. Nesse viés,

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. (CURY, 1985, p. 43)

Portanto, a mediação vai instituir modos de aproximação aos sujeitos, acontecimentos e contextos sociais. Por este motivo, orienta-nos a compreender que a realidade está diretamente ligada com base nas relações e conjunturas sociais. Logo, irá contribuir para o entendimento das relações que o Estado estabelece com os Organismos Internacionais e, conseqüentemente, com a elaboração e o real sentido das leis e diretrizes que concerne a política educacional do país, em especial para este estudo dos Planos Estaduais e Distrital de Educação, Leis e documentos diversos que irão nortear o processo de gestão democrática escolar no Brasil. Contudo, Cury (1985, p. 44) aborda que:

A mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade.

¹³ Referem-se a analisar as coisas existentes no mundo, a natureza do ser e a realidade. De acordo com a filosofia, trata-se contrário ao ôntico, à existência concreta; refere-se ao sujeito em si mesmo, em sua complexidade irrestrita e indispensável (FERREIRA, 2018).

Sobre as “*contradições*”, entendemos que no contexto social capitalista contemporâneo, estas revelam-se por meio das lutas de classes e do movimento promovido pelas distinções existentes na sociedade. Na percepção marxista, a contradição constitui-se devido aos fenômenos sociais que, em razão de diversas variáveis, não resolvem-se. Assim, a contradição destrói, mas também constrói, uma vez que obriga-se à superação, pois não consegue ser tolerável e, tampouco, aceitável. Por este motivo, a luta e o movimento dos contrários buscam a superação da contradição e superando-se a si mesmos. É nessa perspectiva que o método dialético a respeito da contradição específica que o movimento social é contínuo, sendo um agente transformador externo constante.

Nas palavras de Cury (1985), na sociedade capitalista a cinesia se dá em decorrência do desenvolvimento das contradições que existem em seu meio. Tais contradições mostram-se no desempenho motor da luta de classes na transformação social e é através deste movimento que a sociedade avança. Desse modo, consideramos que este movimento é constante à medida que um não irá existir sem o outro, tal qual, o modo de produção capitalista, onde a busca constante pela riqueza, não existirá sem haver a pobreza, ou seja, um só existe pela existência do outro (CURY, 1985). Nesse sentido, é permissível compreender o antagonismo expresso pela política educacional que emerge na sociedade capitalista, sendo que busca-se constantemente o controle deliberativo das ações escolares, por exemplo, a centralização do poder na figura única e exclusiva do diretor escolar, a função somente consultiva dos conselhos escolares, dentre outros aspectos gerencialista, em detrimento da democratização, laicidade, participação, autonomia e da garantia representativa da comunidade nas ações e decisões da escola.

Tais condicionantes tornam-se importantes no desenvolvimento e processo de adiantamento da qualidade educativa do país. Assim, no que concerne à “*totalidade*”, utiliza-se da compreensão de que a gestão democrática escolar é parte da totalidade social e histórica. Pois, partindo-se do pressuposto de que só existe totalidade, por existirem contradições, porquanto a primeira constitui um processo que destaca a busca por compreensões a respeito de determinadas comprovações.

Diante dessa premissa, esta categoria remete-nos a compreensão do real, desenvolvida por conexões, sendo que o todo ultrapassa as partes e permanece em construção contínua, pois não existe totalidade findada ou plena, uma vez que está é fruto das contradições que, por sua vez, estão garantidas sempre em bases inconstantes, portanto, haverá sempre movimento. De acordo com Cury (1985, p. 35):

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Assim, compreende-se que os elementos totalitários versam no entendimento dialeticamente organizado das partes para o todo e do todo para as partes. Isto é, a totalidade é combinada da produção de toda uma sociedade, a qual configura-se em um todo. Desse modo, a totalidade vive um processo contínuo de movimento, significando assim dizer que ela é aberta e intrínseca ao processo dialético.

Contudo, acredita-se que o método dialético possibilitou uma importante base crítica e analítica para o percurso deste estudo, uma vez que, ao observar o conteúdo das fontes analisadas, podemos considerar que os Planos Estaduais e Distrital de educação, as leis específicas da gestão democrática escolar, bem como os documentos diversos analisados, revelam mediações e contradições no que tange às políticas educacionais que versam a concretude totalidade acerca da gestão democrática escolar no cenário brasileiro.

1.4 A estrutura do trabalho

A referida pesquisa estruturou-se em quatro seções. A primeira consiste na seção introdutória, onde se apresenta o objeto deste estudo, os elementos norteadores e os aspectos metodológicos da pesquisa. A segunda seção, intitulada “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO: DA DEMOCRACIA AO GERENCIALISMO”, evidencia o papel do Estado frente às políticas educacionais e o processo de gestão da educação pública.

A terceira seção intitulada “A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES E REVERBERAÇÕES” traz uma contextualização histórica do surgimento do PNE e suas reverberações atuais sobre os Planos Estaduais de Educação. A quarta seção tratou da “A REGULAMENTAÇÃO DA META 19: UMA ANÁLISE DOS PLANOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO E DAS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL”, assim como a gestão democrática escolar vem se configurando nos Planos Estaduais de Educação dos estados brasileiros e se estes possuem

a lei específica de gestão democrática escolar como garantia legal da efetivação do processo de gestão democrática nas escolas públicas do país.

Por fim, as “CONSIDERAÇÕES FINAIS” trazem as percepções diante do cenário brasileiro da GDE no que concerne aos dispositivos legais que assegurem sua materialização, tal como contribuições deste estudo para os âmbitos acadêmico, científico e social, evidenciando indicadores relevantes para futuras pesquisas na área da Educação.

2 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GESTÃO: DA DEMOCRACIA AO GERENCIALISMO

Na subseção 2.1 abordaremos o surgimento e o papel do Estado frente às políticas educacionais de gestão vigentes na sociedade capitalista contemporânea. Para tanto, adotaremos uma perspectiva crítica e dialética que sustente a discussão a respeito de como se configurou o processo de democratização do ensino por meio das políticas educacionais.

Na subseção 2.2 trataremos como o processo de mundialização do capital e os Organismos Internacionais intervêm no desenvolvimento das políticas educacionais de gestão. Para essa discussão, mencionaremos ainda como se configuram os processos de internacionalização e transnacionalização e como estes interferem na gestão da educação pública do Brasil.

A subseção 2.3 ressalta como os OI e suas interferências reverberam na gestão da educação do país, sinalizando o “Compromisso Todos pela Educação” e o Fundescola. Para essa discussão iremos considerar a relação entre o capitalismo e a democracia, a influência da Nova Gestão Pública - NGP (OLIVEIRA, 2015) e, como essas intervenções acontecem na gestão escolar brasileira (PERONI, 2008, 2009), em especial na gestão democrática escolar, considerando as palavras de Paro (2016), Luck (2017), Cury (2005), Hora (2004; 2010; 2012) e Mendonça (2000).

2.1 O papel do Estado frente às políticas educacionais para a gestão da educação pública

O Estado exerce um papel muito significativo na sociedade contemporânea. Como instituição detentora de direitos a homens e mulheres, possibilita o desenvolvimento direto das políticas públicas, em especial trata-se nesta seção das políticas educacionais vigentes na atualidade e suas reverberações na gestão democrática escolar. Para este entendimento, parte-se da análise acerca de como o Estado capitalista influencia o contexto das políticas voltadas para a gestão da educação brasileira.

Sobre as políticas educacionais, partiremos dos documentos legais referenciais para o contexto educacionais brasileiro, que são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Na CF/1988 a concepção democrática está expressa em seu Art. 206 e a LDBEN 9.394/96 evidencia essa concepção democrática; destaca-se o Art. 03, como já se mencionou na introdução deste estudo. Isso leva a acreditar que a universalização do ensino, por meio das políticas públicas educacionais, deve ser laica e de qualidade para

todos, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, bem como pelas demais legislações vigentes e que atualmente devem ser executadas. Assim, Oliveira (2011, p. 75) ressalta que:

[...] as políticas públicas em educação podem ser definidas como programas de cunho governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos contextos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação.

No que diz respeito às políticas educacionais, é importante destacar a democracia como uma importante categoria dentro do contexto educativo. Assim, ela se torna imprescindível para toda e qualquer prática de ensino, uma vez que a participação de todos, democraticamente, leva o desenvolvimento do processo de ensino para o bem comum. A gestão do ensino, por sua vez, deve estabelecer aspectos democráticos, a fim de ter um ensino com qualidade e eficácia. Nas palavras de Paro (2016, p. 33):

A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democrática para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa.

Por mais que a efervescência da discussão sobre democracia fosse na década de 80, culminando com a CF/88, constituiu-se um momento mais sublime de discussão a respeito da democrática, após a década de 90 com a noção do neoliberalismo¹⁴. A lógica gerencial e a Reforma do Estado comprometeram toda a discussão democrática da época.

A gestão gerencial prioriza, segundo Lima (2001), a participação funcional dos sujeitos, onde os mesmos sejam “colaboradores” e suas ideologias sejam acatadas de modo parcial. Essa participação de forma instrumental se dá a partir de objetivos precedentes com elementos próximos da democracia e que são acatados com a finalidade de apreender recursos e subsidiar práticas de controle. Nesse sentido, Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 07) consideram que “A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, diluí e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta”.

Foi exatamente a partir desse cenário que tivemos a instrumentalização da gestão democrática no contexto social. Contudo, saímos de um momento democrático para um momento gerencial, no qual os pensamentos estavam aflorados em busca de participar

¹⁴ Quando se trata de neoliberalismo, Orso (2007) refere-se a uma nova vertente do liberalismo clássico, enfatizando as teorias econômicas neoclássicas, defendendo a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, as políticas de privatização de empresas do Estado, a diminuição de impostos e tributos excessivos, dentre outros aspectos que preconizam a mínima participação do Estado na economia.

efetivamente e de maneira democrática para um momento de marasmo e participacionismo¹⁵ (NOVAIS, 2017). A esse respeito, Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 06) elucidam que:

O participacionismo constrói amarras à comunicação e **reduz a participação**, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos. Este processo trata-se, portanto, do produto dos moldes sociais capitalistas impostos. Este produto, longe de auxiliar na constituição da gestão democrática, visa transformar as ações gestoras em instrumentos de manutenção da produtividade, eficiência e eficácia frente aos objetivos impostos pelo capital. (grifo nosso)

Os mesos autores, destacam que os:

Discursos democratizantes envoltos em contextos autocráticos são realidade que implanta mecanismos de participacionismo e desconcentração domesticando e entorpecendo ações conscientes e coerentes que interfiram na raiz propriamente dita. A **gestão compartilhada** também é uma prática política, porém contraditória em relação à prática democratizada. Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção. (idem, p. 08, grifo nosso)

Em resumo, saímos de uma democracia mesmo que fosse somente no campo das concepções para um momento gerencial. A gestão educacional acaba tomando rumos de uma gestão alinhada com a lógica gerencial, assumindo uma perspectiva com uma dual possibilidade de princípios sugestivos: a gestão compartilhada ou participacionista e a gestão democrática (NOVAIS, 2017). Logo, embora que a gestão democrática considerada na CF/88 não representasse os anseios da sociedade em atuar do movimento de tomada de decisão e opor-se a práticas autoritárias e centralizadoras, “[...] permitiu-se, entretanto, que outras leis fossem aprovadas, destacando os seus princípios constitutivos, a exemplo da Lei n. 13.005/2014 – o atual PNE” (NOVAIS, 2017, p. 61), legislação esta que abordaremos na próxima seção deste estudo.

Sabe-se que o Brasil desde o Governo Fernando Collor de Melo¹⁶ vem sofrendo significativas influências do neoliberalismo frente as políticas educacionais. A reforma do ensino nos anos 1990 possibilitou para o campo educacional um importante momento de reflexões e lutas contra a hegemonia mercantil que por muitos anos impera e domina a sociedade capitalista. Nesse sentido, Evangelista e Trischer (2014, p. 48), ponderam que “Tais

¹⁵ Termo que Lima, Prado e Shimamoto (2011) utilizam para caracterizar uma conciliação entre classes e estratégia adotada pela lógica neoliberal (NOVAIS, 2017, p. 113).

¹⁶ De acordo com Hora (2010, p. 27) “[...] a chamada opção liberal-corporativista (modelo americano) trazida por Collor de Melo, que defendia o mercado, as privatizações tudo em nome da modernização”, foi um ideário ideológico-político com sua “‘modernidade’ liberal que convenceu a sociedade, vencendo assim a eleição de 1989”. Entretanto, depois de dois anos, pela mobilização popular Collor foi afastado do governo.

reformas se articulam com base em interesses comuns, com proposições dos Organismos Multilaterais (OM)¹⁷ que tem se destacado na coordenação e formulação de um conjunto de políticas educacionais para o mundo”. Isso se justifica pelo processo de mundialização¹⁸ da economia e pela reestruturação produtiva¹⁹ que a sociedade capitalista vem passando ao longo dos anos, refletindo diretamente na gestão da educação pública. Drabach (2013, p. 51) considera que:

De acordo com Coutinho (2003), as forças neoliberais tardaram a se consolidar no país, pois havia uma forte organização da oposição que defendia uma proposta democrática de sociedade e resistia às imposições do governo neoliberal representada, por exemplo, pelo movimento carac-pintadas, que tiveram, certamente, uma grande contribuição na interrupção do governo do presidente Fernando Collor de Mello (PRN).

O governo Fernando Henrique Cardoso sinaliza a continuidade e os avanços dos preceitos neoliberais predominantes no Governo Collor, sobretudo pela realização de contrarreformas como as emendas efetivadas na CF/1988, privatizações de setores da economia e regressão de alguns direitos estabelecidos pelas conquistas sociais asseguradas pela Carta Magna, como a luta pela flexibilização das leis trabalhistas (HORA, 2010). Nas palavras de Drabach (2013, p. 60):

Embora as primeiras tentativas de ajuste do Estado brasileiro à ideologia neoliberal tenham iniciado durante o governo Collor, foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a tema da Reforma do Estado ganhou centralidade.

Dentre esse contexto das reformas, destacamos a Reforma do Estado ou Nova Gestão Pública - NGP²⁰, que em 1995, durante o Governo FHC, partiu da proposição de que o Estado era culpado pela crise na economia. Assim, foi instituído o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conduzido pelo ministro Bresser-Pereira, o qual ancorava-se fortemente no estudo e no experimento da prática em relação à experiência internacional recente, marcada pela edificação da nova gestão pública. Desse modo, Drabach (2013, p. 18), considera que:

A Reforma do Estado e, particularmente, a reforma da Administração Pública tinham como objetivo construir uma nova prática no campo da administração. Essa nova prática, de acordo com Bresser-Pereira (2006), se baseava na

¹⁷ Sobre os “Organismos Multilaterais” iremos dar ênfase na subseção 2.2 desta seção.

¹⁸ Sobre o processo de “mundialização” falaremos mais na subseção 2.2 desta seção.

¹⁹ A respeito da “reestruturação produtiva” trataremos na subseção 2.2 desta seção.

²⁰ De acordo com Oliveira (2015, p. 630), “Proclamada como a Nova Gestão Pública, a reforma do Estado implantada durante os anos 1990 teve como modelo a reforma realizada na Grã-Bretanha, [...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor”.

abordagem gerencial, que tinha o propósito de substituir a perspectiva burocrática que caracterizava o modelo anterior. A abordagem gerencial “parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos [...] mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 7). Dessa forma, justifica-se a adoção de um modelo administrativo moderno para o Estado que são as práticas gerenciais, inspiradas na administração das empresas privadas.

A NGP no país reconfigurou o seu papel com significativa transferência do setor público para o privado de determinadas atribuições, que para os reformistas, deveriam ser geridas pelo mercado, concretizando-se na tática da privatização que era parte do Plano e da Terceira Via, com a origem do público não estatal (PERONI, 2008). O Plano Diretor de 1995 difundia que o fator desencadeante da crise, seria o modelo de Estado Interventor e com altos gastos sociais. Assim, acreditava-se que a solução mais provável seria a promoção de uma reforma e, que está deveria minimizar o “tamanho” do Estado, reconstruindo-o em “bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 6). Assim, na concepção de Drabach (2013, p. 60-61):

Portanto, o problema estava no interior do Estado e fundamentalmente na sua organização que era considerada ineficaz. A solução estava na adoção de um novo modelo de administração pública centrado em bases gerenciais, segundo o qual todo cidadão é também um cliente ou consumidor dos serviços públicos. Para dar conta dessa lógica, a proposta de Bresser-Pereira (1998) com a instalação da “gestão gerencial” (BRASIL, 1995, p. 19) era descentralizar, desconcentrar ou dar autonomia para os setores de prestação de serviços, porém, garantindo de forma centralizada o controle de qualidade dos serviços prestados.

A Terceira Via, por sua vez, é uma corrente ideológica que deriva da social-democracia. Ela se origina de uma ruptura dentro do socialismo, ocorrida no início do século XX. Conforme Drabach (2013, p. 19), “Em relação ao Estado, a Terceira Via defende que a sua interferência nem pode ser total como no socialismo e nem mínima como no neoliberalismo. A Terceira Via é a atual social-democracia”. Em síntese, seria uma ideologia que defende a necessidade de mudanças no contexto social sem que haja uma revolução.

Apesar dos embates entre as perspectivas democráticas e conservadoras, a CF de 1988 alcançou garantir distintas conquistas dos trabalhadores. Na década de 1990, entretanto, o Brasil encontrou empecilhos atribuídos pela crise do capitalismo e pela reforma neoliberal. Em conformidade, Peroni destaca que:

[...] quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento (PERONI, 2008, p. 6).

Embora o governo FHC tenha assegurado o poder e a soberania do capital financeiro internacional sobre o capital industrial, o projeto neoliberal defendido por ele não foi consolidado naquele período. Isso se justifica quando Luiz Inácio Lula da Silva vence a eleição em 2002, levantando como bandeira ideológica a ampliação do espaço público, uma melhor distribuição de renda e a participação popular organizada, chamada a democracia de massas²¹. Na concepção de Drabach (2013, p. 75-76):

O Lula e o PT em 2002, embora tenham mantido a sua identificação com a classe trabalhadora seu compromisso com os excluídos, caracterizando-se como um partido de esquerda, já havia mudado bastante em relação ao que eram em 1989. Lá, o PT tinha uma marca socialista revolucionária muito forte, era um partido marcadamente de esquerda. Em 2002, precisou adaptar-se, fazer diversas alianças, por vezes, “sair do seu lugar” para, finalmente, chegar ao poder.

A proposta de democratização defendida pelo Governo Lula priorizava aspectos ideológicos de esquerda, preocupado inicialmente em atender aos interesses da classe trabalhadora. Entretanto, o que se viu na prática é que, ao longo de sua trajetória de governo acaba mudando de postura e flexibiliza seus compromissos, passando a ter outras vertentes. Contudo, o nível de modificação de seus ideais ocasiona um afastamento dos movimentos sociais e essas mudanças favoreceram para o encadeamento de forças oportunas ao monopólio do capital, desfavorecendo trabalhadores e trabalhadoras do país. Desse modo, em conformidade com essa perspectiva, Coutinho (2008, p. 141) complementa mencionando que:

A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais, ou, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós.

O governo Lula ganhou destaque popular principalmente entre os pobres, por ser o promotor das políticas e programas sociais, como o Bolsa Família²², sem criar desavenças políticas com as frações hegemônicas. Na educação o governo estabeleceu parcerias com os municípios e as escolas de maneira direta para o desenvolvimento dos programas, em muitos casos sem a mediação dos estados, fortalecendo assim um novo modelo de gestão para as políticas públicas e sociais. Nas palavras de Oliveira (2015, p. 627):

²¹ De acordo com Novais (2017, p. 45), “[...] consideramos que a democracia que se materializa nas políticas educacionais vem sinonimizando muito mais um conjunto de sujeitos para buscar atender os interesses coletivos (logo, uma pseudodemocracia pluralista de massas)”.

²² Programa social criado por meio do Decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004, objetivando a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos. No entanto, a definição de justiça social, central nessa agenda, é pouco debatida e problematizada nos espaços decisórios em matéria educativa.

Com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE²³, por exemplo, constitui-se na união de dezenas de programas que são destinados à educação básica – de acordo com suas etapas e modalidades. Segundo Novais (2017, p. 72) com o PDE “[...] reforçou o perfil gerencial do Estado, dando ênfase às avaliações por resultados, e incorporou a gestão à lógica empresarial, sobressaltando uma visão técnica e competente de como desenvolver as suas ações”. Assim, na educação superior, por exemplo, buscou-se, por intermédio de parcerias com os municípios, estabelecer um regime de colaboração que proporcione desenvolvimento, sendo este prioritário para a educação básica.

No que tange à avaliação de resultados, outro importante fator que surgiu nesse governo foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁴, servindo para medir a qualidade da educação brasileira. Diante das análises dos municípios que apresentaram índice insuficiente de qualidade da educação, o Ministério da Educação concedeu apoio técnico e financeiro para que estes pudessem elevar seus indicadores. Segundo Oliveira (2009, p. 205):

O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

A respeito do Plano de Ações Articuladas – PAR²⁵, o Governo Federal oferece suporte técnico aos municípios, objetivando a melhoria da educação por meio de parcerias. Em continuidade com o ideário democrático iniciado pelo PT com Lula, o Governo Dilma veio se

²³ O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi divulgado em 4 de abril de 2007, durante o Governo do presidente Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT).

²⁴ Segundo Oliveira (2009, p. 204-205) “O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil”.

²⁵ A respeito do Plano de Ações Articuladas mencionamos Novais (2017, p. 76), estabelecendo que: “O PAR apresenta-se como um instrumento marcado pela racionalidade tecnocrática, constituído em etapas de diagnóstico, elaboração e efetivação de ações e estratégias diretamente relacionadas à realidade de um determinado município ou estado.”

consolidar diante do crescimento de programas sociais²⁶, que carregam na sua essência um caráter assistencialista e compensatório aos menos favorecidos. Considerando a conjuntura do nosso país nessa época, deve-se ponderar como um importante fator a Emenda Constitucional 95/2016²⁷ para todos os setores sociais. Segundo Dourado (2017, p. 18):

No caso brasileiro, estamos vivenciando alterações estruturais no campo político e econômico que, certamente, segundo alguns estudos técnicos, impactarão ou mesmo poderão inviabilizar a materialização do PNE (2014-2024). Dentre estas alterações destacamos: o processo que resultou no impeachment da Presidente eleita; a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; institui um novo regime fiscal cuja incidência implicará o financiamento das políticas sociais e, especificamente das políticas para a educação e da materialização do PNE, especialmente no tocante a garantia de ampliação dos recursos (meta 20) e, ainda, a possibilidade de eventual quebra do princípio constitucional de vinculação constitucional de recursos para a educação.

A EC/95 estabelece um novo regime fiscal, tendo um congelamento dos gastos por vinte anos, limitando o investimento nas áreas sociais, sendo que o que será “economizado” serviria para pagar a dívida pública. Diante desse cenário, não podemos deixar de vislumbrar o quanto isso influencia no contexto educacional brasileiro, bem como no reflexo que a EC 95/2016 impacta na efetivação das políticas educacionais. De acordo com Novais (2017, p. 48):

O processo de elaboração e aprovação da EC n. 95/2016, cuja finalidade é evitar que as despesas públicas cresçam mais que a inflação, foi marcado por protestos e paralisações de diferentes segmentos da sociedade, os quais eram contrários à limitação dos gastos públicos por 20 anos, afetando diretamente as políticas sociais.

No tocante aos instrumentos democráticos e as políticas educacionais atualmente, percebemos que no governo Bolsonaro a gestão da educação não se apresenta como uma de suas principais preocupações. É explícito pelo governo à defesa de um método de educação, onde se exerça a alfabetização em casa, a militarização da educação – modelo de ensino ocorrido no período da Ditadura Militar, dentre outros aspectos que vão em desacordo com os princípios democráticos. Outro importante fator foram os cortes orçamentários para as Instituições de Ensino Superior – IES no começo do ano de 2019, limitando ensino, pesquisa e extensão, que mobilizaram atos e movimentos de paralisações em defesa de uma educação de

²⁶ Conforme Souza (2019, p. 80) “Boito Jr. (2006) evidencia que a ‘mercadorização’ de direitos sociais, como saúde, educação e previdência, atende aos interesses das diferentes frações burguesas, tanto pela expansão dos negócios de uma fração que denomina de ‘nova burguesia de serviços’, quanto pela redução dos ‘gastos sociais tradicionais’, atendendo à pressão do grande capital”.

²⁷ Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016, em seu “Art. 106- Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”.

qualidade. Contudo, essas ações do governo caracterizando um retrocesso na gestão da educação pública, uma vez que a conquista de direitos reivindicados ao longo da história da educação está sendo tolhida e imposta de forma arbitrária por quem detém o poder, o Estado.

De acordo com Hora (2010, p. 51) elenca que:

Os órgãos oficiais entendem a democratização do ensino como a facilidade do acesso à escola pelas camadas mais pobres da população. Para tal desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de escolas e de salas de aula, garantindo seu discurso de universalização do ensino. No entanto na prática, não atentam, adequadamente, para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo democrático, oferecendo insuficientes salários aos professores e condições de trabalho desfavoráveis ao ensino e a aprendizagem.

Assim, consideramos a gestão pública vigente na sociedade capitalista atualmente como sendo uma gestão gerencial, de cunho mercadológico com objetivo primordial para atender as demandas do mercado e da lucratividade, influenciando diretamente o exercício e a eficácia da qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, faz-se uma análise da relação do Estado com a educação atual, visto que apesar de se passarem anos, pode-se visualizar que a educação ainda é um direito de poucos. A democratização do ensino público em sua essência não é expressada de modo igualitário, para além dos documentos oficiais como deveria acontecer.

Não é de interesse do Estado assegurar educação de qualidade como um direito comum, visto que o modo social capitalista ainda prevalece. A educação para o Estado ainda é a forma de se chegar ao controle do poder, por isso não se tem interesse em ampliar seu acesso às camadas populares. Pode-se perceber nos ilusórios programas de incentivo ao ensino superior, por exemplo, que o Estado financia o acesso de estudantes as instituições privadas, ao invés de ampliar o número de vagas às IES de âmbito público. Compreende-se, então, como a educação é vista pelo Estado e pela ótica do capital. De acordo com Saviani (2008, p. 15):

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Sendo assim, entende-se que a educação brasileira, na verdade, enfrenta muitas dificuldades para se ter uma melhor oferta de ensino. O Estado nem sempre assegura esse acesso de modo igualitário. Muitos são os fatores que inibem esse acesso, tais como: desigualdades sociais, divisão de classes, má distribuição de renda, dentre outros. Para tanto, percebe-se que não basta ter políticas públicas voltadas para a educação, o Estado deve garantir que elas se efetivem de modo coletivo e igualitário.

De acordo com Paro (2016, p. 17):

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

As políticas públicas educacionais vigentes atualmente no Brasil, em sua maioria precisam ser revistas. Isso ocorre porque algumas dessas políticas não são de Estado, e sim de Governo, prejudicando significativamente o desenvolvimento de suas aplicabilidades. Assim, elas possuem tempo de vigência, acabando juntamente com os mandatos dos políticos. A esse respeito, Oliveira (2011, p. 329) ressalta que:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado são as parcerias público-privadas²⁸, pois, em sua maioria, as empresas ganham favorecimento e inserção de impostos para então exercerem suas atividades, dando uma “falsa” impressão de que estão preocupadas com as questões sociais. Embora as políticas educacionais tenham atendido aos interesses do modelo capitalista, a escola tem em seu bojo as brechas de uma movimentação de constatação deste modelo explorador e excludente. Além desses fatores explicitados, não podemos deixar de mencionar como o processo de mundialização da economia e os Organismos Internacionais interferem diretamente nas políticas educacionais brasileiras. Por meio de suas pesquisas avaliadoras, essas instituições mapeiam o contexto mundial da educação e acabam investindo em países que, consequentemente, seriam mais rentáveis a eles, temática essa que iremos discutir adiante.

2.2 O processo de mundialização e a influência dos Organismos Internacionais na educação brasileira

Como já mencionamos anteriormente, o acesso à educação e a outros direitos mínimos é dever do Estado por meio das políticas públicas. Entretanto, a influência que o processo de

²⁸ O objetivo dessas parcerias é a presença do setor privado na definição e implementação de políticas educacionais, variando na maneira em que o setor privado se faz presente nas instituições públicas de ensino (ADRIÃO, 2017).

mundialização e o modo de produção capitalista exercem em todos os setores sociais não permite que a promoção a esses direitos seja para todos, e sim para poucos. Apesar da ordem gerencial dessas políticas serem de cumprimento do Estado, os Organismos Internacionais desempenham um monopólio direto frente às políticas educacionais, refletindo na gestão da educação pública. Assim, de acordo com Vale, Chaves e Carvalho (2015, p. 72):

O projeto neoliberal de educação dos organismos internacionais para os países periféricos do capital e caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo global. Tal projeto vem sendo materializado por uma série de reformas educativas na América Latina, imposta por meio de acordos comerciais” estabelecidos entre esses organismos e os governos, com a finalidade de submeter a educação às exigências da lucratividade do capital.

Percebe-se, então, que a dinâmica contemporânea da mundialização vem refletindo na gestão da educação pública desde a década de 1990. As mudanças no mundo do trabalho são cauterizadas pelo processo de globalização²⁹, bem como a reestruturação produtiva; entretanto, para alguns autores como Chesnais (1996), esse processo caracteriza-se pela mundialização da economia, de constituição de um regime de acúmulo mundial preponderantemente financeiro, ou melhor, que se configura no capitalismo global e no seu mecanismo de regulação e desempenho. Nesse sentido, Behring (2008, p. 34) corrobora dizendo que:

[...] pela mundialização da economia, diga-se, uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadorias e capitais, que implica uma divisão do trabalho e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior, combinado ao processo de financeirização (hipertrofia das operações financeiras); e pelo ajuste neoliberal, especialmente com um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral.

Dentre os ajustes neoliberais, destacam-se o novo perfil das políticas econômicas e sociais e o novo padrão das relações Estado/sociedade civil. Nesse contexto, o mercado mundial se apresenta como um espaço de rivalidade, no qual as organizações acabam mantendo uma relação dual de concorrência e dependência entre si. Desse modo, o processo de mundialização define-se por uma grande concentração de oferta nos setores de alta tecnologia e de produção em escala, a exemplo de automóveis, processamentos de dados, material médico e produtos petroquímicos, preferencialmente (BEHRING, 2008).

²⁹ A respeito da “globalização” Behring (2008, p. 41) ressalta que: “Chesnais atribui o termo globalização às *business management schools* norte-americanas, que identificam esse processo como sendo benéfico e necessário, ao qual todas as economias devem adaptar-se”.

Os estudos de Chesnais (1996) sobre a mundialização destacam que a esfera financeira é o ponto crucial para o crescimento do capital. No entanto, a relação entre as esferas produtiva e financeira demonstra-se sob novas formas. Os grupos industriais desobrigam agentes financeiros e expandem suas ações de natureza financeira. Logo, Behring (2008) complementa que Chesnais distingue três procedimentos no contexto da mundialização financeira, ainda que admita seu vínculo entre si: a desregulamentação monetária e financeira³⁰, a desintermediação³¹ e a abertura dos mercados financeiros internacionais³².

A mundialização, para Husson (1994), se apresenta como um processo contraditório, assimétrico e desigual, acentuado pelo avanço tecnológico, sobretudo com a horizontalização das empresas e sua relação entre as empresas pela informática e o neoliberalismo. Da qual, a essência é o desligamento dos obstáculos à circulação de movimentos de mercadorias³³ e dinheiro e pela vinda da contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008). Para Behring (2008), a reforma do Estado possui um sentido totalmente ideológico e trata-se, ao contrário, de uma “contrarreforma” do Estado. Isso, justifica-se pelo discurso do programa de reforma se fundamentar apenas em elementos fiscais. Entretanto, o discurso de preocupação com a proteção social presente nos planos e emendas constitucionais que dão embasamento legal à reforma mascaram seu verdadeiro significado.

Ainda sobre essa concepção, “A disputa tecnológica encerra grande rivalidade entre os oligopólios, que exerciam nesse campo estratégias de ‘invasão recíproca’, tendo em vista a sucção de tecnologias, seja por acordos desiguais, seja por meios suspeitos e ilícitos” (BEHRING, 2008, p. 47). Os oligopólios³⁴ beneficiam-se ao máximo das desigualdades nacionais, inclusive reconstruindo-as para dar a falsa impressão de que estão preocupados com um contexto igualitário. Entretanto, a vontade política dessas corporações – aliadas a seus Estados – é criar reservas de mercado, bem como gerar barreiras de entrada a produção

³⁰ A desregulamentação “[...] implicou em uma quase perda total por parte dos Bancos Centrais sobre as taxas de juros. Os operários passaram a comandar e impor tendências, diminuindo a margem de manobra das autoridades monetárias” (BEHRING, 2008, p. 51).

³¹ De acordo com Behring (2008, p. 51), “A desintermediação é a satisfação de necessidades de natureza financeira por fora das instituições tradicionais, com a transferência de fundos de poupança para fundos de maior rentabilidade”.

³² A respeito da abertura dos mercados financeiros internacionais, “[...] diz respeito à quebra das barreiras internas e das que separam os mercados nacionais dos externos, no sentido de tornar atrativos os títulos públicos e privados de determinado país” (BEHRING, 2008, p. 51).

³³ Conforme Marx (2013, p. 97), “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”.

³⁴ O processo de formação de oligopólios seria a circunstância econômica em que um número reduzido de empresas que domina a maior parte do mercado através do controle da oferta. Esse processo, de acordo com Behring, (2008, p. 44) “[...] aprofundou-se com a abertura dos antigos monopólios nacionais - uma forte requisição do que estou caracterizando como contrarreforma do Estado -, atingidos pelos processos de aquisição e fusões”.

independente. Percebe-se, então, o princípio da reestruturação produtiva muito latente no contexto social por meio dos ajustes neoliberais. Desse modo, Behring (2008, p. 37) ressalta que:

A reestruturação produtiva como sabemos vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte de gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais – elementos que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos, numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter de organização tecnológica em curso é **desagregador da solidariedade de classe e regressivo**. (grifo do autor)

É importante salientar que a reestruturação produtiva se efetivou em virtude dos avanços crescentes da tecnologia, permitindo uma maior eficácia no processo produtivo. Esse procedimento tornou-se mais dinâmico, de maneira que uma pessoa agora é capaz de desempenhar a mesma função que dezenas de trabalhadores por meio da tecnologia. Diante da reestruturação do capitalismo e da relação entre trabalho e educação, percebe-se que a educação vem tomando novos rumos. A esse respeito, Souza (2019, p. 80) enfatiza que:

Tratam-se, portanto, de compreensões basilares para evidenciar os interesses da classe empresarial em consolidar a regressão da educação escolar de direito social a um serviço mercantil, cujo processo de hegemonia constitui e é constituído pela dinâmica contemporânea de mundialização da educação.

Assim como a mundialização, o processo de internacionalização proporciona significativas interferências para o desenvolvimento da gestão pública. Essas reverberações decorrem desde o início do capitalismo, uma vez que esse modo de produção nunca foi um sistema de atributos nacionais. Pelo contrário, implicou, desde seu surgimento, na relação de processos produtivos entre outras fronteiras nacionais, com outros sistemas estabelecidos e desenvolvidos no exterior. “[...] embora esta articulação não tenha acarretado de imediato a industrialização de todos os países e regiões nela envolvidos” (BRUNO, 2015, p. 16).

No entanto, ainda que o processo de internacionalização do capital seja característico a este modo de produção, suas maneiras de efetivação não foram sempre as mesmas, isto porque ocorre diante das mudanças no contexto social ocorridas ao longo da história. Nesse sentido, Bruno (2015, p. 16) considera que:

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial, com a maior integração entre os processos econômicos particular e com a expansão das empresas multinacionais, que a internacionalização do capital acelerou-se. A atuação das grandes empresas do capital predominantemente norte-americano neste período é decisiva, pois foram elas que primeiramente começaram a estreitar todo o mundo numa nova teia de relações.

Logo, é considerável observar que, nesse período pós-guerra até os anos 1970, a maneira de acumulação de capital que constituía a base desta internacionalização interligava fronteiras e inter-relacionava governos e instituições deles decorrentes. Assim, nas palavras de Bruno (2015, p. 17):

Dentro desta dinâmica, foram criados diversos organismos internacionais, tais como a ONU, o FMI, o GATT, o BIRD, etc., pois esperava-se que os interesses das diferentes nações fossem negociados em instâncias mais amplas, capazes de promover acordos entre diferentes e múltiplos atores: os Estados-Nações. Ao mesmo tempo, estas organizações serviram de quadro institucional para o bloqueio econômico-científico que o capitalismo ocidental, sob a esfera de influência dos Estados Unidos, impôs ao capitalismo centralmente planejado da URSS.

A internacionalização do capital, portanto, nesse período relacionava sistemas econômicos cuja a ordenação implicava a existência de poderes políticos nacionais ou plurinacionais, que tinham a competência de desempenhar ações de regulação macroeconômica (BRUNO, 2015). Desde então, esse procedimento tem recebido o olhar de países e Organismos Internacionais que buscam acolher as questões postas pela globalização da economia e pela mundialização financeira (MAUÉS; BASTOS, 2016). No contexto desses processos, em que a educação compõe força produtiva para o adiantamento das nações, os OI começam a agir com maior empenho pelo processo de internacionalização. Assim, conforme Maués e Bastos (2017, p. 336):

O objetivo da internacionalização interna ou em casa é preparar os estudantes para uma carreira internacional, para se tornarem cidadãos do mundo, utilizando-se da integração de conteúdos internacionais no próprio currículo, além de promover programas conjuntos com universidades no exterior e desenvolvendo cursos em inglês. Além de receber professores e estudantes estrangeiros nas próprias instituições de ensino nacionais. No Brasil, ainda há poucos estudos que buscam analisar até que ponto as estratégias e ações em curso estão dentro dessa classificação.

Em conformidade, Azevedo (2015) expressa que a internacionalização está relacionada aos aspectos de solidariedade e interculturalidade, já a transnacionalização se associa à mercadorização. “Uma organização transnacional não inter-relaciona nações. Enquanto as organizações internacionais corporificam o princípio da nacionalidade, as organizações transnacionais o ignoram e o ultrapassam” (BRUNO, 2015, p. 18).

No contexto educacional, a transnacionalização permite variadas formas de acesso ao ensino, como o surgimento de franquias acadêmicas, ensino a distância em cursos de extensão, capacitação, graduação e pós-graduação, universidades corporativas, dentre outras formas na iniciativa privada. Importante mencionar que o governo Bolsonaro sinalizou indícios para ser

implantado cursos de graduação e pós-graduação nas IES públicas na modalidade EaD (Educação à Distância), com a finalidade de “baratear” os custos no ensino superior (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). Entretanto, é relevante enfatizar que nas avaliações realizadas pelo próprio Governo, a EaD apresenta o nível de qualidade inferior a educação ofertada na modalidade presencial. O que se percebe dentro desse contexto, são características comerciais muito latentes nos cursos, nas pesquisas, entre os pesquisadores e, conseqüentemente nos estudantes. Desse modo, Thiesen (2018, p. 04) elucida que:

Constata-se que as iniciativas com maior potencial de propagação *overseas*³⁵ e que reúnem os argumentos mais convincentes junto aos espaços nacionais de poder político e nas redes dos organismos transnacionais, são aquelas formuladas e implantadas nos e por países economicamente centrais que, em geral, exibem bons indicadores educacionais e que já estabeleceram parcerias com a iniciativa privada. São nesses espaços que se fortalece a chamada governança transnacional com acentuado interesse na educação e que, por intermédio de suas organizações, vai hegemonizando discursos globais sobre “o que deve ser” e o “como se deve fazer” na educação para atender demandas e expectativas da internacionalização.

Assim, a transnacionalização no ensino permite um deslocamento de pessoas para além dos limites de um país. Isso se dá não apenas com as pessoas, mas também por meio da realização de projetos, pesquisas e parcerias acadêmicas. O principal objetivo dessas ações, é a formação e a capacitação de homens e mulheres altamente qualificados para o mercado de trabalho, permitindo um melhor desenvolvimento para o país. Os autores Maués e Bastos (2017, p. 337) acrescentam a discussão, evidenciando que:

O governo brasileiro implementou estratégias e ações de internacionalização, seguindo uma tendência mundial, buscando desenvolver programas universitários, estimulando o estudo de uma língua estrangeira, procurando realizar a internacionalização de cursos; criando condições mínimas para incentivar discentes e docentes a estudarem no exterior; promovendo mobilidade para os professores e pessoal administrativo; visitas de professores e pesquisadores a outros países para participar de seminários internacionais, dentre outras ações.

De maneira geral, o que se pode perceber é que as ações significativas direcionadas para a Educação Básica, no contexto da internacionalização, se integram a projetos sob a força dos discursos em torno da educação para a cidadania no contexto da dimensão educação global. Nesse sentido, sofrem consideráveis influências, que de acordo com Thiesen (2018, p. 04) são:

[...] a criação e expansão das chamadas Escolas Internacionais; a criação e expansão do *International Baccalaureate com seu Diploma Programme* (IB-DP) e outras ações; e a propagação de agências ou organizações que oferecem suporte, assessoramento e gerenciamento às redes de escolas internacionais.

³⁵ Tradução: “no exterior”.

A respeito das Escolas Internacionais – EI, é importante salientar que seus efeitos em termos de intervenção nas políticas reverberam diretamente no âmbito da internacionalização da educação. Nesse sentido, Thiesen (2018) esclarece que essas escolas tendenciam e incorporam o desenvolvimento da cidadania de maneira global como sua principal missão, a fim de preparar seus alunos para se tornarem membros de uma sociedade global. Ratifica ainda, dizendo que:

Com essa perspectiva e sem as amarras do ensino focado em conteúdo dos contextos locais, pautam seus currículos na aquisição das chamadas competências interculturais e globais. Pelo poder de sedução que exercem junto às comunidades e famílias, se espalham rapidamente pelo planeta num exponencial crescimento tanto no número de oferta de escolas quanto de estudantes. (THIESEN, 2018, p. 5)

Contudo, as Escolas Internacionais concretizam a concepção da internacionalização na formação de estudantes a nível da educação básica, e vêm induzindo parte expressiva das famílias das camadas sociais mais favorecidas em vários países do mundo (THIESEN, 2018). Corroborando com a concepção de competências intelectuais e globais, elucida-se então que se deva qualificar homens e mulheres para o mercado de trabalho. Assim, a Teoria do Capital Humano, de acordo Frigotto (1999), considera a educação como principal fonte para o capital humano quando é concebida como produtora e potenciadora da capacidade de trabalho em homens e mulheres. Assim, o processo escolar é essencialmente direcionado a função produtora de conhecimentos intelectuais, desenvolvendo diversas habilidades, determinadas atitudes que, por sua vez, funcionam como geradoras da capacidade para o trabalho, ou seja, de produzir.

Salienta-se ainda que a educação passa a ser um dos fatores fundamentais que justifique as diferenças de capacidade de trabalho e, em consequência, a diferença de produção e renda. Nesse sentido, Frigotto (1999, p. 41) estabelece que:

O conceito de capital humano – ou mais, extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Contudo, entende-se que a tese central da Teoria do Capital Humano considera a educação como fator importante ao desenvolvimento da economia e da distribuição de renda, caracteriza-se como uma “teoria do desenvolvimento”. Logo, defende-se que o

desenvolvimento da mão de obra deve ser objetivo central do processo econômico capitalista, assim, a educação configura-se com dupla função: como produtora de material e com caráter ideológico-político. Frigotto (2010) corrobora ainda que o indivíduo seria o único responsável por seu sucesso ou fracasso no que tange ao seu desenvolvimento intelectual, social e econômico. “Ou seja, essa lógica é para formar pessoas dentro dos parâmetros exigidos pelo mercado” (MAUÉS; SOUZA, 2018, p. 155).

A esse respeito, percebemos um interesse do capital em formar uma “sociedade do conhecimento” para manter a garantia nas relações de poder entre países. De acordo com Mari (2006, p. 07), “[...] a expressão ‘sociedade do conhecimento’ é uma ideologia polissêmica utilizada para a sustentação das relações de poderes entre os países centrais e os periféricos e semiperiféricos e para o aprofundamento da produção de lucro e acumulação”. Essas relações são consideradas importantes, pois através de uma mão de obra qualificada, o processo produtivo tende a render mais. Assim, no contexto educacional não é diferente, por mais que faltem incentivos do governo em formação continuada para educadores e gestores escolares por exemplo, ainda existe uma cobrança muito forte naqueles que estão inseridos diretamente nas escolas por uma educação de qualidade.

Sobre a realização de pesquisas efetuadas pelos OI para mensurar a qualidade da educação, apresentam-se orientações e recomendações para melhorar a gestão da educação pública. Porém, nota-se que o foco central é o professor, sendo este considerado o responsável pela garantia de uma educação de qualidade e para a efetivação de uma sociedade do conhecimento. De acordo com Maués e Bastos (2016), a formação docente no processo de internacionalização da educação se apresenta como um papel importante, uma vez que os OI têm sinalizado propostas em seus documentos aos países em desenvolvimento, para que sejam efetivadas indicações políticas voltadas para que a formação de professores e gestores escolares sejam melhor realizadas.

A respeito das pesquisas realizadas pelos OI, destacamos a Pesquisa TALIS³⁶ exercida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, tendo sua primeira realização em 2008, abrangendo 24 países. Devido a sua expansão, foi realizada a segunda edição da pesquisa que aconteceu em 2013, objetivando ofertar aos professores e gestores escolares a oportunidade de analisar o ambiente escolar e as políticas educacionais de seus

³⁶A Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) entrevista professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além dos diretores de suas respectivas escolas. Busca investigar como está sendo a atuação dos professores e líderes escolares sobre suas condições de trabalho e os ambientes de aprendizagem em suas escolas (INEP, 2014).

contextos, cruzando dados e experiências de 34 países diferentes. A edição mais recente da pesquisa ocorreu em 2018, tendo seu Relatório Parcial publicado em junho de 2019.

A TALIS 2013 deu destaque para os seguintes indicadores: liderança escolar, ambiente da prática docente, condições de trabalho dos professores, bem como ao impacto da eficácia da escola e dos docentes. No tocante à dimensão da gestão escolar, o Relatório TALIS publicado pelo INEP (2014) revela que o perfil do gestor escolar brasileiro corresponde a: 75% são mulheres, possuem em média 45 anos, 88% concluíram algum curso na área da gestão escolar, possuem em média 7 anos de experiência como gestor escolar e 14 anos como docente e 53% trabalham em tempo integral, sem obrigações docentes.

O referido documento ainda descreve dois tipos de liderança escolar: a institucional e a administrativa. Com relação à liderança institucional, o documento refere-se à capacidade do diretor de auxiliar e influenciar o processo de ensino e aprendizagem da escola. Por meio dos resultados da pesquisa TALIS 2013, observa-se que as escolas federais são aquelas nas quais há um maior envolvimento dos diretores nas atividades educacionais. As escolas municipais, “[...] apresentam o menor nível de envolvimento com a responsabilidade dos professores em melhorar suas habilidades de ensino, e baixo envolvimento com a responsabilidade dos professores pelos resultados educacionais” (INEP, 2014, p. 14).

No que concerne à liderança administrativa, o documento visa a orientação do líder para atividades de controle dos processos burocráticos (INEP, 2014). De acordo com o resultado da TALIS 2013, a liderança administrativa revelou que:

Quatro entre cinco diretores de escolas no Brasil envolvem-se frequentemente (ou sempre) com a verificação de erros de procedimento das escolas. Este percentual é maior nas escolas privadas do que nas redes públicas de ensino. Os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul exibem as maiores médias de envolvimento com a verificação de erros de procedimentos da escola. Os estados da Paraíba, Alagoas, Bahia, Amapá, Acre, Roraima e Distrito Federal apresentam as menores médias (INEP, 2014, p. 15).

Entretanto, “Embora não seja objeto de detalhamento da pesquisa TALIS, no Brasil, o INEP buscou utilizar algumas questões para analisar também o nível de participação de atores diversos na gestão da escola” (INEP, 2014, p. 14). A esse respeito, mencionamos a gestão participativa que é citada no Relatório da TALIS 2013 de modo bem superficial (INEP, 2014). Para realizar a análise dessa dimensão, foi criado o Índice de Gestão Participativa³⁷, com o

³⁷ “O referido índice foi criado por meio de Análise Fatorial Exploratória e inclui três indicadores que buscam expressar essa dimensão: o primeiro sobre a participação dos diversos atores escolares (professores, alunos, pais e

objetivo de resumir o nível de envolvimento dos diversos agentes na tomada de decisões da gestão escolar.

Através do cruzamento dos questionários do diretor e dos professores, notou-se um nível maior de participação dos sujeitos envolvidos na gestão escolar, de acordo com o depoimento dos diretores, pois está relacionado a um nível médio de satisfação dos professores pela escola. “As escolas nas regiões Norte e Nordeste apresentam maiores níveis de gestão participativa que aquelas mais ao sul do país” (INEP, 2014, p. 14-15). Com relação à gestão participativa, Novais (2017) pondera que a gestão participativa nessa perspectiva não é democrática, mas que toda a gestão é democrática e participativa.

Com relação aos dados publicados parcialmente pelo Relatório TALIS 2019, referente à Pesquisa TALIS 2018, no que tange à gestão escolar destaca-se o perfil dos diretores brasileiros, que na maioria são mulheres com um percentual de 76%, com idade média de 46 anos. Outro aspecto destacado pelos diretores participantes da pesquisa como fator de maior dificuldade é de gerir a escola com poucos recursos, revelando “[...] principalmente quando falta acesso suficiente à internet (64%) e quando não contam com um quantitativo de professores com competência para ensinar alunos com necessidades especiais (60%)” (INEP, 2019, p. 21).

Ainda sobre as pesquisas, é importante mencionar a publicação “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem na América Latina e no Caribe” do Banco Mundial que expressa o desempenho dos docentes da educação básica e, como consequência, busca compartilhar as políticas de formação docente que estão sendo implantadas nesses locais. Com relação a essas políticas, o relatório conclui que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é limitada para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região (BRUNS; LUQUE, 2014). Revela ainda baixos padrões de interesse para o ingresso do magistério, justificando-se pela fragilidade nos salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho.

Ainda de acordo com o documento, a precariedade na liderança escolar tem produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. O principal papel dos professores seria o de desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada. Assim, o estímulo ao pensamento crítico na

conselho escolar) nas discussões, o segundo sobre a efetiva participação desses atores nas decisões da escola e o terceiro sobre a capacidade destas decisões tornarem-se efetivas. Um indicativo da importância dessa dimensão é a observação de que existe uma correlação positiva entre a gestão participativa e o grau de satisfação médio dos professores” (INEP, 2014, p. 15).

busca de solução de problemas em favor de um trabalho colaborativo em diversos ambientes deve acontecer, afim de ampliar a capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades.

Em consequência disso, vários Programas do MEC “refletem” as orientações dos OI, dentre eles destacamos o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica - PARFOR, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID; o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO Integrado; o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública; e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Contudo, essa vertente expressa como essas entidades internacionais se preocupam em impulsionar a construção de uma sociedade do conhecimento. O que podemos perceber é que não se leva em consideração as condições de trabalho do professor, tampouco como a regulamentação da educação vem se mostrando como um serviço, haja vista que a oferta de vagas em instituições de ensino superior privadas, por exemplo, acontece de forma expansiva no Brasil, tanto na modalidade presencial, como na modalidade da EaD. Nesse sentido, Maués e Bastos (2016, p. 702) atribuem que:

A regulamentação da educação como serviço abre uma porta que permite a transformação desse bem em uma mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande número de empresários que nela veem a possibilidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo.

Acrescentando-se a essa perspectiva, Rodrigues (2007, p. 86) corrobora dizendo que “[...] o Capital busca, através da transformação da educação em mercadoria, a mediação para a manutenção do seu interesse mais geral – a valorização do valor através da exploração do trabalho vivo”. Assim, ao analisarmos as mudanças na formação de homens e mulheres para o mundo do trabalho, percebemos a evidência de uma dual lógica de mercado, que se configura tanto para o “mercado do conhecimento” como para o aperfeiçoamento do “conhecimento para o mercado” (SOUZA, 2019).

Para tanto, a mercantilização da educação sendo uma unidade dialética entre a produção material e a produção do conhecimento, corresponde diretamente à relação entre métodos de produção e produção de vida. Em virtude disso o modelo produtivo no sistema capitalista corresponde diretamente aos interesses do mercado, aos processos de mundialização e à internacionalização da educação. Nessa direção, Souza (2019, p. 85) acrescenta sua ponderação a respeito da mercantilização:

[...] compreendemos que a intensa mercantilização da educação, intrinsecamente articulada com o lugar estrutural do fundo público na sociabilidade geral do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA, 1998), também converge com a legitimação político-ideológica do projeto educativo hegemônico, cujas concepções e ações de planos, diretrizes e políticas educacionais se materializam na realidade concreta das instituições escolares.

Logo, a mercantilização da educação se torna um dos efeitos da internacionalização, e o reflexo dos Organismos Internacionais frente à prática de gestão escolar, por exemplo, acontece de maneira gerencial e controladora. Isso se dá porque essas instituições detêm o domínio do objetivo real que o capitalismo espera da educação contemporânea, a formação humana para o exercício do mercado de trabalho.

Sobre os OI, destacaremos o Banco Mundial (BM)³⁸ e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁹. Ambos surgiram após a 2ª Guerra Mundial, objetivando ajudar na reconstrução dos países que foram devastados, atuando em diferentes perspectivas, dentre elas a educação (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019). O BM apresenta um viés economicista no seu aspecto educacional, tornando evidente que “[...] a análise econômica, transformou-se em metodologia principal para a definição das políticas educativas” (CORAGGIO, 2009, p. 95). O BM interfere diretamente na gestão da educação brasileira. Isso ocorre pois, a partir dos anos 1990, o Banco adquiriu expressiva importância no cenário das políticas públicas devido à sua função de agência financiadora multilateral.

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, promovida pelo BM, pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. A Conferência tinha como principal objetivo promover propostas para amenizar as desigualdades sociais por meio do desenvolvimento econômico, sendo que a educação exerce uma importante função dentro desse contexto. De acordo com Maués e Souza (2018, p. 156):

O Banco Mundial (2003) apresenta a preocupação e a necessidade de se “construir sociedades do conhecimento”, destacando a importância deste como principal motor do crescimento econômico, salientando que a acumulação e a aplicação do conhecimento são fatores fundamentais para o

³⁸ Conforme Decker (2015, p. 71) “A criação do Banco Mundial tinha por objetivo financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra mundial. Porém, mudou ao longo do desenvolvimento do capital, ganhando nova direção e orientação no campo político, econômico e educacional”.

³⁹ De acordo com Lemos (2014, p. 38-39) “A OCDE/OECD foi fundada em 1961 (após a entrada em vigor da Convenção assinada em 1960) substituindo a OECE (Organização Europeia de Cooperação Econômica), criada em 1948, a seguir à 2ª Guerra Mundial, para coordenar a aplicação do Plano Marshall no auxílio à reconstrução da Europa e promover a cooperação entre os países”.

desenvolvimento econômico, sendo o elemento mais competitivo para um país na economia mundial.

No que se refere ao cenário educacional “[...] o BM conta com informações sistematizadas sobre os fatores determinantes do desempenho educacional, assim como sobre os resultados de experiências da gestão, entre outros” (FONSECA, 2015, p. 49). As medidas do BM apontam seus desdobramentos para um contexto global e as propostas para a educação são consideradas pelas formulações teóricas e práticas confirmadas pelas avaliações que o próprio BM realiza.

Essas análises assinalam para a tendência do modelo econômico neoliberal, proporcionando problemas que vêm contribuindo para falhas metodológicas expressas nos documentos e nas propostas do Banco, provocando as crises dos setores públicos, em especial o setor educacional. Nesse sentido, Decker (2015, p. 49) considera que:

[...] as políticas educacionais propostas pelo Banco para América Latina e Caribe, especificamente para o Brasil, ao longo de mais de uma década, articulam conjunturas econômicas e educacionais de modo a apresentar cenários de crises e caos que constituem o berço para suas proposições político-reformistas.

Por conceder empréstimos milionários aos países mais pobres e subdesenvolvidos, o BM utiliza-se de uma situação privilegiada, pois cede o financiamento – principalmente no setor social – de modo que existam certas condições de monopólio sobre estas nações. Assim, “[...] o Banco produz um discurso de caráter humanitário, o qual corresponde às aspirações de justiça social das nações mais pobres, ou, mesmo, daquelas chamadas eufemisticamente de nações em desenvolvimento” (FONSECA, 2015, p. 47). Fica muito explícito um discurso humanístico pregado pela organização; entretanto, o que se quer na realidade é perpetuar o modelo gerencialista moderno, estabelecendo metas para o crescimento da produtividade das nações mais ricas.

O Banco Mundial se expressa como um importante investidor em prol do desenvolvimento social, da diminuição da pobreza, da promoção da saúde e na garantia de direitos igualitários entre homens e mulheres, promovendo a estabilidade social entre todos. (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019). Outro aspecto que se vê na essência de seus documentos norteadores é a defesa pela garantia da força de trabalho altamente qualificada, sendo esta crucial para a promoção da inovação tecnológica e o crescimento da produção para o mercado. A esse respeito, Fonseca (2015, p. 58) ressalta que:

Em que pese a tônica e a educação para todos, reiteradamente afirmada nos documentos internacionais, cumpre lembrar que a justificativa para a prioridade a educação inicial já foi expressa em documentos do Banco da

década de 80, nos quais fica claro o papel do ensino de nível primário para a sustentabilidade mundial e a “saúde familiar”, compreendida como a diminuição do número de filhos e inserção da mulher no mercado de trabalho.

O que se percebe é que os documentos expressados pelo BM se preocupam de forma reduzida com a inserção feminina no mercado de trabalho, se restringindo apenas como “instrumento” para o aumento da produtividade, visando uma preparação escolar rápida e curta. Nessa perspectiva, não seria permitido a mulher aspirar trabalhos além dos setores informais e rurais, “[...] tendo em vista a crise de empregos durante os processos de ajuste aos quais o Banco tem submetido os países” (FONSECA, 2015, p. 59).

Essas condicionantes estabelecidas pelo BM implicam diretamente na concessão dos empréstimos aos países, uma vez que as políticas ao setor financiado podem ser uma forma de intervenção para a política local desses países. Ainda que esses acordos internacionais se justifiquem pela capacidade de provocar mudanças significativas no contexto educacional, sobretudo nas políticas educacionais, o que se percebe é que estes ajustes se limitam ao adiantamento de alguns aspectos convencionais e constituíram mais um apoio ao funcionamento frequente do processo escolar, do que propriamente uma alteração qualitativa da estrutura educacional (FONSECA, 2015).

No que tange à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apesar de não ter formalmente funções regulatórias e nem possuir recursos de financiamento para os Estados, possui significativa influência em diversas áreas das políticas públicas, sobretudo das educacionais, de vários países. De acordo com Lemos (2014, p. 39) “[...] a sua principal ação é a produção de análises, estudos e previsões no âmbito das políticas econômicas e sociais, desde os impostos e o comércio ao ambiente e à energia, passando pela agricultura e pela educação”. A Organização, em sua essência, visa apoiar o progresso econômico, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento da economia de mercado em todo o mundo.

Conforme Maués e Bastos (2017, p. 335) “A OCDE destaca ainda que a internacionalização envolve as relações entre culturas (globais e locais), devendo ser considerada como uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa”. Nesse sentido, a OCDE se constitui como promotora da sociedade do conhecimento, haja vista que promove em seus documentos um grande incentivo para a formação e qualificação de homens e mulheres para o mercado de trabalho por meio do ensino superior. Vale ressaltar também que a OCDE possui em sua biblioteca digital, além de seus documentos, uma expressiva coleção de

artigos, livros e bases de dados, caracterizando-se como um dos maiores editores do mundo (LEMOS, 2014).

A influência da OCDE na construção das políticas públicas de educação considera os aspectos essenciais da organização na política educativa nos tempos atuais. Isso se revela por sua atual perspectiva sobre educação, presente em sua publicação mais recente a “[...] *Education Today 2013 – The OECD Perspective (2012)*, que constitui um *framework*⁴⁰ para a gestão do conhecimento em educação integrando as evidências das análises realizadas e em curso e que teve o seu início em 2009” (LEMOS, 2014, p. 41).

Nesse documento a OCDE enfatiza oito temáticas relacionadas a educação e propõem recomendações e conclusões acerca de como gerir a educação pública, baseando-se nos significativos e importantes trabalhos realizados pela Organização no século XXI. Ainda em relação à educação, Maués e Souza (2018, p. 155) consideram que:

A OCDE (2008) manifesta esse desejo de que o ensino superior deva contribuir para os objetivos econômicos e sociais dos países. Isso significa, para essa entidade, que as instituições de ensino superior devem estabelecer relações com o mercado, com os empregadores, realizar processos de internacionalização, buscar desenvolver pesquisas com base nos interesses dos financiadores, que seriam múltiplos.

O que se percebe é que tanto o BM como o OCDE elevam a educação, em especial a superior como um importante elemento de destaque para a construção da sociedade do conhecimento, ocasionando competitividade econômica no contexto da economia mundial (MAUÉS; BASTOS, 2016). Por esta razão, os OI criam condições favoráveis para o crescimento da expansão da educação superior, propiciando o crescimento no ingresso de pessoas nas IES, visando a pesquisa, o conhecimento e, conseqüentemente, o mercado.

Como se pode perceber, os OI investem nos setores sociais, entretanto, esses investimentos são gerenciados, controlados e vêm carregados da ideologia de mercado. A lógica de mercado está presente não só nas políticas educacionais, mas também na maneira como a gestão escolar acontece e como a prática docente ocorre na sala de aula. As diretrizes organizacionais no contexto educativo, bem como as metodologias utilizadas nas aulas e a forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, tudo leva aos rumos da competitividade, do consumo e da lucratividade.

⁴⁰ O termo “*framework*” na citação expressa a constituição de uma “estrutura” para a gestão do conhecimento em educação.

Assim, acredita-se que as políticas educacionais vigentes carregam princípios neoliberais, interferindo diretamente no exercício da gestão escolar brasileira e que seja pautada em preceitos democráticos. Isso ocorre pois a gestão gerencial se apropria dos mecanismos educativos, distorce o seu sentido e compromete a construção da democracia na escola. Contudo, “[...] a política educacional constitui e é constituída pela correlação de forças que atravessa a elaboração e difusão de projetos educativos no movimento histórico da luta de classes” (SOUZA, 2019, p. 85).

De tal modo, o modelo neoliberal aguça a hegemonia do mercado, interfere na distribuição de bens e serviços, refletindo diretamente no contexto social e, quando nos referimos ao escolar, seu reflexo vai diretamente na gestão da educação pública brasileira. Nesse sentido, é importante que o princípio democrático seja concretizado no contexto da gestão pública escolar, que se considere concepções pedagógicas com pressupostos dialéticos, a fim de contrapor as propostas pedagógicas neoliberais vigentes atualmente, que só priorizam a qualificação profissional, deixando em segundo plano a formação intelectual e humana. Desse modo, deve-se considerar a implantação de um modelo de gestão escolar democrático e participativo, pautado em aspectos teórico-epistemológicos que possibilitem a atuação e participação de todos os agentes da escola, compromissados com um processo educativo de qualidade.

2.3 Interferências dos Organismos Internacionais na Gestão Escolar Brasileira

Como já mencionado na subseção anterior, as proposições dos OI repercutem diretamente na gestão da educação pública do Brasil e do mundo. O contexto escolar a partir da década de 1990 expressou importantes mudanças nas reformas do Estado que reverberam até hoje nas políticas educacionais vigentes. Estas ingerências carregam uma ideologia da formação para a produção do mercado de trabalho, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e a formação humana dos alunos, bem como o exercício democrático e participativo dos mesmos e também daqueles que contribuem para o fazer educacional dentro do âmbito escolar.

Nesse contexto, a administração pública configurou-se de modo gerencial, mais ativa e flexível, tendo como foco confiar a eficácia ao desempenho do Estado, tornando-o mais adaptável com a fase do capital global e competidor da época. “Uma das ações prioritárias foi a descentralização, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, configuradas como entidades de direito

privado, públicas não-estatais” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 234). Essas organizações possuem como objetivo atender serviços, como os de saúde e educação, sendo estes considerados fundamentais, porém não específicos do Estado. Nessa perspectiva, o Estado iria ausentar-se da responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social, confirmando para si a determinação e a gerência das disposições planejadas.

Essas mudanças que guiaram a Reforma do Estado tiveram decorrências imediatas na gestão educacional, na qual foram desenvolvidas formas de gestão que asseguravam melhorias nos índices de evasão e repetência, bem como no rendimento dos alunos, na autonomia e participação da família, da comunidade escolar e da sociedade nas decisões pertencentes à escola. Entendia-se, então, uma gestão escolar eficaz como aquela apta a gerar mais com menor custo, até mesmo recorrendo a fontes alternativas de financiamento para as escolas (FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Assim, essas diretrizes foram colocadas em ação através de iniciativas nacionais, como o Programa Dinheiro Direto a Escola (PDDE), que destina recursos diretos para as unidades escolares fazerem sua administração de modo mais autônomo. Essas unidades escolares, consistiam em entidades privadas, tais como: Associações de Apoio à Escola e os Caixas Escolares. Desse modo, “Outras iniciativas desse porte foram implementadas no âmbito de acordos de financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial ou Bird) com os estados ou com o Ministério da Educação (MEC)” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 235).

Nesse período, os Organismos Internacionais expressaram presença significativa no Brasil, dentre eles a UNESCO, o PNUD e o Banco Mundial. No contexto da educação básica, o BM traçou metas e estratégias que viabilizaram sua cooperação, sendo considerado a principal agência internacional, “[...] seja pela intensidade territorial e temporal de seus projetos, seja pela magnitude dos financiamentos” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 235). O Banco firmou dois acordos com o Governo Federal da época e outros tratados diretos com os estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Espírito Santo e Paraná. Um exemplo desses acordos foi o Projeto Nordeste que é fruto de tratado do MEC com o BM, objetivando o progresso do ensino, especificamente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental I, na região nordeste. Nesse sentido, Fonseca e Oliveira (2009, p. 235), consideram que:

De acordo com a expectativa gerada pela cooperação do BM, as experiências dos projetos seriam repassadas para o sistema educacional como um todo, produzindo eficiência (maior produtividade educacional com menor custo) e eficácia, esta entendida como alcance de objetivos de impacto para melhorar o desempenho escolar (expansão de matrículas, diminuição da evasão e da repetência).

Com relação aos projetos, o Pró-Qualidade foi efetivado juntamente com o Programa Gerência de Qualidade Total na Educação (GQTE)⁴¹. Por intermédio desses programas, iniciou-se uma densa reforma política, administrativa, financeira e pedagógica, na rede pública do estado de Minas Gerais. “Seus resultados foram utilizados como base para a definição de próximo acordo do MEC com o BM: o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola)” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 236).

O Fundescola integrou a principal política de descentralização e municipalização da educação no Brasil, quando teve seu surgimento em 1998 com conclusão prevista para 2007. O Programa foi diretamente financiado pelo Banco Mundial e trouxe como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento da gestão da escola básica brasileira. O Fundescola estabeleceu um conjunto de intervenções direcionadas para o ensino público fundamental regular nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁴² é o plano basilar do Fundescola, tendo seus objetivos guiados por ajustes internacionais anteriores. De acordo com Fonseca e Oliveira, (2009, p. 249):

Seus objetivos inspiraram-se em acordos internacionais anteriores (a exemplo dos projetos Pró-Qualidade e Nordeste), especialmente quanto à eficiência administrativa a ser alcançada por meio de um modelo de planejamento estratégico (concebido pelo BM) e da elevação do grau de compromisso de diretores, professores e outros funcionários com os resultados educacionais.

Conforme expressava o Manual de Operação e Implantação do Projeto, seu principal propósito era formar um significativo número de profissionais para o setor educacional que tivessem concepções e ações gerenciais eficazes para gerir um sistema local mais independente. Essas ações seriam implementadas por intermédio de dispositivos de gestão e de treinamento em áreas, tais como: processos de desenvolvimento da escola, padrões mínimos de funcionamento, planos de gestão de secretaria, plano de carreira do magistério e mapeamento escolar (BRASIL, 2002). Para o cumprimento de tal proposto, o programa desenvolveu práticas de fortalecimento da escola por intermédio de acordos entre municípios através da adesão dos

⁴¹ Nas palavras de Fonseca e Oliveira (2009, p. 236), “O programa Gerência da Qualidade Total (GQTE) tinha como finalidade regulamentar o art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, e o art. 196, inciso VII, da Constituição Federal de Minas Gerais de 1989, que dispõem sobre a gestão democrática do ensino na forma de lei. O Pró-Qualidade foi implantado em 1993, com a assessoria da Fundação Christiano Ottoni (FCO), que integra a Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais. Originalmente destinado ao setor empresarial, foi estendido para setores da administração pública, especificamente para educação. Integrou-se ao projeto Pró-Qualidade, que só foi oficializado em 1994, a partir da assinatura do acordo entre Secretaria de Educação/MG e o Banco Mundial”.

⁴² “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), visa a solucionar os problemas rotineiros e formas ultrapassadas de organização escolar, mediante a adoção de planejamento com enfoque gerencial (planejamento estratégico)” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 236).

mesmos e do dever em acatarem metodologias de planejamento estratégico, de acordo com o modelo do PDE.

O PDE tornou o planejamento das atividades escolares mais interativo e estruturado, até mesmo em escolas que não tenham sido contempladas com os novos projetos da época já mencionados. Com o PDE as escolas possuíam instrumentos, modelos de diagnósticos e acompanhamentos, apropriados para orientar os relatórios e de imprimir uma sistematização para as reuniões rotineiras da escola. Por fim, o PDE instrui técnicas de planejamento importantes para a escola. Conforme Fonseca e Oliveira (2009, p. 240):

Para alguns gestores do sistema estadual, esse formato é positivo, pois contribui para que os estados e municípios assumam a descentralização da escola por meio do repasse de recursos diretamente para a escola. Assim, o PDE é visto pelos gestores como um instrumento que vai forçar os governos a colocar dinheiro direto na escola, mesmo com o encerramento do financiamento internacional.

Apesar de alguns benefícios voltados para a ordem física e material da instituição educacional, “[...] o PDE não foi capaz de produzir mudanças mais qualitativas no âmbito pedagógico” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 240). O Plano se apresenta como uma modalidade de intervenção direcionada para a organização direta do sistema de ensino, tendo como objetivo principal a restrição de gastos, a valorização da eficiência operacional e os objetivos educativos voltados diretamente para os resultados (FONSECA; OLIVEIRA, 2009). A prática educacional era garantida pela variação dos materiais de consumo, didáticos e tecnológicos, tendo em vista a melhoria pedagógica em detrimento de novos procedimentos a serem postos na organização escolar. Assim, foram introduzidos também novos programas e projetos, viabilizando novas estratégias de ensino, modelos didáticos e outras maneiras de constituir e administrar o currículo, a gestão escolar e, conseqüentemente, a gestão em sala de aula.

Ainda que o Fundescola enfatizasse em sua concepção inicial a probabilidade de aumento de poder na tomada de decisões nas escolas, na prática o programa viabilizou a sistemática de cofinanciamento internacional, atribuindo instrumentos de controle “[...] como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do dinheiro repassado diretamente à escola para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 240). Os autores complementam, afirmando que:

Os documentos que expressam a concepção do Fundescola mostram que a gestão educacional incorpora um sentido peculiar que não alcança o caráter democrático outorgado pelos textos legais brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE)

dispõem sobre a gestão democrática, incentivando a corresponsabilidade dos diferentes níveis administrativos (União, estados e municípios) e a colaboração entre fóruns nacionais e locais de planejamento, bem como conselhos de educação, em seus diferentes níveis. (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 242)

Na dimensão do Fundescola, a indicação internacional é a que mais se consolidou na maioria das escolas em virtude da própria sistemática adotada pelo MEC, que oferecia cursos de elaboração e mecanismos de planejamento e assessoramento para o progresso do Fundescola/PDE. “Isto explica de algum modo a submissão dos projetos político-pedagógicos (PPP) ao PDE nas escolas envolvidas” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 242). Assim, o principal elemento do Fundescola – o PDE – estava sendo admitido pelo governo, entretanto, o financiamento adotado pelo programa vinha declinando ano a ano. Em contrapartida, o do estado de Goiás, por exemplo, aumentava progressivamente ao término das ações. Este configurou integralmente o financiamento e a metodologia do PDE, fazendo sua percepção do projeto internacional. Nas palavras de Fonseca e Oliveira (2009, p. 243):

Pode-se afirmar que se produziu a submissão da organização e da gestão do trabalho escolar aos objetivos, às técnicas e às rotinas de trabalho estabelecidas pelos modelos de planejamento e gerenciamento estratégicos, conforme o modelo definido no PDE. Essa percepção foi corroborada em depoimentos de gestores do sistema estadual de Goiás, quando informaram que havia certa convicção de que o modelo de gestão do Banco Mundial, executado por meio do PDE, seria altamente diretivo e não levaria à autonomia da escola, conforme foi estabelecido em sua proposta inicial.

O Fundescola/PDE, do qual o pacto tenha sido firmado com o MEC, dispôs de um significativo aporte de recursos aos estados contemplados com o programa. Isto justifica que em alguns casos em que os resultados foram ineficientes não devem ser atribuídos à resistência de diferentes níveis administrativos do âmbito educacional, muito menos aqueles que contribuem para a realização do fazer educacional de cada escola. “É importante frisar que o projeto foi anunciado como uma alternativa inovadora, capaz de provocar mudanças estruturais ou de impacto na gestão, na organização e no trabalho pedagógico da escola, as quais servem de justificativa para a assinatura dos acordos internacionais” (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 243-244). Entretanto, os projetos propostos não evidenciaram os resultados esperados, uma vez que as mudanças ocorridas na gestão escolar, na prática pedagógica e nos hábitos escolares não foram tão profundas, ao serem comparadas as promessas iniciais.

As insuficientes mudanças observadas no processo não puderam ser avaliadas como repercussões ou resultados dos projetos e, conseqüentemente, não justificam o elevado custo financeiro e administrativo dos acordos internacionais. Os compromissos contidos nos ajustes

fariam dos projetos mecanismos aptos a favorecer maior produtividade escolar, com redução de gastos em menor tempo. Sendo assim, o fortalecimento da gestão gerencial determinaria os resultados ou produtos estabelecidos pelos projetos (FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Dentre esses projetos, é importante sinalizarmos que, a partir da intensificação das interferências de empresários sob a agenda educacional brasileira, surge o Movimento Todos pela Educação. “O organismo Todos pela Educação (TPE) foi divulgado em 2006 por grupos empresariais de elite, que já tinham um histórico de atuação na educação pública” (SOUZA, 2014, p. 109). Assim, o Governo Federal acata as propostas do Movimento e elabora o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” a partir do PDE, que posteriormente se materializa através do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Em 2007 o PAR foi lançado sob o comando do Ministro da Educação Fernando Hadadd, com o intuito de oferecer aporte teórico e financeiro articulado a fim de promover a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O PAR se expressa como uma concepção democrática, pois vislumbra a participação dos gestores, educadores e comunidade escolar em sua construção. Paralelo a isso, o PDE foi concebido no âmbito do Fundescola, sendo expandido para as regiões que não tiveram a contemplação pelo projeto inicial.

No que se refere às interferências do capital na gestão da educação brasileira, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMTPE é um significativo exemplo, pois foi liderado por empresários e teve sua incorporação na agenda empresarial do Governo Federal na gestão do presidente Lula, mantida posteriormente pelo governo da presidenta Dilma Rousseff. Essa articulação dos empresários em torno do Todos pela Educação – TPE evidencia em qual base se constitui o PDE, em aspectos gerenciais e mercadológicos. Nessa direção, Souza (2014, p. 110) menciona como se configurou o contexto social naquele momento:

Tal contexto pode ser explicado quando intelectuais e organizações do capital passaram a assumir um papel decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país.

A materialização do PDE através do PAR mostra a evidente relação entre público-privado, que cada vez mais vem sendo consolidada (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014). Entretanto, o que se pretendia era propor a eficiência do modelo empresarial no setor educacional, garantindo assim a “qualidade” da educação, mantendo a função social da educação e da escola, desprovendo seu caráter público. Além disso, o TPE propõe uma significativa mobilização do setor privado e de organizações sociais do Terceiro Setor, para exercer junto ao Estado o dever de ofertar educação. De acordo com Souza (2014, p. 113):

Compreendido como mecanismo de um novo modelo de Estado brasileiro, o Terceiro Setor aparece como “parceiro” na execução e formulação de políticas públicas, e sua acepção, muitas vezes, apresenta-se com a promessa de renovação do espaço público, do resgate da solidariedade e da cidadania – por meio de ações pautadas no voluntariado e na filantropia de organizações sociais, cujas atividades não sejam nem coercitivas nem voltadas para o lucro.

Contudo, o vocábulo Terceiro Setor vem sendo utilizado por intelectuais orgânicos do capitalismo, como afirma Souza: “O termo Terceiro Setor não é um termo ‘neutro’, mas, ao contrário, insere-se na tradição política baseada no individualismo liberal, nos interesses de classe e nas transformações necessárias ao capital” (2014, p. 113). Assim, o grupo empresarial que constituiria o TPE veio estimular organizações do Terceiro Setor que, em acordo com o poder público, visavam atuar em muitas áreas da sociedade, em prol de promover o desenvolvimento e o progresso sustentável, da segurança pública e da competitividade econômica. Exemplos dessas organizações, no contexto educacional, são o Instituto Ayrton Senna e o projeto Amigos da Escola.

Nas palavras de Bernardi, Rossi e Uczak (2014), o discurso de ineficiência do Estado tem sido utilizado para respaldar a necessidade de intervenção dos empresários nos aspectos que compõem a sociedade e, do mesmo modo, dá evidência às “propostas salvadoras” recomendadas pela esfera privada. O TPE se mostra como uma iniciativa da sociedade civil organizada, contudo, constituiu-se como uma teia política que agrega agentes sociais, intelectuais, grupos de empresários e instituições públicas e privadas, que se articulam em volta de um interesse comum. A maioria desses sujeitos não é integrante do âmbito educacional, sendo ligados aos setores da economia ou administração, ocupantes de cargos políticos nos governos estaduais ou federal, mas também fazem parte do setor privado. De acordo com Bernardi, Rossi e Uczak (2014, p. 05):

O discurso inicial de garantia do acesso à educação (que é um direito) é substituído pelo da “qualidade”, cujo sentido para este grupo está na avaliação e construção de um parâmetro de qualidade pensado e definido pelo TPE e aceito socialmente.

Portanto, o argumento educacional usado se mostrava de forma estratégica, voltado para o desenvolvimento social e econômico que, por sua vez, era descontextualizado. Isso se dava em virtude das reformas educacionais e de sua bandeira de lutas e reivindicações, a equidade. Assim, o direito à educação deveria ser ofertado igualmente a todos, a fim de que sua oferta seria a prova da eficácia de um ensino de qualidade, garantindo suas condicionantes para a promoção de habilidades e competências de acordo com as exigências do mercado profissional.

O TPE, sendo conduzido pelo setor financeiro e planejado pelo setor empresarial, fez sua interferência no âmbito educacional, conforme Evangelista e Leher (2012, p. 07) abordam:

Partiu da constatação e que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a disposição dos esforços impedia uma intervenção “de classe” na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol de movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú – Social, Faça Parte, Ayrton Sena, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, D’Pascoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outros.

Ainda que o TPE tenha sido uma iniciativa formal da sociedade, de modo autônomo e sem possuir relação com o governo da época e com o Estado, seus objetivos só puderam ser cumpridos pelo intermédio dos governos e, por este motivo, vários gestores educacionais do Brasil foram se articulando entre si, juntamente com o MEC e com as Secretarias de Educação dos estados. Desse modo, “[...] o Estado passa a ser a sociedade civil e vice-versa, expressão do que Gramsci denominou de Estado integral” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 07-08). Logo, os representantes dessa aliança entre os setores dominantes atingiram também setores importantes da educação em nosso país.

A esse respeito, o TPE possui uma composição de colegiados instituídos que visa atuar em diversas dimensões da educação brasileira. Existem o Conselho de Fundadores do TPE, o Conselho de Governança, o Conselho Fiscal e uma Comissão Técnica, todos liderados por membros ligados a empresas, banqueiros e consultores de empresas. Por meio do quadro abaixo tomaremos como evidência o Conselho de Fundadores e a relação de cada membro que o compõem com as empresas e/ou institutos que os representam:

Quadro 2 - Conselheiros que compõem o Conselho de Fundadores do Todos Pela Educação

CONSELHO DE FUNDADORES	
MEMBRO CONSELHEIRO	EMPRESA QUE REPRESENTA
Jorge Gerdau Johannpeter	Instituto Gerdau
Daniel Feffer	Susano Holding S/A e Membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – Brasil
Danilo Santos de Miranda	Serviço Social do Comércio – SESC/SP
Jayme Sirotsky	Grupo RBS
Luiz Paulo Montenegro	Instituto Montenegro
Milú Villela	Instituto Faça Parte e Brasil Voluntário

Viviane Senna

Instituto Airton Senna

Wanda Engel Aduan

Instituto Unibanco

Fonte: Elaboração própria com base no site:

https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392

Acesso em: 20/01/2020.

É importante mencionar que os membros supracitados se relacionam entre si e suas empresas integram “Redes” no contexto nacional e internacional. O tipo de organização que se configura em redes facilita a relação desses sujeitos em diferentes espaços, propiciando um fluxo de informações e comunicação, articulando interesses individuais de cada instituição, mas também interesses coletivos entre si. Desse modo, esse tipo de organização é imprescindível para a garantia o consenso entre os pares em detrimento do alcance das metas e objetivos estabelecidos pelo TPE (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014).

Ainda nas palavras dos autores, a intervenção do setor privado com novas propostas de filantropia através da articulação em Redes de políticas globais possibilita mecanismos analíticos que unem e asseguram a durabilidade entre as formas de intervenção social. Conjuntamente, as redes propiciam uma certa “proteção” aos sujeitos, visto que agem na construção do consenso, na definição de políticas e no direcionamento empresarial, sem serem evidenciados diretamente a críticas, pois estão inseridos na rede, não se distinguindo onde ou quem iniciou o processo (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014).

Contudo, o significado desse processo de relações entre as empresas toma conta de uma parte significativa do mercado educativo e se justifica pelo discurso comum do bloco empresarial, onde a “qualidade da educação” configura-se em sua essência aspectos gerenciais. Nesse sentido, “Para o Movimento, é preciso ajustar as políticas educacionais e as práticas institucionais e pedagógicas aos moldes da gestão empresarial, do mercado e da performatividade neoliberal” (VOSS, 2011, p. 53). Essa qualidade educacional com aspectos gerenciais, que se fundamentam em concepções de eficácia e produtividade, está diretamente ligada às avaliações em larga escalas que vêm sendo aplicadas a estudantes do país. Nesse sentido, nas palavras de Souza (2014, p. 115):

O termo “qualidade da educação”, utilizado como “slogan” em muitos programas e propostas educacionais, sem explicitar seus diversos conteúdos e significados, para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar um “consenso” sem permitir discussão e levar à aceitação em torno de um projeto de educação. Isso se dá pelo de que, historicamente, a ideia construída sobre qualidade da educação tem ampla aceitação da população, tendo em vista a importância de se propor ações para mudar o quadro da educação brasileira (CONTRERAS, 2002). Diante disso, é preciso desvelar o sentido e o significado que o termo qualidade para a educação vem assumindo nos últimos anos, sendo necessário considerá-lo

como um conceito histórico, cujas mudanças do conteúdo vem atendendo interesses hegemônicos.

Assim, pode-se constatar no site do TPE que o grupo empresarial que comanda o Movimento dá a direção para as políticas educacionais e, conseqüentemente, promove o consenso acerca das cinco metas propostas a serem alcançadas até 2022. Ainda de acordo com o site, as metas estabelecidas são:

Meta 1: Toda criança e jovem de 04 a 17 anos na escola;
Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos;
Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano;
Meta 4: Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído e;
Meta 5: Investimento em educação ampliado e bem gerido Aperfeiçoamento da gestão e da governança do Estado. (TPE, 2020, s/p)

Com as metas o TPE promove a divulgação e monitoramento da educação no país, passando a intervir nos índices de qualidade, divulgando o que considera gestão de sucesso, como a utilização de inovações didáticas e tecnológicas ofertadas pelos seus parceiros. Em consonância com as metas do TPE, ao lançar o PDE e, por conseguinte, o Plano de Ações Articuladas, o qual apresentava como uma de suas propostas a elaboração do Guia de Tecnologias Educacional, onde são exemplificadas as ações propostas pelo PAR, bem como, são realizadas as parcerias e destacando as possíveis parcerias pré-qualificadas pelo MEC. Nas palavras de Bernardi, Rossi e Uczak (2014, p. 10):

O Guia de Tecnologias Educacional, é um documento que possui a descrição detalhada de diversas tecnologias e informações complementares acerca de materiais pedagógicos, elaborados por instituições ou empresas públicas e privadas, sendo estas pré-qualificadas pelo Ministério da Educação.

De acordo com o chamado público do MEC de 01/2009 para a composição do Guia, poderiam apresentar propostas de tecnologias quaisquer pessoas físicas ou jurídicas nacionais, de direito público ou privado, tais como: institutos de ensino superior, centros e museus de ciências, instituições educacionais, organizações não-governamentais, fundações, organizações empresariais e centros de pesquisa (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014). Inicialmente o guia estava organizado em seis categorias, porém na versão 2011/2012 foi acrescida mais uma. As categorias são: gestão da educação; ensino-aprendizagem; formação dos profissionais da educação; educação inclusiva; portais educacionais; diversidade; educação de jovens e adultos; e educação infantil.

Ao observar a composição do guia percebe-se a predominância do setor privado em todas as categorias, o que podemos notar no quadro abaixo elaborado por Bernardi, Rossi e Uczak (2014) comparando os aspectos dos Guias elaborados em 2009 e em 2011.

Quadro 3 - Comparativo entre os Guias de Tecnologias Educacionais (2009-2011)

Item	Categoria	Tecnologia desenvolvida pelo MEC		Tecnologia externa ao MEC		Total	
		2009	2011	2009	2011	2009	2011
01	Gestão da educação	9	11	6	7	15	18
02	Ensino-aprendizagem	4	9	51	51	55	60
03	Formação dos profissionais da educação	10	12	14	15	24	27
04	Educação inclusiva	6	11	1	1	7	12
05	Portais educacionais	4	5	12	11	16	16
06	Diversidade e educação de jovens e adultos	10	17	7	11	17	28
07	Educação infantil	-	-	-	8	-	8
Total		43	65	91	104	134	169

Fonte: Elaborado por Bernardi, Rossi e Uczak (2014) a partir dos Guias de Tecnologias educacionais de 2009 e 2011/2012.

O que se vê é a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, pois o discurso de que os empresários conseguem buscar resultados, alcançando assim a qualidade da educação, é cada vez mais predominante. Assim, o Guia de Tecnologias Educacionais acaba se constituindo com o fortalecimento de uma rede de empresas, ofertando produtos e serviços de forma direta ou indireta, por meio de associações ou empresários, concretizando a expansão das parcerias público-privadas no país. Assim, através do Guia de Tecnologias Educacionais:

O MEC e o TPE objetivam implementar em todo o país, efetiva o autoritarismo travestido de “inovação didática”, como a redução do professor a manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11).

Desse modo, os mesmos agentes empresariais do movimento TPE são os indivíduos responsáveis e interlocutores junto ao MEC, tornando-se clientes do Estado ao ofertarem produtos e serviços para comporem o Guia de Tecnologias Educacionais. Com isso, a atuação em Redes de Influência – as quais colocam em evidência quem de fato interessa ao mercado educacional – possibilita uma maior mobilização entre os sujeitos, seja nas propostas da política educacional, seja na mobilização para a constituição da consonância em torno das metas a serem alcançadas ou na oferta da maneira para se atingir as metas, ou melhor, a gestão e os produtos educacionais (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014).

Assim, o modo empresarial de gestão é evidenciado como alternativa para a qualificação da educação, ou seja, a qualidade é conquistada pelas instituições pertencentes ao setor privado. Com isso, a gestão da educação pública em nosso país torna-se um aspecto que desperta interesse nos Organismos Internacionais. Nesse sentido, entendemos que tanto o Fundescola como o Todos pela Educação, que foram diretamente financiados pelos OI, são compostos pela classe dominante. “Os mesmos que dão o tom para a criação de algumas políticas educacionais brasileiras, são os quem irão ofertar as ‘soluções’ para os ‘problemas’ educacionais” (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 15).

Apesar das legislações vigentes apresentarem em suas linhas um objetivo diferente do que se vivencia na realidade em inúmeras escolas brasileiras, percebe-se uma intensa influência do caráter neoliberal nas políticas públicas do país. Isso se dá pelo fato de que o modo de produção capitalista hoje detém a hegemonia de tudo, inclusive do contexto educacional, pois os Organismos Internacionais que financiam a educação buscam exclusivamente inculcar o caráter produtivista no processo educativo.

Contudo, o que se percebe é que o conteúdo democrático no contexto educacional não se trata de uma prioridade dentre os interesses dos OI, haja vista que as demandas do mercado e da lógica gerencial são voltadas para a produtividade e o lucro. Produzir mão de obra qualificada para ser inserida ao mercado de trabalho gera lucratividade, renda e, conseqüentemente, alimenta a economia global. Diante dessa realidade em que os OI interferem diretamente nas ações do Estado, seus deveres perante a sociedade ficam comprometidos, pois o real objetivo de suas funções acaba tomando outros rumos. O Estado deve sim garantir o direito a uma educação laica e de qualidade, porém enquanto tiver em sua essência o caráter gerencialista, terá limitações para desenvolver ações democráticas e igualitárias dentro do contexto escolar. Em conformidade, Fonseca e Oliveira (2009, p. 245) destacam que:

A questão fundamental é que as escolas dispõem de profissionais que podem e devem ser agentes intelectuais ativos, capazes de fazer frente às propostas exógenas, centradas na primazia de meros resultados e produtos, e de privilegiar os projetos pedagógicos identificados com a história e a função social da escola. A escola democrática, participativa e de qualidade socialmente referenciada, requer profissionais do magistério engajados e comprometidos com a sua transformação cotidiana, mesmo considerando as condições objetivas em que se estabelece o processo ensino-aprendizagem, o que implica na discussão, proposição e materialização de um projeto político-pedagógico específico, definindo princípios, diretrizes e metas coletivamente pactuadas.

Portanto, ao longo da história educacional do Brasil percebe-se uma série de vivências que evidenciam os esforços da sociedade civil e das comunidades escolares em prol de uma

educação democratizada e de qualidade. Na busca por um novo sentido para a educação do país torna-se possível arriscar um percurso inovador para a educação básica quando se pensa em caminhar sem os arranjos dos acordos internacionais. O cenário educacional brasileiro requer um olhar atento não só do Estado, mas também de pesquisadores e educadores que discutem a política educacional a fim de provocar discussões e, quem sabe, mudanças no contexto das legislações que regem a educação do nosso país, assunto este que trataremos na seção seguinte.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES E REVERBERAÇÕES

A presente seção visa discutir o contexto contraditório e as reverberações contidas no movimento histórico que a gestão democrática escolar vem traçando nos últimos dois PNEs (SAVIANI, 2004 e PINHEIRO, 2015) e contrapor com o PNE proposto pela sociedade civil da época (BOLLMANN, 2010). Porém, é importante ressaltar os debates e embates que culminaram para a aprovação da Lei n. 13.005/14, fazendo uma avaliação sobre as perspectivas trazidas pela legislação em prol da educação brasileira (DOURADO, 2011).

Essas reverberações se expressam na materialização da meta 19 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), nos permitindo evidenciar seus preceitos democráticos nesta discussão ao longo dos anos (PERONI e FLORES, 2014; BERNARDO e BORDE, 2016; LIMA, 2017 e SOUZA, 2018). Pretende-se também apresentar nesta seção uma exposição sobre a relação entre o atual PNE e os PEEs, apontando os estados que possuem seus Planos Estaduais de Educação sancionados após o prazo estabelecido pelo PNE (2014-2024).

3.1 Incursões históricas

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a década de 1990 se configurou em um cenário de reestruturação do Estado, motivado por diversas necessidades de ajustes essenciais para o contexto social e político como já mencionamos anteriormente. “Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública” (OLIVEIRA, 2015, p. 629). Desse modo, destacaremos nesta subseção significativas incisões históricas a respeito da gestão democrática escolar contidas nas propostas dos Plano Nacional de Educação – PNE do Executivo e do Plano Nacional de Educação – Proposta para Sociedade Brasileira, elaborado em 1997 por diversas entidades sociais, mas que nunca foi efetivado.

Os primeiros indícios pela elaboração de um plano que pudesse nortear, organizar e dar direcionamento a educação brasileira aconteceram com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Após diagnosticar a situação educacional do Brasil daquela época, o principal discurso era que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (TEIXEIRA, 1984, p. 407). Esse chamamento nos faz crer que naquela época se anunciava o anseio por diretrizes e bases

fundamentais para a educação e que culminariam posteriormente para o desenvolvimento de um plano que possibilitasse a reconstrução educacional.

A proposta geral que o Manifesto expressava sobre o Plano era de um sistema educacional, ou seja, de organização lógica, concisa e eficaz de todas as atividades educativas, levada a efeito de uma determinada sociedade. “Trata-se no caso em questão do conceito de plano entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação, em consonância como o ideário escolanovista” (SAVIANI, 2004, p. 73). Assim, o Manifesto pretendia expor uma concepção de plano no qual:

[...] os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos como nos da engenharia e das finanças. (TEIXEIRA, 1984, p. 409)

Essas ingerências acabaram influenciando a Constituição Brasileira de 1934, que em seu texto estabelecia como competência da União fixar o Plano Nacional que desse diretriz à educação no país. Com essa aceção, vê-se que o significado do Plano coincide com o mesmo que da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2004). Nesse sentido, para a construção do Plano seria criado um órgão responsável, o Conselho Nacional de Educação – CNE, tendo como função estabelecida pela Constituição de 1934 em seu art. 152. O artigo expressava que competia ao CNE elaborar e organizar em forma de Lei o PNE para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo propostas que julgar necessárias para a solucionar os problemas da educação, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Assim, de acordo com Saviani (2004, p. 74):

Esse “Plano de Educação Nacional” era um minucioso texto com 504 artigos que se autodenominava, no artigo primeiro, de “código da educação nacional”, o qual, entretanto, acabou sendo deixado de lado, em razão do advento do “Estado Novo” naquele mesmo ano de 1937.

Logo, a proposta do CNE não obteve um desfecho esperado, pois “[...] o Congresso, a quem competia aprovar o Plano, foi fechado em 1937 e, com ele, uma das instituições da democracia” (MESSIAS; SOUZA; MAFRA; CRUZ, 2005, p. 597). Assim, com a morosidade da tramitação e a interrupção dos debates, ocasionada pelo fechamento do Congresso, o Plano foi ignorado, caindo no esquecimento.

Com relação à forma, a proposta do Plano expressava correspondência com a Constituição de 1934, pois estava em consonância com as proposições das diretrizes e bases da educação do país. Quanto ao conteúdo do Plano, estava distante do ideário explicitado pelos Pioneiros, aproximando-se da convicção que pregava o Estado Novo. Assim, para alguns

educadores o plano se mostrava como um instrumento de racionalidade científica na política educacional, mas para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, transformar-se-ia em instrumento destinado a envolver de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional (SAVIANI, 2004).

Gustavo Capanema aproxima-se do conceito operacional que o Plano Nacional de Educação tinha para a política educacional durante o período do Estado Novo. Assim, passou a entender-se que a promulgação de uma lei geral de ensino que, por sua vez, se constituiria na base de um roteiro de providências do Governo no contexto educacional e possibilitaria condição prévia para a elaboração de um plano de educação posteriormente. Nesse sentido, Saviani (2004, p. 75) ressalta que:

Em que pese esta intenção ambiciosa de Capanema de redefinir todo o arcabouço da educação nacional, o que implicava a promulgação do Código de Educação Nacional, a aprovação das Leis Orgânicas do Ensino, a formulação do Plano Nacional de Educação e a orientação e o controle de todas as atividades educativas do país, incluídas aquelas desenvolvidas pelos governos locais e pelas entidades privadas, nem o Código de Educação nem o Plano de Educação chegaram a ser elaborados.

No período posterior ao Estado Novo, correspondente a 1946-1964, tem-se retomada as discussões acerca do Plano de Educação, envolvendo, desta vez, debates e embates sobre duas percepções. Essa contradição expressada, de um lado, pelas forças que se agregam sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que conferiam ao Estado, a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da submissão externa, de outro, ressaltava a concepção daqueles que defendiam a iniciativa privada, refutando a intervenção do Estado no setor econômico e o que classificavam de monopólio estatal do ensino. “Essas duas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 2004, p. 75).

Com relação à discussão da primeira LDB⁴³, prevaleceu a tendência que defendia a liberdade de ensino e o direito da família em escolher o tipo de educação que achava mais conveniente para os filhos, considerando que a atuação organizada pelo Estado traria penetrado o risco do totalitarismo. Assim, “Com a aprovação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº4.024/61) prevaleceu a segunda visão, reduzindo a ideia de plano de educação a um instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino” (MESSIAS;

⁴³ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº4.024/61) foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 no Governo do Presidente João Goulart.

SOUZA; MAFRA; CRUZ, 2005, p. 597). Por certo, planejava-se que o Plano permitisse o acesso das escolas privadas, em especial as católicas, aos recursos públicos destinados à educação.

A partir do golpe de 1964 a LDB vai se desarticulando gradativamente e o pensamento tecnocrático se consolidando nos diversos contextos da sociedade, inclusive no educacional. As Reformas foram ganhando espaço, sendo estas “[...] leis regulamentadas por pedagogos, e os planos, que são os esquemas econômicos dos tecnocratas” (DOURADO, 2011, p. 21). Em termos organizacionais, essa tendência se expressava pela subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, uma vez que seus dirigentes eram oriundos de área formativa das ciências econômicas.

Essa tendência menciona-se na Reforma do Ensino trazida pela Lei n. 5.692/71, cujo Art. 53 define que o Governo Federal estabelecerá e executará Planos Nacionais de Educação. Nesse contexto, os Planos para a área da educação derivavam diretamente dos Planos de Desenvolvimento (PNDs), ganhando a designação de “Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs)” (SAVIANI, 2004). Assim, nos períodos que corresponderam de 1932 até 1962, se compreende o plano como um instrumento introdutório da racionalidade técnica na educação, sob o apoio da concepção escolanovista.

No período seguinte, que corresponde até 1985, a convicção de plano se converte em um mecanismo de racionalidade tecnocrata, estando em consonância com o pensamento tecnicista da educação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, manifesta-se novamente a iniciativa de contemplar nosso país de um Plano Nacional de Educação, passando a ser uma estratégia de elaboração política, planejamento e gestão na visão tecnocrática, de um governo autoritário (MESSIAS; SOUZA; MAFRA; CRUZ, 2005). Nas palavras de Cury (1998, p. 168):

A redemocratização de 1988, com o arremate do Estado democrático de Direito trazido pela Constituição Federal, abre novas perspectivas para o país. Com um capítulo próprio e bastante alentado de educação, está se vê ampliada com novos direitos, com o direito público subjetivo da educação fundamental, a gratuidade em todos os níveis na escola pública, a vinculação orçamentária, as diretrizes e bases e o Plano Nacional de Educação.

Contudo, com a CF/88 ocorre um avanço significativo no contexto dos direitos sociais. No Art. 214, por meio da Emenda Constitucional 59/2009, prossegue em relação às legislações anteriores quando garante que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em

seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC 59/2009): I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2019, s/p).

Nessa direção, em 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), tendo sua estruturação fomentada pelo MEC, buscando se diferenciar dos Planos anteriores, ora porque não se mencionava a educação como um todo, mas apenas a “educação fundamental”, ora porque almejou não se diminuir a meras normas de partilha de recursos. Dispôs como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” aclamada na Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990. De acordo com Cury (1998, p. 169):

Juntamente com as discussões em torno de projetos da LDBEN, o Brasil passou a discutir o Plano Decenal de Educação para Todos em decorrência da sua participação na Conferência de Jomtien (1990), sob os auspícios da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, como um dos nove países mais populosos do mundo. A Conferência de Nova Delhi (1993), na qual foram apresentados os planos, mobilizou os educadores de todo o Brasil.

Assim como aconteceu a Declaração, o “Plano Decenal” também faz uso das expressões “educação básica” e “educação fundamental” com significado equivalente. “De qualquer modo, o foco central do ‘Plano’ é o ensino fundamental, abrangendo, também, a educação infantil, em especial a segunda etapa, correspondente à faixa etária dos quatro aos seis anos, isto é, a fase da pré-escolar” (SAVIANI, 2004, p. 78).

Apesar de que o Plano Decenal propunha ser um mecanismo que possibilitasse o esforço incorporado entre as três esferas do governo, com o objetivo de solucionar os problemas educacionais, praticamente não saiu do papel, resumindo-se apenas na orientação de algumas ações na esfera federal. “O mencionado plano foi formulado mais em um objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 2004, p. 78). Entretanto, o Plano Decenal reafirmou o direito à educação para todos, garantindo importantes compromissos, assegurados por metas consensuais entre os entes federados nas dimensões políticas e pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 estabeleceu em seus artigos n. 9 e n. 87 que a União deve se responsabilizar pela elaboração do Plano Nacional de Educação; entretanto, deve-se instituir acordo entre Estados, Distrito Federal e Municípios para a efetivação de tal documento. O PNE teve seus objetivos direcionados de forma clara, pois

deveria primar pela elevação global da escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, dentre outros aspectos de extrema importância para o setor educacional. De acordo com Oliveira (2015, p.628):

A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi bastante ilustrativa dessas contradições, o que fez com que tal processo levasse mais de três anos no Congresso Nacional. Sob fortes pressões de diversos setores, incluindo o empresariado, grupos religiosos, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Organizações Não-Governamentais (ONG) e a vigilância permanente das entidades do movimento educacional, com especial destaque para aquelas que compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE), o texto sofreu avanços e recuos em relação ao projeto de lei original (PL 8.035/2010), apresentado pelo poder executivo, que deveria ser embasado no Documento da Conferência Nacional de Educação.

Depois da tramitação do PNE pelo Congresso Nacional envolvendo duas propostas de Planos – uma do governo e outra da sociedade – foi aprovada a Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o PNE para um período de vigência de dez anos, sendo as propostas do Plano do Governo consideradas de modo majoritário.

3.1.1 O Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC X Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira

Deve-se notar que a proposta de Plano apresentada pelo Ministério da Educação refere-se explicitamente ao Plano Decenal de Educação para Todos, colocando-se como uma continuidade daquilo que se previa no plano anterior. “Com relação à construção do PNE (2001-2010), duas propostas de planos foram apresentadas, uma da sociedade civil e outra do Estado, sendo vitoriosa a do Estado sem muita escuta popular” (LIMA, 2017, p. 52). Nas palavras de Dourado (2011) as duas propostas apresentavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na compreensão das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas orientações e nos objetivos a serem alcançados.

Apesar do PNE proposto pela sociedade civil brasileira ter sido o primeiro a ser protocolado, ganhando o status de proposta dirigente, o Plano elaborado pelo Executivo foi encaminhado no início de 1998, tendo sua versão final como a escolhida para direcionar a educação pelos próximos dez anos. O que se pode observar é que, nesse período de acompanhamento e disputa pela aprovação do PNE (Lei n. 10.172/2001), o Plano não se apresentava como uma das prioridades para o Governo FHC. Isso se justifica pelo protocolo inicial do Plano não ter sido realizado pelo Executivo Federal, mas pelo Legislativo, a partir da proposta formulada no II Congresso Nacional de Educação – CONED.

O texto oficial do PNE do MEC propunha que as diretrizes e metas ora apresentadas deveriam ser discutidas pelo Congresso Nacional. Segundo Dourado (1998, p. 170), “Ao Congresso cabe ampliar o debate e constituir-se no legítimo estuário das propostas e manifestações das diferentes correntes de opinião. O texto, apresenta os fundamentos legais do PNE”. Nesse sentido, a introdução do texto traz uma abordagem sugestiva para orientar o debate, na qual informa o que denomina como resultados esperados pela política educacional estabelecida pelo MEC. Destaca ainda a importância das relações entre os âmbitos federal, estadual e municipal, ficando a cargo das Secretarias Estaduais de Educação estabelecer formas adequadas de colaboração entre seus municípios (SAVIANI, 2004).

O documento do PNE aprovado pelo parlamento considerou algumas medidas em virtude da coerção social, ocasionada principalmente por profissionais da educação. Assim, em 09 de janeiro de 2011 o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou o PNE. Nesta ocasião, foram vetadas nove metas relacionadas ao financiamento da educação, especificamente a que se refere a elevação dos gastos, estabelecendo uma contradição entre as metas propostas e a ausência de recursos para a concretização dessas ações (MESSIAS; SOUZA; MAFRA; CRUZ, 2005). Como conseqüente, o Plano acabou se tornando centro de desconfiança entre governantes, uma vez que a União não possuía recursos suficientes para a realização de suas metas propostas.

Diante da extensão do Plano, algumas considerações foram estabelecidas como prioridades, haja vista que suas metas deveriam ser realizadas em um prazo de dez anos. Nesse sentido, o texto apresenta a “Proposta de Metas para o PNE” que se referem aos seguintes aspectos: Ensino Fundamental, Ensino Infantil (Creches e Pré-escolas), Educação Especial, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação à Distância, Educação Indígena, Formação e Valorização do Magistério e, Financiamento e Gestão (SAVIANI, 2004).

Importante mencionarmos que nesse período a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação da Educação – ANPED, formou uma Comissão que em reuniões realizadas entre os membros da entidade, formulou um documento, denominado “Parecer da ANPEd sobre a Proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação”, sendo contemplados neste documento todos os aspectos contidos no PNE, com exceção da Educação Indígena. De acordo com Saviani (2004, p. 82):

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta do “Plano” limita-se a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência das responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino

para os Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

As metas referentes ao financiamento e à gestão merecem um destaque a parte no Plano, pois a meta 1 que corresponde a esse aspecto não foi alterada desde sua tramitação até sua sanção. De acordo com Dourado (1998, p. 171), “A elevação, na década, de recursos aplicados a educação de 6,5% do PIB, inclui o setor privado”. O Plano ressalta que durante sua década de vigência será prevista a elevação ao esforço coletivo entre União, estados e municípios e, em conjunto com parcerias do setor privado, do percentual do Produto Interno Bruto – PIB destinado para a educação, com o objetivo de se atingir o mínimo que seria de 6% (SAVIANI, 2004).

No que concerne às características do PNE do MEC, pode-se perceber que as metas dos diversos níveis contemplados são sinalizadas por asteriscos. As metas assinaladas com “um” asterisco correspondem à responsabilidade e iniciativa da União; já aquelas apontadas com “dois” asteriscos condizem ao Regime de Colaboração entre a União, estados, municípios e Organizações não-governamentais. Nas palavras de Saviani (2004, p. 95):

Assim, quando observamos as metas assinaladas com dois asteriscos, verificamos que elas se restringem, via de regra, a atividades como elaboração de documentos, definição de diretrizes, estabelecimento de normas e, organização de sistemas de informações.

Nesse sentido, diversas são as metas que dependem da União, ficando evidente o papel do MEC no PNE, bem como de assegurar condições relativas à formação dos agentes educacionais, distribuição de livros didáticos, apoio ao transporte escolar e provimento de materiais e equipamentos de informática.

Com relação à gestão democrática, o primeiro PNE (2001-2011) destaca em sua meta 22, “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (BRASIL, 2001, s/p) e apresenta em sua meta 25 que se deva “Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE” (BRASIL, 2001, s/p).

No que diz respeito aos instrumentos e mecanismos da gestão democrática do PNE (2001-2011), iremos considerar somente as categorias de análise elencadas para este estudo, que são instâncias deliberativas e eleição de diretor. Neste documento não se encontrou nenhuma meta e/ou estratégia referente à garantia de constituição das instâncias deliberativas

no ambiente escolar, tampouco sobre a prática de eleição para diretores escolares. Conforme Saviani (2004, p. 88):

Em suma, considerando o empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, do mesmo modo que o “Plano Decenal de Educação para Todos” com a qual se declara em continuidade, mas talvez de forma ainda mais acentuada, a proposta do Plano do MEC revela-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira da educação.

Nesse sentido, de acordo com Dourado (2011) coube avaliar o Plano, primeiramente, pela necessidade de articulações nas ações entre a União e os demais entes federados e, quando o documento se configurou, propositalmente, como uma política de Estado, que na prática acabou não se traduzindo como instrumento de regulação do Estado. Apesar do Plano estar habilitado para nortear as bases e diretrizes do planejamento, da gestão e o cumprimento das políticas educacionais, o que se esperava de um Plano Nacional de Educação era que assegure e contribua para a realização de uma educação de qualidade no país, entretanto, não foi o que se vislumbrou no decênio correspondente a este PNE.

Considera-se pertinente mencionar, nesta discussão, que o processo de tramitação do primeiro PNE aprovado pelo Congresso Nacional teve um caminho percorrido marcado de debates e embates até chegar sua aprovação. Entretanto, quando se refere a proposta oposta ao PNE do executivo, vale ressaltar o papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP neste contexto, que desde a década de 1980 vinha traçando debates com contribuições e propostas para a educação pública do país, sendo estas de ampla discussão coletiva e do domínio de todos (NOVAIS, 2017). De acordo com Saviani (2004, p. 128):

Enfim, creio não ser ocioso reiterar a sugestão que apresentei por ocasião no I CONED, realizado entre 31 de julho e 3 de agosto de 1996, qual seja, que se organize um Fórum Nacional de Educação, de caráter permanente e estruturado por comissões técnicas, com a tarefa de realizar um diagnóstico consistente da situação da educação em nosso país, a partir do qual se possa formular metas a curto, médio e longo prazo e delinear os meios e as ações que permitam viabilizá-las. A esse Fórum caberá a tarefa não apenas de formular uma proposta de PNE, mas também de acompanhar e avaliar a execução de referido Plano. E o resultado do trabalho do Fórum, caso não haja espaço para ser incorporado em termos oficiais, constituir-se-á como proposta alternativa àquela do MEC, podendo ser eventualmente considerada pelo Congresso Nacional. De qualquer modo, permanecerá como referência para análise e avaliação de execução e possível alteração do plano que vier a ser aprovado.

O FNDEP participou em diversos momentos da política educacional do país, tanto nos aspectos de elaboração como na tramitação de projetos de leis como a CF/88 e a LDB que está vigente até hoje, apesar de somente algumas de suas propostas tenham sido consideradas para

a CF/88. De acordo com Bollmann (2010, p. 659), “Após a defesa de propostas e dos debates no processo constituinte, o Fórum passou a discutir, reivindicar e pressionar por uma nova LDB, atuando em conjunto com os parlamentares que apoiavam e subscreviam as contribuições do Fórum”. Nesse sentido, entre 1988 e 1996 o Fórum apresentou uma proposta de LDB, tendo como relator o deputado Jorge Hage, acompanhando a tramitação do Projeto de Lei nº1.258/88 no Congresso Nacional até sua deposição em 1996. Esse Projeto de Lei foi discutido de forma intensa por educadores brasileiros, afim de terem contemplados seus ideais e concepções que expressavam as conquistas da sociedade civil.

A mobilização da sociedade civil em torno de uma educação de qualidade teve prosseguimento na década de 1990, tendo o FNDEP como um espaço importante de síntese em um cenário nacional e internacional. Tendo influências significativas das mudanças no mundo do trabalho e pelo processo de globalização do capital, as entidades constituintes do Fórum, acabaram se convencendo da necessidade e continuidade de ampliação do debate nacional acerca das implicações dos Organismos Internacionais e, por sua vez, concretizadas nas estruturas das leis, ementas constitucionais, e medidas provisórias. Essas ações reverberadas no contexto brasileiro, foram cruciais para a criação de mecanismos de favorecimento à privatização de diversas instituições no segmento da educação, em especial, no ensino superior (BOLLMANN, 2010).

Em 1997, diversas entidades sociais⁴⁴ através do FNDEP se organizaram e construíram um Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, sendo encaminhado como projeto de Lei ao Congresso Nacional Brasileiro. “Esse projeto não apenas foi desconsiderado, como ficamos anos sem a vigência de um PNE, tendo sido aprovada a versão do MEC apenas em 2001” (NOVAIS, 2017, p. 64-65). Foi nesse contexto que o FNDEP deliberou pela primordial necessidade de construção, pela sociedade civil organizada, de uma proposição de

⁴⁴ Nas palavras de Bollmann (2010, p. 660): “Nesse período, integravam o Fórum mais de trinta entidades, entre elas a Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), composição política suprapartidária e pluralista do Fórum”.

educação para o país que viabilizasse conteúdos contrários aos que os governos sucessivos vinham implementando ao longo dos anos no Brasil.

Nessa conjuntura o FNDEP, representado por uma considerável parcela da sociedade civil, apoderou para si a tarefa de construir democraticamente uma proposta de PNE que contemplasse os interesses e a visão de educação, Estado e sociedade das entidades que constituíam o Fórum. “Entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Este Plano foi intitulado PNE – Proposta da Sociedade Brasileira” (BOLLMANN, 2010, p. 661). Conforme as palavras de Saviani (2004, p. 128):

A propósito, cabe observar que a realização entre 6 e 9 de novembro de 1997, do II CONED (Congresso Nacional de Educação), caminhou nessa direção. Com efeito, dele resultou o documento *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Proposta da Sociedade Brasileira*, que contém um diagnóstico da situação educacional do país cotejada com dados internacionais, acompanhados da discussão e fundamentação do problema do financiamento, como base para uma proposta de Plano Nacional com diretrizes, metas e previsão de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades da educação.

Embora seja considerado importante para a educação brasileira dentre as diversas manifestações do Fórum, o seu papel na elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira por meio do CONED foi sistematizado pela Comissão Organizadora do II CONED, estabelecendo-se pelo esforço coletivo em diversos âmbitos organizacionais e em diferentes eventos ocorridos por todo país, tais como seminários nacionais e locais, bem como o I CONED. Sendo assim, a reação às políticas neoliberais no país, foram marcadas nesse período por diversas ações dos setores de esquerda, de movimentos da sociedade civil, em partidos políticos, assim como em algumas instituições do governo. De acordo com Bollmann (2010, p. 665):

O momento político nacional era crítico: desvalorização monetária pela alta do dólar, redução das reservas cambiais, redução das verbas para Ciência e Tecnologia (C&T), redução das verbas orçamentárias para as políticas sociais, entre outros, contribuíram para a ampliação da dependência dos países ricos e de sua hegemonia. A tese da “modernidade”, do “mundo globalizado” e da inclusão do Brasil, pela via da globalização, no mercado internacional, ainda que isso custasse caro à sua população e à soberania nacional, foi amplamente utilizada pela mídia escrita e televisiva, em apoio às ações governistas. Foi nessa conjuntura que se realizaram os primeiros CONED, que integraram o processo de elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira.

Em conformidade, Evangelista e Leher (2012) ressaltam que nesse momento de lutas por um Plano Nacional de Educação, depois de analisar a derrota da proposta da LDB, buscou-

se a necessidade de ampliar a participação das entidades de base, abarcando trabalhadores de escolas, de sindicatos, de representantes de movimentos educacionais (educação especial, indígena etc.) e, também, como aproximação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), tendo pela primeira o apoio dessa entidade. Essas iniciativas, possibilitaram a realização de vários Congressos Nacionais de Educação, ocorridos entre 1996 a 2004, sendo que nos dois primeiros Congressos foi viável a elaboração mais original de uma proposta alternativa para a educação pública, afim de promover um enfrentamento as propostas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso para o contexto educacional.

Importante salientar que nesse período o país vinculava-se diretamente aos interesses do setor privado, caracterizando-se pela adesão, especialmente na década de 1990 e nos anos 2000, pelo setor econômico das políticas de ajustes estruturais dos OI, entre eles o FMI, o BM e a Organização Mundial do Comércio – OMC. “Sua influência atinge todos os setores da organização do Estado, especialmente as políticas públicas que vão sendo transferidas, em nome do ajuste fiscal, para a iniciativa privada, materializando a sua transformação em serviços a serem oferecidos pelo setor privado” (BOLLMANN, 2010, p. 662).

Abordava-se, de um lado, a elaboração de uma reação articulada aos princípios capitalistas excludentes, em sua versão neoliberal e, por outro lado, de despertar um movimento à Reforma do Estado, unificada a outras Reformas, tais como a Reforma da Construção Cidadã de 1988 – Administrativa, Previdenciária e Educacional –, definindo assim o foco central para o apoio aos acordos internacionais, em especial aqueles firmados com o BM. “Ao FNDEP competia analisar e compreender como essa situação foi se instalando no país; cabia organizar-se para construir uma frente de intervenção na política de inclusão social e nela a de educação, a partir da organização da sociedade civil” (BOLLMANN, 2010, p. 663). Para o Fórum cabia o papel de formulador da oposição à ordem excludente capitalista, cujas decorrências atingem a maioria dos cidadãos brasileiros de baixa renda.

Nesse sentido, o FNDEP, com o objetivo de expandir sua interferência na política educacional do país, decidiu por meio de uma reunião realizada com diversas entidades, na Universidade de São Paulo – USP, em janeiro de 1996, estruturar o I CONED. Embasados nas diretrizes desse Congresso, as entidades constituintes do FNDEP promoveram várias atividades pelo país que antecederam e garantiram a realização do II CONED. Disso resultou o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, que ofereceu:

[...] à sociedade uma proposta de educação sustentada na defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de democracia, de

educação, de autonomia, de gestão da avaliação e de currículo radicalmente distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do grande capital especulativo e expressa pela política educacional do presidente Fernando Henrique Cardoso, do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza e demais forças políticas que lhes deram sustentação. (BOLLMANN, 2010, p. 667)

Nesse sentido, as entidades integrantes do Fórum e que organizaram os CONEDs eram conhecedoras da existência de dois projetos opostos de sociedade e de educação, ainda que considerassem difícil se ter o consenso para a construção de um Plano Nacional de Educação. Assim, seria pertinente pensar a luta por uma sociedade sem exclusões aos direitos sociais para a maioria de homens e mulheres, em diferentes segmentos da sociedade civil organizada. Com a realização dos CONEDs, realizou-se também seminários nacionais, regionais e locais, com o intuito de tornar as discussões sobre as políticas educacionais brasileiras de modo mais democrático. A respeito da consolidação do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, Bollmann (2010, p. 667-668) enfatiza que:

O eixo central era “Educação, Democracia e Qualidade Social”, sendo homenageado o professor Paulo Freire, falecido em 1997, com inestimável contribuição à educação brasileira, principalmente na área de alfabetização. Os temas e subtemas foram definidos a partir dos temas organizativos do documento do PNE: Organização da Educação Nacional, que incluía: Sistema Nacional de Educação; Gestão Democrática da Educação; Financiamento da Educação; Níveis e Modalidades de Educação, incluindo: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio e Educação Profissional; Educação Superior; Formação de Profissionais da Educação. Com o tema “Consolidando um Plano Nacional de Educação”, o evento culminou com a apresentação à sociedade brasileira do PNE, cujo caráter extrapola o mero documento formal e se transforma em um referencial político de atuação, tendo como pressupostos a “Educação, Democracia e Qualidade Social”.

Com relação às características do Plano proposto pelo FNDEP, tiveram como diagnóstico inicial as limitações e anseios destacados pela base do cenário nacional que as entidades constituídas tinham em relação a comparações feitas com a realidade de outros países. Com base nesta análise foram formuladas e apresentadas proposições para a Organização da Educação Nacional, mas também para os seguintes aspectos: Sistema Nacional de Educação, Gestão Democrática da Educação Brasileira e para o Financiamento da Educação. Sendo assim, Novais (2017, p. 65), ressalta que:

As metas e as estratégias propostas pelo PNE do FNDEP apresentam, de modo geral, uma preocupação com a garantia de participação dos cidadãos em

diferentes organismos representativos com finalidades variadas e com a defesa paritária dos representantes.

Foram consideradas questões importantes a respeito dos níveis e modalidades da educação, sendo apresentadas diretrizes e metas para: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. Outrossim, a Formação dos Profissionais de Educação também teve sua meta e estratégias que asseguravam, tanto para o magistério, mas também para aqueles que compunham a área técnica e administrativa, nos mais variados níveis de ensino. De acordo com Cury (1998, p. 176):

O texto do CONED propõe 127 metas, nos mais diferentes níveis, etapas e modalidades da educação escolar, incluindo-se também metas relativas à Organização da Educação Nacional (quatro) e à Gestão Democrática (quatorze): contém oito metas para atendimento do setor público à população escolarizável.

Com relação à meta da GDE, o Plano proposto pelo FNDEP expressava a consolidação de um Sistema Nacional de Educação e, dentre suas Diretrizes gerais, que dever-se-ia: “Garantir a gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições de ensino” (BRASIL, 1997, p. 34). O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira expressava em seu texto que:

Os movimentos sociais organizados que lutam pela democratização do país conquistaram, pela primeira vez, a inclusão, numa Constituição Brasileira, do princípio da gestão democrática na educação, como em alguns outros setores da vida pública nacional. A participação e a tomada de decisões mais coletivas possibilitaram a formação de Conselhos, Colegiados e Comissões, nas mais diversas instâncias sociais assim, foram formados os Conselhos de Saúde (regionais e municipais), Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (estaduais e municipais), Conselhos da Condição Feminina (estaduais), entre outros. (BRASIL, 1997, p. 35)

Sendo assim, no âmbito educacional os blocos democráticos e progressistas argumentavam pela elaboração de uma GDE que contemplasse os preceitos da participação da comunidade, entretanto, o preceito constitucional fica evidente na forma da Lei maior que é a CF/88 em seu Art. 206, inciso VI, como já mencionamos neste estudo anteriormente. Para tanto, o documento expressa que seja garantida a fundamentação da gestão e a composição de um espaço público onde seja possível promover direitos e condições de igualdade, garantindo materiais que possibilitem um serviço de qualidade, bem como um ambiente de trabalho que viabilize a superação e um sistema educativo que, historicamente, se mostra excludente e seletivo. Ademais, o Plano do FNDEP (BRASIL, 1997, p. 35) assegurava também que:

A gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação. Nessa perspectiva, a instituição educacional deve ter como princípios

fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiam um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, entre eles o direito à educação.

Com relação aos instrumentos e mecanismos da gestão democrática do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, iremos considerar as instâncias deliberativas e eleição de diretor escolar. A respeito das instâncias deliberativas, o Plano prevê que o conselho escolar seja uma importante esfera representativa da comunidade, pois através dela é possível propor, acompanhar e fiscalizar o PPP da escola. Considera também que deve ser constituída por membros da direção escolar e representantes da comunidade escolar. No tocante à eleição de diretor escolar, o Plano considera que as instituições educacionais devem integrar no PPP a prática de eleição direta para gestores escolares, assegurando assim que os dirigentes sejam escolhidos de maneira democrática por todos os membros constituintes da escola (BRASIL, 1997). No quadro abaixo iremos observar as considerações expressadas pelos dois Planos, em relação às suas metas expressas acerca da GDE.

Quadro 4 - Comparativo entre o PNE proposto pelo MEC e o PNE - Proposta da Sociedade Brasileira acerca da meta da GDE

Categoria	PNE – Proposto pelo MEC	PNE – Proposta da Sociedade
Instâncias deliberativas	Não expressa	7-Criar, no prazo de três anos, os conselhos escolares deliberativos , como instrumentos de construção coletiva e democrática das propostas político-pedagógicas das unidades escolares.
		9-Democratizar, no prazo de três anos, a composição dos conselhos escolares pelo critério de paridade entre profissionais das escolas e usuários, garantindo-se a representação de todos os segmentos no seu interior.
Eleição de Diretor	Não expressa	2-Realizar, a partir de 1998, eleições diretas e paritárias de dirigentes das unidades escolares e universitárias , com a participação de todos, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e administrativo, amplamente divulgado aos interessados.

Fonte: Elaboração própria a partir dos PNE proposto pela sociedade civil e pelo PNE proposto pelo MEC.

Pode-se observar que, de acordo com o quadro comparativo, existe uma enorme lacuna entre o PNE da sociedade brasileira e o PNE aprovado no que se refere aos preceitos que constituem a gestão democrática em uma escola. O PNE do MEC apenas sinaliza em sua meta 22 que se deva assegurar a gestão democrática nas unidades escolares, porém não oferece em suas diretrizes, meios que concretizem e garantam esse processo com as instâncias deliberativas

e a eleição de diretor escolar. A proposta apresentada pelo CONED não só assegura em sua meta 3 a GDE, bem como garante instrumentos e mecanismos para se efetivar uma gestão democratizada nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o que se percebe no texto do CONED é que se anuncia um outro “bloco do poder” no qual se possibilitaria uma mudança significativa “dentro da ordem” de modo democrático e “contra a ordem” de maneira socioeconômica. Essas mudanças, para serem consolidadas, acarretariam em um ordenamento jurídico que possibilitasse a mudança (por outro poder), sendo que as modificações educacionais estariam dentro do marco representativo, democrático e participativo (CURY, 1998).

Contudo, fica evidente que o PNE – proposto pela sociedade brasileira – apresenta um conteúdo mais representativo, participativo e democrático do que o PNE sancionado em 2001, que pouco se refere à democratização da escola, quando não considera a participação de seus agentes educacionais na efetivação de uma gestão democratizada. Essas contradições legais ficam explícitas nos documentos oficiais que regem nossa educação, uma vez que seguem diretrizes que supostamente asseguram os direitos de todos, mas no entanto, o que se vê na prática são discursos officiosos e a seguridade dos direitos ficando somente no papel.

3.2 O conteúdo democrático no atual PNE (Lei n. 13.005/2014)

O movimento de elaboração do atual PNE (2014-2024) configura um novo momento do país para elaboração das políticas educacionais, haja vista que, no Brasil, sempre houve ao longo da história um monopólio estatal na construção das políticas de Estado. De acordo com Lima (2017), a partir dos anos 2000 começa a constituir-se uma nova organização do Estado nacional para as políticas educacionais, na qual as sociedades civil e política disputam hegemonia em um mesmo contexto. Essas rivalidades revelam-se de maneira bem explícita na construção do primeiro PNE, quando duas propostas de Plano foram protocoladas no Congresso Nacional, como vimos na subseção anterior deste estudo.

Nesses últimos anos a educação em nosso país passou por constantes modificações, renovações e reelaborações das proposições para as políticas educacionais. Em 2009 iniciou o processo de construção do próximo PNE que entraria em vigor de 2011 a 2020. No final de 2010, ainda sobre os comandos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC norteou a elaboração de uma proposta do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, com a perspectiva de ampliar a oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira.

Sendo assim, o Governo Federal decidiu investir com mais afinco na educação básica, tendo como perspectiva do regime de colaboração entre os estados e municípios. Nesse sentido,

o Projeto de Lei n. 8.035/2010 que fora encaminhado ao Congresso Nacional e aprovado em dezembro de 2010 estabeleceu aspectos importantes, relacionados às seguintes diretrizes:

[...] a erradicação do analfabetismo; universalização do ensino escolar; a superação das desigualdades educacionais; melhor qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação. (MESSIAS; SOUZA; MAFRA; CRUZ, 2005, p. 607-608)

A proposta do Plano mostra-se inovadora, pois estava em consonância com a Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, dando nova redação ao Art. n. 214 da Constituição Federal, destacando o papel articulador do PNE com relação ao Sistema Nacional de Educação. Ressalta-se ainda na EC n. 59/2009 o destaque dado ao regime de colaboração entre os entes federados, bem como a necessidade de se estabelecer a materialização das metas para a aplicação dos recursos públicos no contexto educacional, em razão das inúmeras desigualdades existentes em nosso país (BRASIL, 2009). Outro importante aspecto expressado pelo documento relaciona-se ao elencar as estratégias para se alcançar as metas de forma mais sucinta que o PNE/2001, pois, além de expor a educação de forma segmentada, apresentou o caráter mais de diagnóstico. Nas palavras de Peroni e Flores (2014, p. 183):

Após a experiência do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), cuja previsão de recursos foi vetada, a consciência sobre a necessidade de destinação clara de recursos e, sobretudo, de um maior aporte e de novos recursos, se tornou bandeira nacional e tomou as ruas do país em passeatas, eventos e panfletos, mobilizando fortemente as redes sociais.

O referido PNE (2011/2020) menciona em seu texto a redução de metas, considerando agora vinte, contendo 170 estratégias fundamentais para sua efetivação. Nessa direção, suas metas exercem o objetivo de fortalecer a seção constitucional de competências relacionadas à educação escolar. Entretanto, a diminuição no quantitativo de metas não significa uma redução dos propostos do PNE, uma vez que as vinte metas representam desafios importantes que devem ser considerados para a melhoria da qualidade da educação no país. De acordo com Dourado (2011, p. 12):

A avaliação proposta, tendo por eixo a construção e a atualização de indicadores educacionais relativos às metas do PNE, permitiu um olhar minucioso sobre as temáticas abordadas nesta coletânea, bem como, algumas sinalizações sobre o processo de materialização do PNE no decênio de sua vigência. Partimos do entendimento teórico que a relação entre proposição e aprovação do plano não é linear ao seu processo de materialização como

política pública. Ou seja, a materialização do PNE implica ações e políticas que se efetivam, a partir de vários embates e conjunturas, que contribuem para a efetivação do plano ou para a sua secundarização.

Ainda de acordo com o autor, o novo Plano (2011-2020) deverá assegurar, entre outros, os seguintes aspectos:

- A efetivação do Sistema Nacional de Educação e a instituição do Fórum Nacional de Educação como instância máxima de deliberação do SNE;
- A regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados;
- A ampliação do investimento em educação pública em relação ao PIB de modo a garantir 10% do PIB para a educação nacional, bem como a efetiva regulação democrática da educação nacional;
- A defesa de educação democrática e de qualidade, tendo por eixos a inclusão, a diversidade e a igualdade, bem como a instituição de um sistema nacional de avaliação em sintonia a esses princípios de modo a assegurar, por meio de políticas integradas e afirmativas, melhoria no acesso e permanência com sucesso para todos;
- A consolidação de políticas e programas de formação, desenvolvimento profissional e valorização dos trabalhadores da educação, incluindo planos de carreira e remuneração compatíveis (DOURADO, 2011, p. 690).

Importante sinalizar dentro desse contexto que “Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que se constituiu em amplo movimento envolvendo a sociedade política e diversos setores da sociedade civil vinculados à educação” (RBE, 2011, p. 486). A CONAE/2010⁴⁵ acontecia em Brasília entre os dias 28 de março a 01 de abril de 2010, sendo que se constituiu um dos debates democráticos mais participativo e com efetivação de diversos segmentos, debatendo os novos rumos da educação brasileira.

A partir dessa ocasião pôde-se retirar subsídios importantes e essenciais para a construção do PNE proposto para o decênio (2011-2020). A CONAE/2010 teve precedente de várias conferências regionais, estaduais e municipais, que dispuseram da participação de educadores, outros trabalhadores da educação, pais, estudantes, gestores, pesquisadores, dentre diversos sujeitos e entidades organizadas⁴⁶ em torno da educação. Segundo o Documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado” elaborado pela

⁴⁵ Com a CONAE/2010: “A expectativa era a de se garantir de forma contundente a participação da sociedade civil e o envolvimento de diversos atores sociais no processo de elaboração de políticas educacionais, em que se apontou, dentre outros desafios à educação brasileira, a regulamentação do Sistema Nacional de Educação - SNE, da CONAE e da gestão democrática, como indicadores de educação com mais qualidade social” (LIMA, 2017, p. 51).

⁴⁶ “A ANPEd participou ativamente do processo de organização da CONAE, representando as entidades de estudos e pesquisa em Educação: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) bem como do debate que a precedeu em diferentes estados e municípios do Brasil, por meio da participação direta de seus associados” (ANPED, 2011, p. 483).

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e publicado pela Revista Brasileira de Educação - RBE (2011), expressa que o Projeto de Lei n. 8.035 exposto pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, não representou o conjunto das disposições discutidas na CONAE. O Documento da ANPEd, ressalta ainda que:

Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas, em sintonia com o documento final da CONAE. (ANPED, 2011, p. 484)

O objetivo da Associação em publicar esse documento consistiu em apresentar a posição defendida pela entidade com relação ao PL n. 8.035/2010 que fora apresentado ao Congresso Nacional com as proposições para o próximo PNE. Nesse sentido, a partir das contribuições vindas de seus Grupos de Trabalhos foi formada uma Comissão para consolidar as propostas, estabelecendo relações entre as áreas inerentes as propostas avaliadas pelo PNE 2011-2020. Contudo, “Nosso objetivo ao dar publicidade a esse documento é contribuir para o debate em torno das melhorias necessárias ao PL n. 8035/2010 em tramitação” (ANPED, 2011, p. 485). Historicamente a ANPEd vem contribuindo para a produção do conhecimento e para o debate das políticas educacionais. Suas ações se pautam pela busca contínua da democratização e da qualidade da educação do país, isso evidencia-se em suas constantes lutas ao longo de seus 41 anos de fundação. Ainda segundo o Documento da ANPEd (2001, p. 486):

A ANPEd participou ativamente da construção da proposta de PNE – denominada Proposta da Sociedade Brasileira – por meio de suas reuniões anuais, dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Essa proposta de Plano foi derrotada, no processo legislativo nacional, resultando na aprovação, em 2001, da proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal (Lei n. 10.172/2001). É importante destacar que as duas propostas expressavam projetos educacionais distintos, sobretudo na abrangência das políticas, seu financiamento e gestão. O PNE aprovado, com a incidência de nove vetos presidenciais, em sua maioria, concernentes ao financiamento, não se efetivou como política de Estado e foi secundarizado como política de governo.

Além da ANPEd, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) participou do processo de construção do PNE 2014-2024, no qual apresentou também uma proposta de plano para a sociedade brasileira. Com relação à gestão democrática, a CNTE, por meio de suas proposições, compartilha em alguns pontos com a proposta da ANPEd, por exemplo, no caso da eleição direta para escolha de diretores e diretoras escolares (LIMA, 2017).

A Conferência defendia a aprovação de legislação específica que regulamentasse a GD às escolas e aos sistemas educacionais. Segundo a entidade, a normatização da lei manteve-se para os sindicatos durante o processo de regulamentação das leis locais nas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores pelo prazo de dois anos (CNTE, 2014). Assim, foram propostas modificações ao texto do MEC apresentado ao Legislativo Federal por meio do PL n. 8.035/2010, o qual sugere emendas adicionais ou suprimidas à meta 19 e suas estratégias, tanto pela ANPEd, como pela CNTE. Nesse sentido, o quadro abaixo revela essas distinções entre as propostas das duas entidades e do PL n. 8.035/2010:

Quadro 5 - Comparativo entre a proposta da meta 19 do PNE (2014-2024) do Executivo, da ANPEd e da CNTE

Proposta do Executivo PL n. 8.035/2010	Proposta da ANPEd (BRASIL, 2011)	Proposta da CNTE (BRASIL, 2010)
<p>Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar;</p> <p>Estratégias:</p> <p>19.1: Priorizar o repasse de transferência voluntária na área da educação para os estados e os Municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho e a processos que garantam a participação da comunidade escolar preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares;</p> <p>19.2: Aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares.</p>	<p>Meta 19 Modificada: Garantir, a aprovação de lei específica de gestão democrática, no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que assegure mecanismos de participação da comunidade escolar e local na discussão, elaboração e implementação de planos estaduais e municipais e projetos pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e na efetiva autonomia das instituições de educação básica e superior;</p> <p>Estratégia Modificada:</p> <p>19.1: Priorizar o repasse de transferência voluntária na área da educação para os estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios de escolha de diretores escolares que garantam a participação da comunidade escolar.</p> <p>Estratégia Substitutiva:</p> <p>19.2: Implantar a eleição direta para diretores/as das escolas federais, estaduais, distrital e municipais da educação básica, preservando as orientações comuns do Sistema Nacional de Educação de Educação a ser configurado em regime de colaboração, além da garantia ao reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão democrática escolar,</p>	<p>Estratégia Aditiva:</p> <p>19.3: Estimular o fortalecimento dos conselhos escolares, que devem contar com ampla participação da comunidade educacional, e a constituição de grêmios estudantis em todas as escolas públicas do nível básico.</p> <p>19.4: Priorizar o repasse de transferência voluntária da União aos entes federados que instituírem fóruns e conselhos de educação, nos moldes propostos aos colegiados nacionais, com ampla participação social – inclusive dos profissionais da educação básica – e que assegurem a presença de representantes da comunidade escolar no processo de formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais.</p> <p>19.5: As instâncias de gestão participativa da escola e a produção do trabalho escolar devem reconhecer as práticas culturais e sociais dos/as estudantes e da comunidade local, entendendo-as como dimensões formadoras que se articulam coma educação e que devem ser consideradas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos e planos de desenvolvimento institucional.</p>

	<p>respeitando as necessidades e costumes de grupos</p> <p>Emenda Aditiva:</p> <p>19.3: Fomentar a livre organização estudantil na educação básica e superior, assegurando-se, inclusive, espaço adequado e condições de funcionamento para suas entidades representativas.</p> <p>19.4: Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência de recursos financeiros à escola, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva.</p> <p>19.5: Garantir que nos conselhos de educação da União, estados, DF e Municípios, bem como nos colegiados escolares, os pais e alunos possuam, pelo menos, metade dos assentos.</p> <p>19.6: Assegurar mecanismos de participação no planejamento e decisões da vida das instituições educativas, por parte dos professores, funcionários, crianças e pais/responsáveis, conforme previsto na LDB e ECA.</p>	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos: PL n. 8.035/2010 (BRASIL, 2010), ANPEd (2011) e CNTE (2011).

Nota: Grifo nosso.

O que se constata ao analisarmos o quadro comparativo acima é que tanto a proposta do MEC quanto a da ANPEd e a da CNTE tratam aspectos da GD, quando mencionam a eleição direta de gestores e elementos que promovam diferentes formas de participação, mesmo que maneiras distintas entre as propostas. Nas palavras de Lima (2017), a proposta da ANPEd sugere significativas mudanças para a meta 19 e a estratégia 19.1 do PL n. 8.035/2010, ao direcionar para a necessidade da aprovação de Lei específica da GD, assegurando, assim, a participação da comunidade escolar na formulação e implementação de Planos e Projetos de educacionais e autonomia permanente das instituições, bem como na escolha de diretores(as) escolares, resgatando, assim, os princípios legais da gestão, constantes na CF/88 e LDB n. 9.394/96.

A estratégia 19.2 da proposta da ANPEd apresenta-se substitutiva à proposta do Executivo, indicando a eleição e a constituição dos conselhos escolares deliberativos como mecanismos para a promoção de cargo de dirigentes escolares, sendo contrário ao que

estabelece o PL n. 8.035/2010 que indica a nomeação comissionada. Ademais, a estratégia ainda se manifesta contrária aos elementos propostos pelo PL n. 8.035/2010 para a escolha do diretor, que considera critérios técnicos de mérito, desempenho e prova e propõe a aprovação da Lei específica da GD para regulamentação dos sistemas de ensino e nas unidades escolares. Lima (2017) complementa ainda que a estratégia sinaliza concepções distintas de participação, haja vista que, na proposta do MEC, a participação é desenvolvida apenas de modo consultivo, uma vez que a escolha é de competência da administração pública, por meio da indicação para cargo comissionado, tornando-se, contudo, um processo nada democrático para validar a escolha dos governos. A proposta da ANPEd, ao contrário, expressa um “[...] caráter autônomo e deliberativo da participação, visto que, a escolha do diretor é feita pela comunidade escolar, via eleição direta para diretores” (LIMA, 2017, p. 75).

Com relação à comparação entre as proposições da CNTE ao PL n. 8.035/2010 do MEC, a Conferência fez várias considerações ao texto, indicando a inserção de novas emendas, a exclusão de outras ou até mesmo suas modificações. Dessa forma, para a meta 19 e estratégia 19.1, por exemplo, sugere-se a alteração em alguns termos, afim de retomar o conteúdo do manifesto no Documento Final da CONAE/2010 e as reivindicações da própria CNTE. Assim, de acordo com Lima (2017, p. 76) o documento:

[...] propõe que os termos, “comissionada; critérios técnicos de mérito e desempenho; e a participação, preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares”, sejam modificados em vista a reafirmar a eleição direta como única forma para o provimento do cargo de diretor (a).

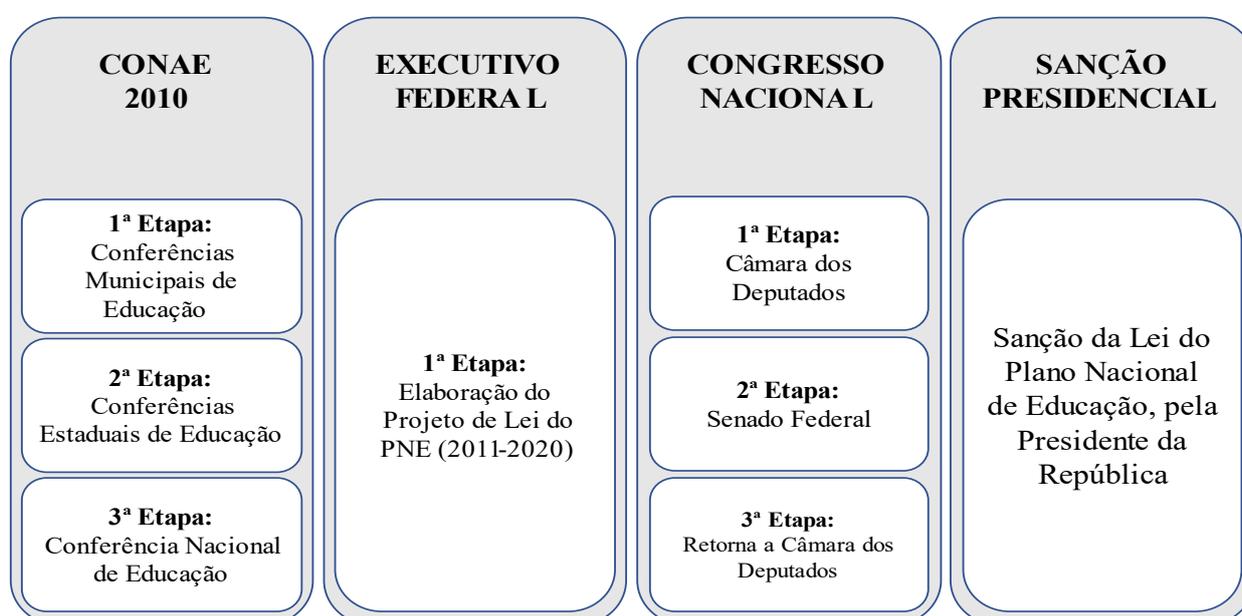
De fato, analisa-se que o conteúdo das proposições da CNTE para o PL n. 8.035/2010 direciona para o fortalecimento de outros aspectos da GD que possibilitam a promoção da democracia nas escolas e nos sistemas de ensino. Tomamos como exemplo o incentivo e a constituição dos conselhos escolares e dos fóruns como entidades representativas da sociedade, bem como a delimitação de alguns critérios técnicos – como a oferta pública de formação para diretores escolares. Assim, sugere-se acrescentar na proposta do MEC à modificação do Conselho Nacional de Educação em instituição normativa, deliberativa e fiscalizadora das políticas de Estado (CNTE, 2011). Desta forma, conforme a CNTE, o PNE não pode vir a se restringir a mais um documento (LIMA, 2017).

Entretanto, diferentemente do Plano anterior, sua construção aconteceu de outra maneira, pois de acordo com Lima (2017) houve uma relação mais estreita entre a sociedade política e a sociedade civil. Peroni e Flores (2014, p. 187) complementam que “[...] houve avanços e perdas para a consolidação de processos democráticos na educação brasileira com o texto final da Lei que aprova o Plano para o próximo decênio”. Ainda assim, existe uma

necessidade de avançar mais no âmbito decisório e na elaboração democrática que embase o Plano e no debate das políticas educacionais do país.

De acordo com Lima (2017), entre as etapas de elaboração e aprovação do PNE ocorreram três grandes momentos: o primeiro corresponde à CONAE/2010 e suas etapas (municipais, intermunicipais, estaduais e distrital); o segundo no Executivo; e o terceiro no Congresso Federal até chegar à sanção presidencial. A autora evidencia através de uma figura como se configuraram as etapas descritas para a consolidação do PNE.

Figura 1 - Etapas do processo de construção e aprovação do PNE (2014-2024)



Fonte: Lima (2017, p. 55).

Em 15 de dezembro de 2010 foi entregue o Documento Final ao MEC e passaram-se oito meses de tramitação até a etapa do direcionamento do PL n. 8.035/2010 pelo Ministro da Educação Fernando Haddad à Câmara Federal. Nas palavras de Peroni e Flores (2014, p. 182):

A tramitação deste PL na Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara, ao longo dos anos de 2011 e 2012 gerou intensa mobilização da sociedade, sendo ameaçado por sucessivos anúncios de enxugamento de prazos e redução de instâncias de participação democrática. Entre anúncios de divulgação do Relatório e vários cancelamentos de sua apresentação pelo Deputado Ângelo Vanhoni – Partido dos Trabalhadores/Paraná (PT/PR) –, relator da Comissão de Especial do PNE da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, os movimentos sociais se esforçaram para entender o que estava acontecendo, sem perder de vista a urgência da pressão cotidiana no Congresso.

Com isso, os aspectos referentes ao compromisso imprescindível do Estado com o financiamento da educação ganharam grande repercussão, reverberando o atraso da votação do PL. Isso ocorreu porque, ao mesmo tempo em que ocorria uma pressão da sociedade aos parlamentares, os mesmos eram pressionados pelo Governo Federal. A sociedade civil organizada via a necessidade de mais recursos para o contexto educacional, já o Governo Federal argumentava impossibilidade de destinar uma proposta de financiamento mais arrojada para o próximo decênio devido à crise do sistema financeiro internacional que acabava afetando o cenário econômico nacional. Conforme Peroni e Flores (2014, p. 183):

Finalmente, em 16 de outubro de 2012, o PL nº 8.035/2010 (BRASIL, 2011) foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados com a aprovação de 10% do PIB para a educação, além da destinação de 50% dos *royalties* da camada pré-sal do petróleo para investimento em educação, a despeito dos anúncios do governo de que não haveria recursos suficientes para garantir aquele índice.

Segundo Lima (2017), o PL n. 8.035/2010 foi submetido a um novo processo de discussão na Câmara dos Deputados, tendo várias ementas atribuídas ao texto que, ao ser aprovado nessa instância legislativa, foi encaminhado ao Senado Federal. No Senado, o PL passa a ter a nomenclatura de Projeto de Lei Complementar – PLC nº103/2012, quando recebe novas mudanças inseridas ao texto, que após sua aprovação retornou a Câmara dos Deputados, tendo sido realizados novos arranjos. “Finalmente, aprovado em 03 de junho de 2014, o texto seguiu para sanção presidencial, sendo sancionada sem vetos pela Presidente Dilma Roussef, em 25 de junho deste ano, a Lei 13.005/14 que aprova o PNE para o próximo decênio” (PERONI; FLORES, 2014, p. 183). Nesse sentido, Lima (2017, p. 52) ressalta ainda que:

Na construção do PNE (2014-2024) um longo processo de debate e construção coletiva envolveu os mais diversos setores e segmentos da educação e do legislativo federal. Esse procedimento contribuiu para o fortalecimento da democracia, ampliou os espaços de diálogo e práticas de trabalho coletivo nos diversos contextos educacionais.

Nesse processo de construção, tramitação e aprovação do Plano, vale ressaltar que houve uma forte participação da UNESCO e a nova ligação do país com a OCDE, bem como no primeiro PNE, também foram influências significativas para a construção do PNE atual (LIMA, 2017). Nesse seguimento, cabe pontuar a participação de empresários brasileiros, uma vez que não é novidade a presença do setor privado mercantil nacional e internacional na elaboração das políticas educacionais do Brasil. A esse respeito, Peroni e Flores (2014, p. 185) ressaltam que:

A iniciativa privada, nomeada como parceira para a realização de programas e projetos desde a primeira etapa da educação básica até a educação superior,

incluindo modalidades como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial têm sido privilegiadas com a destinação de recursos públicos, de diferentes formas. Essa opção do Governo Federal, por si só, aponta uma tendência privatista da educação, que fragiliza, em nosso entendimento, os próprios princípios constitucionais de gratuidade, laicidade e qualidade, comprometendo, ainda, o compromisso com a gestão democrática na educação pública.

Seguindo nessa direção, o atual Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, sancionado em 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, possui no corpo de seu texto quatorze artigos, um anexo, vinte metas e todas suas estratégias norteadoras, para que sejam desempenhadas por meio de cumprimento de prazos ou percentuais. Suas metas representam os três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a oferta da Educação Profissional e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, contemplando ainda, aspectos relativos ao Financiamento, a efetivação da GD, dentre outros (BRASIL, 2014). O PNE caracteriza-se como uma das políticas educacionais mais relevantes para o Sistema Nacional de Educação do Brasil, por apresentar um caráter duradouro, ao promover o planejamento e organização das normas e diretrizes para a educação.

No que concerne à GD, o PNE (BRASIL, 2014) aborda, em sua meta 19, estabelecer um prazo de dois anos para que seja assegurada a efetivação processo de gestão democrática escolar, associando a critérios técnicos de mérito e desempenho, a participação da comunidade escolar, bem como prevendo apoio técnico e financeiro da União. Por meio de suas oito estratégias o PNE (2014, p. 83-84) estabelece que se deva:

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

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

19.3. incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

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

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

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

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

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

A respeito da GD, vale ressaltar que essa temática foi retomada na CONE/2010 devido à sua relevância no contexto educacional, sendo registrada na versão final de seu texto:

[...] democratizar a gestão da educação e das instituições educativas (públicas e privadas), garantindo a participação de estudantes, profissionais da educação, pais/mães e/ou responsáveis e comunidade local na definição e realização das políticas educacionais, de modo a estabelecer o pleno funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva da área educacional, por meio da ampliação da participação da sociedade civil; instituir mecanismos democráticos – inclusive eleição direta de diretores/as e reitores/as, para todas as instituições educativas (públicas e privadas) e para os sistemas de ensino; e, ainda, implantar formas colegiadas de gestão da escola, mediante lei específica. (BRASIL, 2010, p. 44)

Entretanto, ao analisarmos o conteúdo do PNE (2014) com relação a GDE, pode-se observar que a deliberação expressa pela CONAE/2010 não foi considerada ao conteúdo do texto sancionado, uma vez que, traz como diretriz do PNE na Lei 13.005/14, Art. 2º, Inciso VI: “Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). A esse respeito, verifica-se que o texto da CONAE/2010 considera como processo democrático: “Lei própria deve garantir a eleição direta para diretores/as (gestores/as) das escolas federais, estaduais, distritais e municipais da educação [...]” (BRASIL, 2010, p. 44). Corroboramos com a ideia de Peroni e Flores (2014, p. 186) que expressam:

Na Meta 19 do novo PNE, a proposta de gestão democrática aparece, dando lugar, em nosso entendimento, a um modelo de gestão gerencial, que aponta de forma genérica a participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que apresenta princípios gerenciais como critérios técnicos de mérito e desempenho. Diz o texto desta Meta: “[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. (BRASIL, 2014, s/p)

Em conformidade, Barão e Gonçalves (2016) consideram que o entendimento de uma gestão sendo democrática fica reduzido diante dos aspectos técnicos de mérito e desempenho que são expressos na meta 19 do PNE, mesmo que sinalize uma aproximação com a participação da comunidade por meio de consulta pública. Diante dessa contradição, é importante enfatizar que a noção de participação expressa pelo Plano não é coerente com as discussões da realidade política educacional brasileira, porém, se concretiza, em especial à fiscalização e avaliação do trabalho de docentes e gestores.

Se mediante a consulta pública, a participação da comunidade escolar prenunciada na meta 19 pode expressar um progresso nos locais onde não se tem vestígio de GD, seja de maneira prática por meio de vivências de processos democráticos, seja na forma de legislação. Em contrapartida, concerne um cuidado no sentido de que a união de aspectos técnicos de mérito e desempenho a essa consulta à comunidade reduz o próprio efetivo deste princípio (PERONI; FLORES, 2014). Ainda na concepção das autoras, essa relação empenha-se em articular em um mesmo texto dois meios de gestão que representam percepções distintas e, até mesmo, antagônicas. Uma corresponde à matriz democrática e outra articula-se a padrões de viés gerencial, ficando a cargo dos entes federados a responsabilidade desafiadora de conjuntamente implementar mecanismos tão díspares. “Cabe, ainda, destacar o fato de que a expressão ‘consulta pública’ pode não significar exatamente a eleição direta de dirigentes escolares” (PERONI; FLORES, 2014, p. 186).

Com relação às categorias de análise deste estudo, pode-se perceber que a meta 19 contempla em suas estratégias que se assegure a implantação das instâncias deliberativas instituídas e a eleição de diretor dentro do processo democrático escolar. O quadro abaixo evidencia a seguinte contemplação, de acordo com o PNE (2014-2024):

Quadro 6 - Meta 19 do PNE (2014-2024) e estratégias consideradas para análise do estudo

Meta	Descrição da Meta	Categorias de análise	Estratégias analisadas
	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão	Eleição de diretor	19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola , critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19	democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar , no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto, por meio de 8 estratégias.		19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares , bem como aplicar prova nacional específica , a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.
		Instâncias deliberativas	19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais , assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

Fonte: Elaboração própria a partir do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Nota: Grifo nosso.

Por meio do Quadro 6 pode-se perceber que as categorias analíticas consideradas para este estudo foram contempladas na meta 19 do PNE (2014-2024). As estratégias 19.1 e 19.8 contemplam a figura diretiva, porém não expressam de modo explícito a categoria **eleição de diretor**⁴⁷, entretanto achamos pertinente fazer algumas considerações. Na estratégia 19.1 percebe-se o fortalecimento do teor da meta 19, pois relaciona a necessidade urgente de se constituir legislação específica, articulada entre a União e os ente federados para garantir o processo de escolha dos dirigentes escolares através de “[...] nomeação de diretores e diretoras, por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho [...]” (BRASIL, 2014, p. 83). A esse respeito, Bernado e Borde (2016, p. 268):

Nota-se que a gestão democrática veio ligada primeiro a critérios técnicos de mérito e desempenho, questão essa que vincula democracia à meritocracia, ou seja, mesmo que ocorra a consulta pública a comunidade escolar, para saber o anseio dos usuários das políticas educacionais elegendo na democracia representativa, o cidadão escolhido estará diretamente vinculado a questões meritocráticas que serão diversas em cada canto do país diante da autonomia dos entes federados.

⁴⁷ Sobre o provimento do cargo de diretor escolar temos no Brasil um sistema misto, ou seja, existem diversas formas de provimento do cargo, tais como: nomeação comissionada, prova específica, eleição direta, dentre outros (LIMA, 2017). Sobre as distintas formas de ocupação para o cargo de diretor escolar abordaremos na seção 4.

Para Lima (2017), a meritocracia coloca em evidência a responsabilização e a transferência de responsabilidade ao gestor pelo sucesso ou fracasso do contexto escolar. Assim, oportuniza um contexto mais amplo de concepção gerencial. Desse modo, Peroni e Flores (2014, p. 189) consideram que:

[...] esta é uma estratégia gerencialista, pois apesar de muitos artigos do Plano abordarem o regime de colaboração, os sistemas de ensino deverão obrigatoriamente adotar critérios técnicos de desempenho que vão de encontro a concepção e prática de gestão democrática, para receber os recursos públicos a que têm já direito.

A estratégia 19.8 expressa uma análise que, em nosso entendimento, é bem intrigante. Primeiro, ela salienta a necessidade de formação para os diretores e gestores escolares, o que para nosso ponto de vista é de suma importância dentro do processo educacional, porém nos permite um duplo sentido ao utilizar a expressão “cargo”, podendo ser interpretada como administrador e/ou gestor. Segundo Vitor Paro (2010, p. 765) “[...] o conceito de administração (ou de gestão, e tomo essas palavras como sinônimos”, como se correspondesse a substituição do termo administração pela terminologia gestão (LUCK, 2017). Entretanto, em nossa avaliação, apresentam distinções dependendo do projeto pedagógico adotado.

Nessa perspectiva, a função do administrador consiste em manter-se neutro e distante dos sistemas de produção, ao ponto de ver a situação de fora e executar sua liderança, ou seja, de gerenciar e de gerir em favor de alcançar bons rendimentos. Luck (2017, p. 57-58) considera que:

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista para que os objetivos institucionais sejam realizados.

Desse modo, Paro (2005) pondera que a administração está relacionada entre a aplicação de recursos e a determinação da finalidade de seus objetivos, considerada primeiramente na organização de uma empresa. Ao ser direcionada no contexto escolar, busca otimizar a realização de seus objetivos, a fim de modernizar a eficácia de suas finalidades. Com relação à gestão escolar, Cury (2005) conceitua que está diretamente relacionada com os sujeitos, com algo que provoca o diálogo entre eles, a fim de solucionar e intermediar conflitos. Para o autor, o gestor, nessa perspectiva, consiste em um indivíduo que permite uma nova forma de administrar o contexto escolar, sendo esta de modo democrático, uma vez que possibilita aos sujeitos a comunicação e o diálogo coletivo. No entanto, tanto a meta como as estratégias mencionam no texto inteiro o termo “gestão”.

Apesar de não ser indicador analítico para este estudo, a categoria “formação”, também mencionada na estratégia 19.8, considera-se “[...] devidamente necessária diante da especificidade do cargo ocupado e do conhecimento das legislações locais para o desempenho das funções” (BERNADO; BORDE, 2016, p. 269). A referida estratégia é contraditória, quando expressa que se deva “[...] aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014, p. 84). No nosso entendimento, expressa uma forma de escolha diretiva mista, uma vez que, ao mesmo tempo que o pleiteante passa por uma prova específica, este deverá ter sua aprovação apreciada para ser aderida, deixando claro que só ocupará o cargo se sua aprovação seja analisada e, posteriormente, aderida. Contudo, Lima destaca que o PNE (2014-2024):

Traz algumas questões para a gestão democrática, bastantes emblemáticas e que podem causar sérios impactos ao processo democrático, como a meritocracia, aliada à competência técnica e a critérios de mérito e desempenho, bem como a prova nacional como subsídios para definição de critérios técnicos, sendo os resultados usados por adesão. (LIMA, 2017, p. 99-100)

Nos perguntamos: até que ponto essa ação é democrática? No entanto, embora se conclua previamente que a lógica que embasa o Plano é a substanciada por competências e habilidades, ou seja, circunda no desempenho, no mérito e na responsabilização da educação, as estratégias 19.1 e 19.8 expressam uma concepção gerencialista da administração, favorecendo meritocracia e participação da comunidade escolar (LIMA, 2017).

Com relação à categoria referente às **instâncias deliberativas** constituídas fora a contemplada nas estratégias 19.4 e 19.5, correspondendo a constituição de grêmios estudantis, associação de pais e ao conselho escolar. Na estratégia 19.4, o foco central é o aluno e seus responsáveis, com sua participação representativa a fim de expressar o ideal de escola que necessitam. Nesse sentido, é de suma importância que se efetive a criação e o fortalecimento dos **grêmios estudantis** e das **associações de pais** nas escolas, estando estes em consonância com os conselhos escolares, planejando, executando, acompanhando e fiscalizando as ações escolares. Com relação aos grêmios estudantis, corroboramos com Lima (2017, p. 95) ao afirmar que é:

[...] na luta pela autonomia da unidade escolar, pela democratização da educação e, conseqüentemente, pela construção da gestão democrática, a escola precisa garantir a autonomia dos estudantes para se organizarem livremente através de grêmios estudantis participativos e críticos, que atuem de forma efetiva nos processos decisórios da instituição, possibilitando o desenvolvimento de uma verdadeira ação educativa.

Nas palavras de Dourado (2011), a associação de pais e mestres, enquanto instância de participação, constitui-se em mais um importante instrumento de participação da comunidade no contexto escolar. Torna-se uma maneira essencial de proximidade entre os pais e/ou responsáveis com a escola, contribuindo para que a educação escolar não permaneça somente dentro da escola, mas que ultrapasse seus muros e a democratização da gestão escolar seja uma conquista concreta de todos os sujeitos que constituem o fazer escolar.

Com relação aos conselhos, é mencionado na estratégia 19.5 o conselho municipal, sendo este correspondente ao campo macro da gestão e o **conselho escolar** sendo a instância que representa a gestão escolar pública, pois é ele a representação da escola, como mecanismo direto da tomada de decisões coletivas. Nas palavras de Bernado e Borde (2016, p. 268):

Os conselhos precisam ser autônomos, sem influência da gestão educacional, portanto a formação dos conselheiros é de suma importância para uma atuação eficaz, sabedores das suas funções e participando diretamente nas ações que vão além do fiscalizar, os conselheiros participarão da construção coletiva do projeto pedagógico da escola e na mobilização da comunidade escolar e local, visando a qualidade da educação.

Ainda sobre as instâncias deliberativas, estas devem possibilitar a discussão de metas, estratégias e relações dentro da esfera educacional. Por meio destas, a busca pela democratização do ensino deve estar pautada na socialização das decisões escolares, considerando o pluralismo de pensamentos nas posições política e cultural. Hora (2012, p. 52) pressupõe que:

Nesse contexto, a criação do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta com a corresponsabilidade de todos no processo educativo. Através desse mecanismo de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática.

Considerando que o conselho escolar é um espaço de definição de conceitos, técnicas e estratégias que propiciem a transformação na maneira de como se exerce o fazer educacional, é permissível que este acabe delegando tarefas que antes concentravam-se somente nas mãos da equipe diretiva. Paro (2004, p.16) contribui com a seguinte percepção:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários, pais – nas decisões sobre os objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores e dotar a escola de autonomia e de recursos.

Contudo, as estratégias 19.4 e 19.5 expressam uma concepção de democracia que revela o anseio da sociedade civil, o qual nós também defendemos. A meta 19 apresenta análises importantes e permite que se pense por cada estado e seus municípios a possibilidade de

constituir-se em seus Planos Estaduais e Distrital de Educação e suas leis específicas da GDE. Assim, a participação da sociedade civil na construção dessas legislações é de suma importância para dar diretrizes a educação de nosso país. Ainda que os Planos e as leis passem pela aprovação do Poder Legislativo, é nesse âmbito que poderá haver mudanças significativas que possibilitem a representação do povo.

De acordo com Souza (2018), que descreve uma avaliação sobre a meta 19 do PNE, considera que a mesma dialoga com os princípios legais da CF/88 (art.205, VI) e com a LDB (art. 3º, VIII e art. 14), estabelecendo a GD na esfera da educação pública. Porém, trata-se de um descrito do PNE que menos tem compreensão de sua efetivação, uma vez que sugere que o Brasil estabeleça em um prazo de dois anos para o cumprimento da GD, apresentando uma contradição quando indica que um dos critérios para que seja efetivada seria a participação constante na gestão escolar.

Assim como o descrito da meta, as estratégias seguem uma opinião de que a GD circunda apenas o âmbito da escola, visto que aponta poucos indícios da GD dos sistemas de ensino, mesmo com algumas referências a realização de Conferências, Fóruns e Conselhos de Educação. Entretanto, não é errôneo entender que a instituição escolar seja o centro do sistema educacional, sendo que sua gestão deva ser pautada em princípios e métodos democráticos. Porém, não é o bastante, haja vista que é coerente deduzir que os gestores terão uma forte tendência em agir com os agentes escolares, assim como são tratados pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, “[...] se queremos relações mais horizontais no cotidiano escolar, um bom incentivo a isto é justamente horizontalizar as relações no âmbito do próprio sistema educacional” (SOUZA, 2018, p. 69). Desse modo, procurar maneiras que possibilitem democratizar a gestão do sistema educativo de modo global torna-se imprescindível.

Outro aspecto que nos chama atenção é que o texto que compõem a meta 19 aparenta resumir, ou seja, acaba limitando que a GD e sua efetivação se concentra na atuação do diretor dentro do contexto escolar. Esse aspecto é extremamente importante dentro desse processo, porém não é o bastante para se ter garantido GD nas escolas, sendo está um princípio constitucional. Nas palavras de Souza (2018, p. 69):

Acerca deste aspecto, a meta determina a junção de critérios técnicos de mérito e desempenho com consulta à comunidade escolar, como elementos associados à GD. Isto cabe diretamente à forma de provimento de diretores, em um modelo que vem sendo adotado em parte dos sistemas de ensino e que ficou conhecido como modelo misto (seleção + eleição). A virtude do modelo proposto é a retirada da Indicação (política ou técnica) como forma de provimento, mas a tal modelo mista expressa, na realidade, uma indefinição sobre a natureza e especificidade da função de dirigente escolar e não parece

haver estudos que comprovem que se trata de um modelo que traz melhores resultados para a gestão democrática e para a qualidade da educação pública.

Contudo, é conveniente se atentar a forma como as nossas leis de GDE são descritas, analisadas e sancionadas pelos estados brasileiros, uma vez que o disposto no atual PNE sobre a meta 19, tanto em seu artigo 9º, que remete à urgência para o início da discussão e compromisso de todos, especialmente de seus gestores públicos, na garantia de uma ampla participação e muito mais efetiva nesse processo, haja vista que, a qualidade desta lei aflorará o percurso que ocorrer de modo mais democrático. Com isso, o que provocará o incentivo ao debate entre os gestores dos sistemas de ensino, docentes, sindicatos, parlamentares, trabalhadores da educadores e pesquisadores, bem como a sociedade de forma mais expansiva e organizada, promoverá uma discussão qualificada para elaborar suas legislações próprias. Portanto, o atual PNE (2014-2024) mostra-se em alguns aspectos de modo arrojado, especialmente quando prevê dentre seus preceitos democrático, o progresso da autonomia entre os estados brasileiros, para a elaboração de seus Planos Estaduais e Distrital de Educação, bem como para as legislações específicas da GDE.

3.2.1 Reverberações do atual PNE nos estados brasileiros

Dentre os aspectos mencionados anteriormente sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), consideramos importante para o fomento da discussão em torno do objeto desta pesquisa os artigos n. 8 e 9, uma vez que os aspectos explicitados nos referidos artigos se relacionam como fundamentais para a democratização do ensino público. Além disso, os referidos artigos expressam e asseguram as reverberações que esta Lei propicia como princípio norteador e dá diretrizes para os estados elaborarem seus Planos Estaduais de Educação no Art. n. 8 e as Leis específicas da GDE no Art. n. 9⁴⁸. Em seu artigo Art. 8º, o PNE (2014), estabelece que:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão **elaborar seus correspondentes planos de educação**, ou **adequar os planos já aprovados** em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade

⁴⁸ Trataremos do Artigo n. 9 do PNE (2014-2024) com mais afinco na seção 4 deste estudo.

cultural; III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV – promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014, p. 46, grifo nosso)

Em conformidade com o Art. n. 8, a estratégia 19.3 complementa a seguridade de que os estados devem acompanhar a execução do PNE e de seus respectivos Planos Estaduais de Educação (BRASIL, 2014). Outro artigo que merece nossa atenção é o Art. nº 13 do Plano, pois trata da instituição do Sistema Nacional de Educação no prazo de dois anos (BRASIL, 2014). Nas palavras de Lima (2017), o PNE (2014-2024), tendo sido considerado como foco em diversas conferências nacionais de educação, até sua aprovação como Lei, não teve a garantia de que o Sistema Nacional de Educação do país tenha sido efetivado. Esse aspecto evidencia “[...] a grande zona de tensão que se tem em relação a esse assunto, trazendo problemas para outras áreas, como por exemplo, o disciplinamento da gestão democrática, já que essa tarefa é reponsabilidade dos sistemas” (LIMA, 2017, p. 95).

Assim, tomamos com base para essa discussão os Planos Estaduais de Educação, o Plano Distrital de Educação e suas respectivas leis, que até o final de julho de 2016 – data que está delimitada pelo PNE (BRASIL, 2014) – teriam efetivamente se consolidado em norma jurídica, sendo aprovados pelo Poder legislativo, sancionado pelo Executivo e publicado pelo órgão oficial de cada estado da federação. Nesse sentido, Souza e Menezes (2017, p. 03) destacam que:

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

De acordo com o portal “De olho nos Planos⁴⁹” (2019), que busca como iniciativa ampliar, pluralizar o debate e o fortalecimento da gestão democrática escolar, considerando a participação de todos (as) no monitoramento dos Planos Estaduais de Educação, destaca que:

Para que os Planos de Educação estejam sintonizados com os desafios locais, regionais e nacionais, é fundamental que em seu processo de elaboração, revisão e monitoramento seja contemplada a pluralidade de vozes e olhares

⁴⁹ O Portal “De olho nos Planos” é uma iniciativa composta pela: Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME); Associação Nacional de Política; e Administração da Educação (ANPAE) com apoio da UNICEF.

sobre a educação. Afora a participação dos gestores, dirigentes de ensino e especialistas em educação, é essencial considerar a opinião de toda a comunidade escolar, ou seja, professoras, coordenadoras, merendeiras, secretárias, agentes de apoio da escola, estudantes, pais, mães e responsáveis. Entende-se que a participação no processo de elaboração, monitoramento e avaliação dos planos permite compor uma visão mais ampliada dos processos, problemas e possibilidades da educação em determinado território, gerando compromissos e responsabilidades com o planejado: compromete os governos com sua execução e a sociedade, de maneira geral, com seu acompanhamento e monitoramento. (PORTAL DE OLHO NOS PLANOS, 2019, s/p)

Corroboramos com a propositura de que a construção dos Planos deva acontecer de forma participativa, considerando os ideais de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Sendo que o sistema educacional de cada estado deve elencar suas prioridades, necessidades e projetos, garantindo sua elaboração de modo coletiva através da participação de todos, na busca de sua identidade escolar. Sua construção coletiva pode proporcionar, conseqüentemente, outras experiências democratizadas nas escolas, como a escolha de diretores, a efetivação das instancias deliberativas, bem como materializar a participação de todos os membros da comunidade escolar em prol de objetivos comuns a todos.

Assim, foi imprescindível que cada estado pudesse elaborar seu PEE a partir do PNE, viando dar normas e diretrizes para seus Sistemas educacionais. De acordo com Scalabrin (2018, p. 185), “Os estados, o Distrito Federal, e os municípios tinham até 25 de junho de 2015, como prazo legal, para elaborarem e aprovarem seus correspondentes planos de educação, ou adequarem os já aprovados às diretrizes, metas e estratégias previstas no plano nacional”. Desse modo, o quadro abaixo expressa o contexto legal dos PEEs que tiveram sua aprovação e/ou reformulação após a sanção do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Quadro 7 - Enquadramento legal dos Planos Estaduais e Distrital de Educação relacionados ao PNE (2014-2024)

Nº	Estados	Lei nº	Data da aprovação	Período	Vigência
01	Acre (2015)	2.965	02/06/2015	9 anos	2015-2024
02	Alagoas (2016)	7.795	22/01/2016	10 anos	2016-2026
03	Amapá (2015)	1.907	24/06/2015	10 anos	2015-2025
04	Amazonas (2015)	4.183	30/05/2016	10 anos	2015-2025
05	Bahia (2016)	13.559	11/05/2016	10 anos	2016-2026
06	Ceará (2016)	16.025	30/05/2016	9 anos	2016-2024
07	Distrito Federal (2015)	5.499	14/06/2015	10 anos	2015-2025
08	Espírito Santo (2015)	10.382	24/06/2015	10 anos	2015-2025
09	Goiás (2015)	18.969	22/07/2015	10 anos	2015-2025
10	Maranhão (2014)	10.099	11/06/2014	---	2014 -*
11	Mato Grosso (2014)	10.111	06/06/2014	---	2014 -*
12	Mato Grosso do Sul (2014)	4.621	22/12/2014	10 anos	2014-2024
13	Minas Gerais (2018)	23.197	26/12/2018	09 anos	2018-2027
14	Pará (2015)	8.186	23/06/2015	10 anos	2015-2025

15	Paraíba (2015)	10.488	23/06/2015	10 anos	2015-2025
16	Paraná (2015)	9.479	24/06/2015	10 anos	2015-2025
17	Pernambuco (2015)	15.533	23/06/2015	10 anos	2015-2025
18	Piauí (2015)	6.733	17/12/2015	10 anos	2015-2025
19	Rio de Janeiro (2009) ⁵⁰	5.597	18/12/2009	10 anos	2009-2019
20	Rio Grande do Norte (2016)	10.049	27/01/2016	10 anos	2015-2025
21	Rio Grande do Sul (2015)	13.005	25/06/2015	10 anos	2015-2025
22	Rondônia (2015)	3.565	03/06/2015	10 anos	2014-2024
23	Roraima (2015)	1.008	03/09/2015	10 anos	2014-2024
24	Santa Catarina (2015)	16.795	14/12/2015	10 anos	2015-2024
25	São Paulo (2016)	16.279	08/07/2016	10 anos	2016-2026
26	Sergipe (2015)	8.025	04/09/2015	10 anos	2015-2025
27	Tocantins (2015)	2.977	08/06/2015	10 anos	2015-2025

*O período não aparece explicitado na lei e nem no documento do PEE correspondente.

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Souza (2016).

Diante disso, concerne destacar que, dentre os PEEs, três Planos foram aprovados em 2014, dos estados do Maranhão, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em 2015, dezessete Planos foram aprovados, correspondentes aos estados do: Acre, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. Em 2016 foram aprovados os PEEs de Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e São Paulo. Até o período que corresponde o final de julho de 2016, apenas dois estados (8%) não possuíam seus Planos Estaduais de Educação, sendo estes o Rio de Janeiro e Minas Gerais (SOUZA, 2016). Os demais 26 estados da federação haviam cumprido o que o PNE estabelecia em seu Art. n. 8, o que corresponde a 92%. Nesse sentido, Souza (2016, p. 28) considera que:

De acordo com dados constantes da página do MEC, o estado de Minas Gerais ainda se encontrava com o seu plano em trâmite na Assembleia Legislativa, enquanto que o Rio de Janeiro possuía, unicamente, o documento base do plano elaborado.

O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais teve sua aprovação posterior à data estabelecida pelo PNE (2014-2024) como prazo para a sanção dos PEEs, que seria julho de 2016. Já o PEE do Rio de Janeiro vigente é uma versão que se baseou no primeiro PNE (2001-2011). Entretanto, vale ressaltar que tramita uma versão preliminar do Projeto de Lei n. 1.125/2019 que instituirá o PEE atual para o estado e que está em consonância com o PNE atual.

⁵⁰ O PEE vigente do Rio de Janeiro é uma versão de 2009, entretanto, considerou-se para a construção do quadro comparativo de enquadramento legal, mesmo que este não tenha sido elaborado de acordo com o atual PNE, para sinalizarmos justamente o descumprimento de alguns estados no que tange a legalidade da educação pública de nosso país.

Com relação aos Planos que se tornaram norma jurídica, cujo enquadramento legal encontra-se indicado no Quadro 7, vale destacar que o bloco dos Planos aprovados em 2014, os PEEs do Maranhão, Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, tiveram suas datas de publicação em um curto espaço de tempo em relação ao PNE (2014-2024). Os PEEs do Maranhão e do Mato Grosso inclusive tiveram suas sanções antes da data de aprovação do PNE; já o PEE do Mato Grosso do Sul teve sua sanção em um período correspondente a seis meses após a aprovação do PNE. Nesse sentido, Souza (2016, p. 28) destaca que:

No caso dos dois primeiros PEEs, tal aspecto põe em dúvida a sua elaboração, no sentido de terem resultado de discussões e deliberações pautadas no texto efetivamente aprovado deste novo PNE, envolvendo “ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil”, conforme determinado no § 2º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Além disto, sugerem portar desalinhamentos também em relação a este novo PNE, na medida em que podem não ter contemplado, em efetivo, o conteúdo de suas metas e estratégias, tendo-se pautado em algumas das versões que transitaram no Congresso Nacional. Por exemplo, no PEE do Maranhão (2014) é explicitado que as “metas e estratégias estabelecidas estão em consonância com as do Plano Nacional de Educação (2010-2020) num regime de colaboração mútua [...]”, numa clara referência não ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) aprovado, mas, possivelmente, em alusão a algumas das versões preliminares deste plano nacional, derivadas do Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2011).

Outro aspecto que chamou nossa atenção nos Planos do Maranhão e do Mato Grosso, foi que nem a Lei e nem o próprio PEE desses dois Estados expressam a data de vigência dos mesmos. Em alguns casos dos PEEs analisados para este indicador, verificou-se que não foi explicitado a data de vigência nem na Lei e nem no Plano, porém expressou-se no conteúdo do texto palavra “decenal” relacionada ao período do Plano, o que caracteriza em nosso entendimento um prazo de dez anos, aspecto esse que não consta nos PEEs citados. Ainda sobre os PEEs aprovados em 2014, o que podemos perceber é que o Plano do Mato Grosso (2014), por exemplo, possui dezessete metas, sendo omitidas as Metas 18 (referente a carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino), a 19 (efetivação da gestão democrática) e a 20 (contempla o investimento em educação), relacionadas ao PNE (BRASIL, 2014), deixando um evidente desacordo com o Plano Nacional vigente (SOUZA, 2016).

Sobre os PEEs aprovados no ano de 2015, dividiremos em dois grupos para uma melhor análise e compreensão. O primeiro grupo corresponde a um conjunto de nove Estados: Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rondônia, além do Distrito Federal que tiveram seus Planos aprovados no final do mês de julho de 2015, estando dentro do prazo estabelecido pelo PNE, de um ano após sua publicação (BRASIL,

2014). O outro grupo corresponde a sete Estados, sendo os PEEs referentes ao “Acre, Goiás, Tocantins, que tiveram menos de um mês de atraso, de Roraima e Sergipe, com quase três meses; enquanto que Santa Catarina e Piauí expõem, aproximadamente, seis meses de demora” (SOUZA, 2016, p. 25). Importante destacarmos um aspecto peculiar sobre os PEEs de Rondônia (2015) do Amazonas (2015), sendo que os mesmos tiveram suas legislações publicadas no Diário Oficial de seus Estados, porém estas estavam separadas do texto de seus respectivos Planos, podendo ser encontrados por meio eletrônico de forma apartada de seus respectivos PEEs.

A partir do início de 2016, os estados de Alagoas, Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará e São Paulo tiveram seus Planos aprovados. Os estados de Alagoas e Rio Grande do Norte tiveram um atraso de sete meses, Bahia e Ceará um atraso de onze meses e São Paulo teve atraso de um ano referente ao prazo legal, o que caracteriza um expressivo desacordo temporal em relação ao PNE vigente.

Tomando ainda como base de análise o Quadro 7, é possível vislumbrar que o tempo de vigência explicitado em onze Planos (ou em suas respectivas Leis) estabelecem um prazo de dez anos de duração. Outro quantitativo correspondente a doze Planos, sinalizam em suas Leis que seu tempo de vigência entrariam em vigor a partir da data de publicação, deduzindo-se que para os respectivos PEEs o prazo seria de dez anos, uma vez que em seus textos está explicitada a palavra decenal. “Somente dois planos (8%), Maranhão e Mato Grosso, não permitiram fixar este intervalo de tempo por não constar em seus documentos qualquer determinação do prazo total de duração do PEE” (SOUZA, 2016, p. 30). Importante destacarmos também que dentre os PEEs analisados que os Planos do Acre e de Santa Catarina apresentam variação em seu tempo de vigência. De acordo com Souza (2016, p. 30):

Ambos os planos indicam o período de vigência 2015-2024 na própria ementa da respectiva lei – “Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 [...]” (ACRE, 2015; SANTA CATARINA, 2015) –, incluindo na contagem do decênio, portanto, o ano de publicação do plano propriamente dito. Nestes termos, baseiam-se na notação empregada no PNE 2001-2010 e não na adotada pelo PNE 2014-2024, plano ao qual deveriam expor coesão.

Ainda com relação ao tempo de vigência, percebemos que nos Planos do Rio Grande do Norte, Roraima e Rondônia apresentam inconsistências em relação ao período explicitados em seus documentos. Apesar de os dois primeiros Planos determinarem em suas leis, respectivamente, um período de 2015-2025 e 2014-2024, o terceiro PEE mencionado indica no conteúdo de seu documento, agregado a sua lei que o intervalo de tempo correspondente a 2014-2024, todos os PEEs só foram aprovados no ano de 2016. Isto nos leva a crer que, de acordo

com essas incoerências, os PEEs de Rondônia e Roraima possuem oito anos de vigência e o PEE do Rio Grande do Norte nove anos, “[...] não se tratando, portanto, de planos efetivamente decenais, e que principiam com defasagens de tempo significativas em relação ao PNE 2014-2024” (SOUZA, 2016, p. 30).

De maneira geral, os PEEs examinados para essa breve análise inicial expressam que a maioria dos Planos se preocupou em apresentar um diagnóstico do sistema educacional de cada Estado, para assim, eventualmente iniciar o processo de elaboração dos mesmos. Também foi evidenciado na maioria dos PEEs um detalhamento de como ocorreu o processo de construção, tramitação e aprovação dos Planos. Desse modo, diante dos dados supracitados, percebemos que os PEEs se mostram deficientes e pouco transparentes com relação as inconstâncias mencionadas. Entretanto, na seção seguinte trataremos com mais afinco como a Meta 19 do PNE (2014-2024) se reverbera nesses PEEs, se estes asseguram a eleição de diretor e a constituição e o fortalecimento das instâncias deliberativas, bem como se os Planos asseguram a elaboração da Lei específica da GDE como legislação norteadora para o processo de Gestão Democrática Escolar.

4 A REGULAMENTAÇÃO DA META 19: UMA ANÁLISE DOS PLANOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO E DAS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

A quarta seção desta pesquisa trata das análises realizadas nos Planos Estaduais de Educação e do Plano Distrital de Educação que compõem o território brasileiro, considerando os seguintes indicadores: eleição de diretor, instâncias deliberativas instituídas e lei específica da GDE. Para as análises realizadas, considerou-se também se as categorias de análise expressavam, no conteúdo dos documentos, os preceitos democráticos garantidos pela Constituição Federal Brasileira (1988), ou seja, se subsidiam uma gestão democrática escolar ou se evidenciam contradições.

Com relação às análises das leis próprias da GDE dos estados que a possuem, abordaremos em uma subseção específica os seus aspectos considerados relevantes para a análise dos documentos e, para os estados que não possuem legislação específica, verificou-se se estes possuíam outros dispositivos legais que garantissem a eleição direta do diretor escolar e a constituição das instâncias deliberativas instituídas. Assim, para subsidiar este estudo e dar sustentação para as análises, pautou-se em uma teoria crítica e de base analítica, na qual foram apontados indícios contraditórios nas mediações de alguns documentos e, em outros PEEs, expressou-se a contradição em sua totalidade. Esses fatores resultam no comprometimento do processo de GDE quando se é efetivado na prática. Assim sendo, teve-se como objetivo evidenciar os instrumentos democráticos priorizados pelos PEEs, bem como o prevalectimento ou não da lógica gerencial nas legislações analisadas.

4.1 A gestão democrática escolar e os Planos Estaduais de Educação dos estados brasileiros

Nesta subseção iremos aprofundar a discussão sobre o princípio da GDE por meio da sua meta específica contida nos PEEs brasileiros. Desse modo, podemos perceber em nossas análises que as diferentes propostas existentes nas legislações estaduais consideradas para este estudo apresentaram muitas contradições. Os aspectos elencados para que se assegure a efetivação da gestão democrática no âmbito das escolas públicas brasileiras, por exemplo, não condizem com os reais preceitos democráticos estabelecidos pela gestão democrática, sendo esta um princípio da gestão pública de nosso país (BRASIL, 2019).

O Quadro 8 demonstra em sua totalidade como a meta 19 do PNE se reverbera na descrição da meta da GDE dos 26 PEEs brasileiros e no Plano Distrital de Educação. Além desses aspectos, consideramos as principais categorias evidenciadas nas metas dos Planos, os

prazos de cumprimento estabelecidos, assim como o (des) cumprimento que cada dispositivo legal evidencia para a efetivação da GDE.

Quadro 8 - Analítico que expressa a meta 19 do PNE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil

Estados	Meta / Descrição da meta da GDE no PEE	
Acre (2015)	18	Assegurar, até o final do segundo ano de vigência deste plano, a construção ou reformulação dos instrumentos jurídicos e processos para a efetivação da gestão democrática da Educação pública do estado do Acre, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.
Alagoas (2016)	19	Assegurar condições, no prazo de 02 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União e do Estado para tanto.
Amapá (2015)	25	Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual n. 1.503/2010.
Amazonas (2015)	19	Assegurar, em todos os sistemas de ensino condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União.
Bahia (2015)	19	Estimular a discussão sobre a regulamentação acerca da gestão democrática da educação, com vistas à garantia da sua consolidação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta ampla à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, do Estado e dos Municípios.
Ceará (2016)	19	Assegurar condições, no prazo de 1 (um) ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.
Distrito Federal (2015)	19	Até um ano após a publicação deste Plano, adequar a ele a Lei de Gestão Democrática e elaborar leis do sistema distrital de educação e de responsabilidade educacional, em consonância com as orientações nacionais.
Espírito Santo (2015)	19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Goiás (2015)	20	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação de eleições diretas para gestores das escolas públicas.
Maranhão (2014)	20	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses.
Mato Grosso (2014) ⁵¹	-	Não possui meta específica da Gestão Democrática.
Mato Grosso do Sul (2014)	19	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União.

⁵¹ O PEE do Mato Grosso (2014) possui sua estrutura em “Dimensões, Objetivos e Metas”. O PEE não possui uma meta específica para a GDE; entretanto, encontramos indícios importantes para esse estudo na Dimensão 1 (Educação infantil), na Dimensão 2 (Ensino Fundamental), Dimensão 3 (Ensino Médio) e na Dimensão 14 (Gestão e Financiamento) (MATO GROSSO, 2014).

Minas Gerais (2018)	17	Efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das redes públicas do Estado até o final do segundo ano da vigência deste PEE, prevendo-se os recursos e o apoio técnico necessários.
Pará (2015)	19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas.
Paraíba (2015)	27	Assegurar, no prazo de 2 anos, condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, com apoio técnico e financeiro da União, do Estado e dos municípios.
Paraná (2015)	19	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios de formação e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, considerando os recursos e o apoio técnico da União para tanto.
Pernambuco (2015)	19	Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Piauí (2015)	19	Assegurar, no prazo de 01 (um) ano, condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos da União e apoio técnico da União, Estados e municípios.
Rio de Janeiro (2009) ⁵²	-	Não possui meta específica da Gestão Democrática.
Rio Grande do Norte (2016)	1	Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Rio Grande do Sul (2015)	19	Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando 3 (três) pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor, prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal, para a manutenção dos respectivos conselhos de educação.
Rondônia (2015)	19	Assegurar condições para fortalecer a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas rondonienses.
Roraima (2015) ⁵³	12	Não expressa descrição da meta, porém possui a meta.
Santa Catarina (2015)	18	Garantir em legislação específica, aprovada no âmbito do Estado e dos Municípios, condições para a efetivação da gestão democrática, na educação básica e superior públicas que evidencie o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante do Sistema Estadual de Ensino, no prazo de 01 (um) ano após a aprovação deste Plano.
São Paulo (2016)	19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e

⁵² O PEE do Rio de Janeiro (2009) não possui uma Meta específica para a GDE, porém encontramos alguns indicadores pertinentes para este estudo na Meta 1 que trata da “Educação Básica” e na Meta 5 que aborda o “Financiamento e Gestão da Educação” (RIO DE JANEIRO, 2009).

⁵³ O Plano Estadual de Educação de Roraima (2015), em sua Meta 12, expressa a “Gestão Democrática e o Financiamento da Educação” conjuntamente em uma única Meta, não apresentando descrição na Meta para nenhuma das categorias abordadas.

		desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Sergipe (2015)	19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da vigência desse PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, tendo como princípios a democracia, a representatividade e a autonomia, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Tocantins (2015)	22	Assegurar, em regime de colaboração com a União, recursos e apoio técnico, para, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE/TO, efetivar a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais.

Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Com relação aos aspectos evidenciados no Quadro 10, onde se apresenta na íntegra a meta da GDE de todos os PEEs do Brasil, para uma melhor compreensão dos aspectos comuns e díspares encontrados na análise das metas optou-se por consolidar esses dados categorizados, em alguns quadros. Sendo assim, no Quadro 9, podemos perceber as reverberações que a meta 19 do PNE exerce sobre a meta da GDE nos PEEs brasileiros, bem como, as discordâncias que alguns PEEs mostram com o (des) cumprimento da GDE em seus sistemas públicos de ensino.

Quadro 9 - Aspectos gerais evidenciados na meta da GDE dos PEEs brasileiros

Aspectos evidenciados na meta da GDE	PEEs	Quantitativo
PEEs que reproduziram a meta 19 do PNE em suas metas.	AL, ES, MS, PA, PE, RN, SP	7
PEEs utilizaram a meta 19 do PNE, mas que suprimiram, acrescentaram e/ou que modificaram alguns termos em suas metas.	AM, PB, PR, PI, SE	5
PEEs que se basearam na meta 19 do PNE para descreverem a sua meta da GDE	AC, BA, CE, MA, RO e TO	6
PEEs que descreveram sua própria meta da GDE.	AP, DF, GO, MG, RS e SC	6
PEE que não apresenta descrição da meta, porém possui a meta da GDE.	RR	1
PEE que não apresenta a meta da GDE, porém faz menção a GDE em seu texto.	RJ e MT	2

Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Os PEEs de Alagoas (2016), Espírito Santo (2015), Mato Grosso do Sul (2014), Pará (2015), Pernambuco (2015), Rio Grande do Norte (2016) e São Paulo (2016) foram os Planos que copiaram literalmente a meta 19 do PNE, o que corresponde a sete dos 27 Planos analisados. Entretanto, dentre esses PEEs, o que merece nossa atenção é o PEE do Rio Grande do Norte

(2016). Diferente dos demais Planos brasileiros, este possui sua divisão em “Dimensões, Metas e Estratégias”. A “Dimensão 6: Gestão democrática: participação, responsabilização e autonomia dos sistemas escolares públicos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 34), possui uma meta, a meta 1, que corresponde literalmente a meta 19 do PNE (2014).

Com relação aos PEEs que utilizaram a meta 19 do PNE, mas que suprimiram, acrescentaram e/ou modificaram alguns termos em suas metas destacaremos os Planos do Amazonas (2015), Paraíba (2015), Paraná (2015), Piauí (2015) e Sergipe (2015). Os PEEs citados, apresentam substituições de algumas palavras ou expressões na sua meta da GDE, alterando o sentido contido no conteúdo do texto descrito na meta. No PEE do Amazonas, por exemplo, percebemos o acréscimo na meta 19 da expressão “[...] em todos os sistemas de ensino” (AMAZONAS, 2015, p. 116) após o verbo “Assegurar”. Em nosso entendimento, fica explícito que se trata dos sistemas municipal, estadual e federal, porém a expressão pode apresentar uma dualidade de sentido, dando a compreensão que se refere aos sistemas de ensino público e privados. Já no PEE da Paraíba, houve o acréscimo na meta 27, das palavras “[...] apoio técnico e **financeiro** da União, **dos Estados e dos municípios**” (PARAÍBA, 2015, p. 138), dando destaque não somente para o apoio técnico pedagógico, mas também ao financeiro entre os entes federados.

O Plano do Paraná (2015) substituiu a expressão “[...] critérios técnicos de **mérito** e desempenho [...]” da meta 19 do PNE (2014), pela expressão “[...] critérios de **formação** e desempenho [...]” (PARANÁ, 2015, p. 92). Com a substituição, o Plano supracitado deixa de evidenciar o “mérito” e passa a dar destaque a “formação”. O PEE do Piauí (2015) e sua meta 19 suprimiu a expressão “a critérios de mérito e desempenho” após a palavra “associada” e antes do trecho “[...] à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos da União e apoio técnico da União, Estados e municípios” (PIAUI, 2015, p. 15). Já o PEE de Sergipe (2015) acrescentou no conteúdo de sua meta 19 a expressão “[...] tendo como princípios a **democracia**, a **representatividade** e a **autonomia**, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...]” (SERGIPE, 2015, p. 9).

Sobre os PEEs que se basearam na meta 19 do PNE para descreverem a sua meta da GDE, o que corresponde a 22%, destacamos os Planos do Acre (2015), Bahia (2016), Ceará (2016), Maranhão (2014), Rondônia (2015) e Tocantins (2016). Com exceção dos Planos do Maranhão e de Rondônia, os demais apresentaram um aspecto comum, onde consideraram para a redação das suas metas, o trecho da meta 19 do PNE que diz: “[...] associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das

escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014, p. 35). O PEE de Tocantins (2016) fez uma pequena mudança no trecho supracitado em sua meta 22, que diz: “[...] associada a critérios **técnicos** e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas” (TOCANTINS, 2016, p. 40), retirando as palavras “de mérito e desempenho”.

Tanto o Plano do Maranhão, que especifica em sua meta 20, quanto o Plano de Rondônia em sua meta 19, ressaltam que para a efetivação da GDE se concretizar, é necessário que seja “[...] por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas [...]” (MARANHÃO, 2014; RONDÔNIA, 2015). Sobre o PEE do Maranhão, Scalabrin (2018, p. 249) ressalta que “A meta 20 do PEE prevê o mecanismo híbrido, de participação direta da comunidade na eleição de gestoras e gestores, associadas a critérios técnicos de mérito e desempenho”. O que muda na descrição da meta dos dois Planos é que um faz menção as escolas públicas “maranhenses” e, o outro as escolas públicas “rondonienses”.

Os PEEs de Amapá (2015), Distrito Federal (2015), Goiás (2015), Minas Gerais (2018), Rio Grande do Sul (2015) e Santa Catarina (2015) descreveram suas próprias metas da GDE, correspondendo a 22% do total dos PEEs analisados. Nesses Planos, podemos perceber que elencaram como objeto central para a efetivação da GDE as seguintes categorias⁵⁴: regime de colaboração, Lei específica da Gestão Democrática, Eleição de Diretor e Participação direta da comunidade.

O PEE de Roraima (2015) corresponde a 4% dos Planos brasileiros e não apresenta descrita a meta da GDE. Entretanto, trata em sua meta 12 da “Gestão Democrática e do Financiamento da educação” em uma mesma meta. Apesar de não apresentar uma descrição específica para a Gestão e nem para o Financiamento na meta 12. Vale ressaltar que, das 57 estratégias que compõem a meta 12, poucas são as estratégias que sinalizam a preocupação em efetivar a GDE no Sistema público de ensino do Estado. Além disso, revelam outros indicadores, tais como: formação inicial e continuada dos profissionais de educação; modalidades como EJA, Educação do campo, a Educação a distância, dentre outros. Nota-se que a meta 12 do PEE de Roraima (2015) não possui uma sistematização organizada do que se pretende efetivar dentro contexto escolar do Estado, deixando confuso o seu real objetivo para a implantação de como seria a gestão democrática em seu Sistema de Ensino.

⁵⁴ A respeito das categorias mencionadas, ressaltaremos com mais afinco no Quadro 12 dessa subseção.

Os PEEs do Rio de Janeiro (2009) e de Mato Grosso (2014), condizem com 7% dos PEEs analisados e, não apresentam uma Meta específica para a GDE. O Plano do Rio de Janeiro, no entanto, aponta em sua Meta 1 “Educação Básica” e na Meta 5 da “Financiamento e Gestão da Educação”, alguns indícios sobre a GDE, porém de modo incipiente, além de ser um Plano desatualizado – sua vigência terminou em 2019 e o novo PEE ainda está tramitando. A Meta 1, que trata da Educação básica, apresenta várias diretrizes que contemplam os níveis e modalidades de ensino e, dentre as suas estratégias destacamos a 29, pois menciona a palavra “gestão democrática” em seu texto. Nesse sentido, o PEE do Rio de Janeiro (2009, p. 37), no âmbito da educação básica, recomenda-se:

29. Estimular e assegurar que, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, todas as escolas tenham formulado seus projetos político-pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, promovendo debates sobre ciclos de formação e série, a fim de esclarecer objetivos e propostas pedagógicas que fomentarão o projeto das escolas, dentro de uma **gestão democrática** e participativa. (grifo nosso)

Na meta 5 que trata do “Financiamento e da Gestão da educação” do PEE do Rio de Janeiro (2009), em um total de 29 estratégias, não observamos em nenhuma delas a palavra “gestão democrática” no conteúdo de seu texto. Para tanto, iremos considerar duas estratégias, a 14 que trata cita o “gestor escolar” e a 28 que menciona o “conselho escolar”, porém abordaremos com mais afinco essas estratégias nas próximas subseções deste estudo. Contudo, nota-se que a GDE não foi uma preocupação considerada no processo de elaboração deste Plano. Ao longo de seu texto, encontramos palavras que remetem a GDE, tais como: autonomia, descentralização, participação, entretanto, estes indícios não se apresentam no conteúdo do documento, como uma garantia da democratização na gestão escolar.

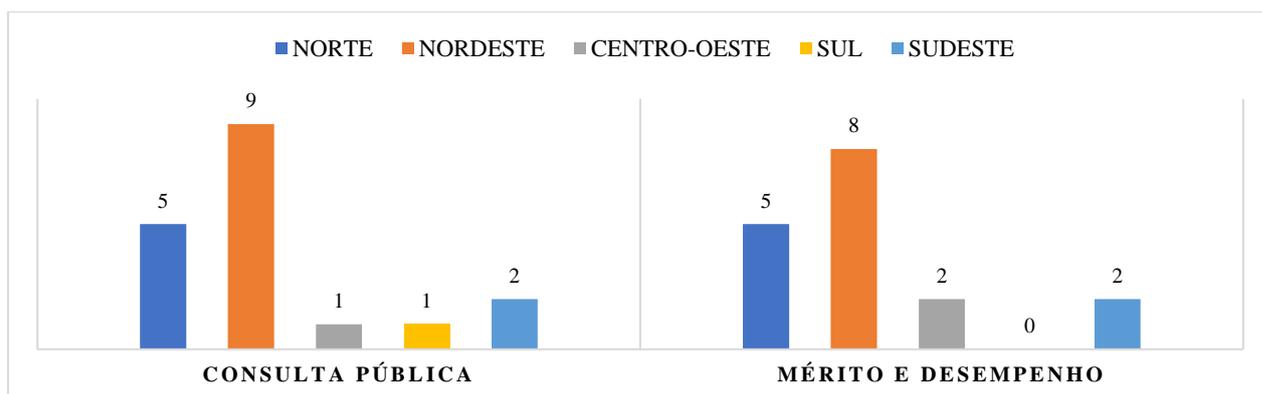
Por fim, temos o PEE do Mato Grosso (2014), que assim como o PEE do Rio de Janeiro não expressa dentre suas 17 metas nenhuma que se refira a GDE. Entretanto, faz referência a participação da comunidade na elaboração do PPP na estratégia 1 da Meta 2 que “[...] refere-se a qualidade da educação em 100% das escolas da rede pública do Estado.” (MATO GROSSO, 2014, p. 18). Complementa ainda na estratégia 9 da Meta 2 que se deva:

Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transparência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a **participação da comunidade escolar** no planejamento e na aplicação de recursos, visando a ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da **gestão democrática** (MATO GROSSO, 2014, p. 19, grifo nosso)

Contudo, podemos vislumbrar que o Quadro 9 nos trouxe os aspectos gerais apontados pelos PEEs do Brasil, bem como os principais indicativos descritos nas metas, para que a GDE

seja consolidada na rede pública de ensino de cada Estado. Para tanto, é necessário destacar os indicadores centrais apontados na descrição das metas da GDE de cada PEEs do Brasil. O Gráfico 01 mostra o agrupamento dos PEEs por região que consideraram as categorias como de maior incidência para a consolidação da GDE em seus Estados.

Gráfico 1 - Categorias com maior incidência evidenciadas na meta da GDE dos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Sobre o exposto no Gráfico 01, podemos vislumbrar que a categoria “**consulta pública à comunidade escolar**” aparece no maior quantitativo dos Planos, o que condiz o quantitativo de 18 documentos. Outro aspecto expressivo que aparece entre a maioria desses PEEs é que dezesseis deles fazem referência aos critérios de “**mérito e desempenho**”. Vale destacar que a forma como se dará essa “consulta pública à comunidade escolar” descrita na meta desses PEEs não é especificada em nenhum dos Planos correspondente a essa categoria.

Sobre os critérios de “mérito e desempenho”, ao estarem associados à “consulta pública da comunidade escolar”, deixam de ser um aspecto democrático dentro do processo educacional, passando a ser um aspecto meritocrático, muito comum em um modelo gerencial de gerir a escola. Contudo, podemos vislumbrar nitidamente a proposta da GD da Meta 19 do PNE nesses PEEs, apesar de incipiente e de forma genérica, aponta a participação da comunidade escolar, do mesmo modo que indica concepções gerenciais, ao mencionar critérios técnicos de mérito e desempenho (PERONI; FLORES, 2014).

O quadro 10 nos mostra outras categorias evidenciadas no conteúdo das metas da GDE dos Planos que remetem o amparo legal para a consolidação deste processo.

Quadro 10 - Categorias evidenciadas na meta da GDE dos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil

Principais categorias evidenciadas	PEEs	Quantitativo
Formação e desempenho	PR	1
Participação direta da comunidade na Eleição de Diretor	MA e RO	2
Regime de colaboração	RS e TO	2
Lei específica	AP, DF e SC	3
Eleição de Diretor	GO	1
Acesso, permanência, e êxito na aprendizagem	SC	1
Princípio da democracia, representatividade e autonomia	SE	1
Recursos e apoio técnicos	MG	1
Não apresenta descrição da Meta da GDE	RR	1
Não apresenta a Meta da GDE	MT e RJ	2

Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Com relação à categoria “**formação e desempenho**”, evidenciada no PEE do Paraná (2015), em nosso entendimento não garante que favoreça diretamente o processo democrático em seus Sistemas públicos de ensino, pelo fato de considerarem a “formação” ao invés do “mérito” e vice-versa. Pelo contrário, nos mostra que existe uma carência entre os aspectos que se deva considerar para se efetivar de fato a GDE. Não somos contra a “formação” estar presente no teor da meta do Plano do Paraná (2015), muito pelo contrário, concordamos que a formação inicial e a continuada deva ser considerada como uma importante categoria dentro do contexto escolar democrático. Porém, a questão em destaque é que o Plano não considerou no texto de sua Meta da GDE preceitos⁵⁵ fundamentais para a efetivação do princípio da GDE.

Os Planos do Maranhão (2014) e de Rondônia (2015), além de considerarem as categorias que tiveram o maior quantitativos de PEEs, também destacamos a “**Participação da comunidade e eleição de diretor**”. Sobre a participação, corroboramos com Hora (2010, p. 05) ao destacar que:

A escola, na qualidade de organização social de formação, pretende ser espaço onde todos aprendem a democracia, vivendo seus valores em um exercício permanente, construída por pequenas conquistas diárias, na vida da coletividade para alcançar grandes conquistas. A participação nas decisões mais simples da escola é tão importante quanto sua participação em decisões mais complexas que envolvem as políticas educacionais ainda definidas apenas pelos órgãos federais, estaduais e municipais.

O que nos leva considerar é que a participação da comunidade não deve ser restringida somente na eleição do diretor como se apresenta na meta da GDE dos PEEs do Maranhão e de Rondônia. Defendemos que deve ser proporcionada pela gestão escolar uma participação

⁵⁵ Sobre os preceitos democráticos que subsidiam a GDE, corroboramos com Novais (2017) ao elencar como imprescindíveis para que ocorra a efetivação da GDE, a participação da comunidade escolar, a autonomia na tomada de decisões e a descentralização do poder dentro do contexto escolar público.

efetiva nas ações escolares, no que tange além do processo eletivo para gestor escolar, também a tomadas de decisões por meio das instâncias deliberativas, tais como a Assembleia Geral, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. Paro (2016) reforça a proposição de que não basta promover a participação desses sujeitos nas ações escolares, deve-se dar condições materiais que propiciem essa participação.

Sobre a categoria “**regime de colaboração**” evidenciou-se nos PEEs do Rio Grande do Sul (2015) e no de Tocantins (2015). O Plano do Rio Grande do Sul (2015) considerou, em sua meta 19, que se deva assegurar condições, sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, bem como “[...] do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 05). O Plano do Tocantins (2015) também faz referência ao “regime de colaboração” estabelecendo em sua meta 22. Considera que seja necessário “Assegurar, em regime de colaboração com a União, recursos e apoio técnico, para no prazo de 01 (um) ano de vigência deste PEE/TO, efetivar a gestão democrática da educação [...]” (TOCANTINS, 2015, p. 40).

Com relação ao “**regime de colaboração**” com a União descrito na meta 22 do PEE/TO, pode-se perceber a restrição a recursos e apoio técnico, não sendo explicitado se estes são pedagógicos, administrativos e/ou financeiros. Entretanto, presume-se que estes aspectos estejam diretamente relacionados ao apoio técnico que se espera para a efetivação da GDE, e que esta esteja “[...] associada a critérios técnicos e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais” (TOCANTINS, 2015, p. 40).

Sobre o “regime de colaboração” descrito na meta dos dois PEEs, percebemos que a definição das formas de colaboração entre os sistemas educacionais de cada Estado e a fixação das diretrizes de cooperação estabelecidas entre eles e a União se limitam aos “recursos e apoios técnicos”. De acordo com Dourado, Oliveira, Aguiar e Amaral (2016, p. 36):

Isso pressupõe um tensionamento à diferenciação que marca o sistema federativo, bem como a relação descentralização e centralização como caminho fértil para a garantia do direito à educação para todos, o que se reafirma no incremento de ações interfederativas construídas de forma participativa, o que caracterizaria as bases de uma concepção e lógica de gestão pautada pela interdependência.

Na meta 19 do PEE do Rio Grande do Sul destacamos alguns indicadores importantes. Acrescenta que, no âmbito das escolas públicas, a gestão democrática deve estar pautada em três pilares fundamentais, que são: “[...] conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático

da função de gestor [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 05). Nesse trecho da meta da GDE, destacaremos a “descentralização” e a “autonomia”, pois sobre os conselhos escolares abordaremos mais adiante.

Sobre a “descentralização” vale mencionar que são inúmeros os fatores que comprometem a sua concretude em uma gestão escolar de modo democrático. A precariedade dos recursos destinados para a educação por meio do FUNDEB é um excelente exemplo. Para tanto, tal fato torna-se um aspecto peculiar, fazendo com que a descentralização financeira se altere para uma administração escassa. Nesse sentido, faz com que a escola seja obrigada a tomar decisões sobre suas próprias privações, deixando isento o Estado desse desconforto.

É nessa perspectiva que a descentralização do poder se torna fundamental no contexto democrático escolar. Por meio desse instrumento, é possível que as dimensões pedagógica, administrativa e financeira caminhem com autonomia em busca de um bem comum, que é a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, de acordo com Shiroma e Santos (2014) a justificativa mais utilizada para a descentralização foi a escola ter que superar a morosidade e ineficiência do Estado na gestão da educação pública.

No que tange à “autonomia”, a menção que se tem nas legislações e normas dos sistemas de ensino do país se apresenta de modo vago. Na maioria dos casos, a autonomia é expressada como um aspecto importante, porém não são estabelecidos instrumentos reais para sua efetivação, inclusive medidas de reestruturação burocrática que possibilitem o desenvolvimento dos órgãos hierarquicamente superiores, diante das necessidades e projetos preparados pela escola. Paro (2016, p. 16) considera que:

[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola.

Com relação aos PEEs que fazem referência a “**legislação específica**”, temos os Planos do Amapá (2015), Santa Catarina (2015) e do Distrito Federal (2015). O PEE do Amapá ressalta em sua meta 25 que se deva “Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual n. 1.503/2010” (AMAPÁ, 2015, p. 42). Esta Lei dispõe sobre o processo da GDE no Estado, bem como garante a eleição de gestores para o contexto público escolar do Estado. Já o Plano do Distrito Federal considera em sua meta 19 que se deve “[...] adequar a ele a Lei de Gestão Democrática e elaborar leis do sistema distrital de educação e de

responsabilidade educacional, em consonância com as orientações nacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 30).

O Plano Estadual de Santa Catarina, em sua meta 18, estabelece a garantia da GDE por legislação específica e que esta deva ser aprovada no contexto do Estado de todos os municípios. Além disso, o PEE de Santa Catarina delibera condições de efetivação que garantam “[...] na educação básica e superior públicas que evidencie o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante do Sistema Estadual de Ensino, no prazo de 01 (um) ano após a aprovação deste Plano” (SANTA CATARINA, 2015, p. 137). De acordo com Castro e Amaral (2019, p. 02):

[...] a perspectiva de pensar a democracia em termos de acesso, permanência, aprendizagem e “participação democrática no processo de tomada de decisões relativas ao seu governo” (LIMA, 2018, p. 245) precisa de permanente acompanhamento e aprofundamento em vista dos períodos de avanços e recuos que temos observado no campo educacional brasileiro em relação a uma escola pública democrática.

O PEE de Goiás (2015), em sua meta 20, ressalta que se deva “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação de eleições diretas para gestores das escolas públicas” (GOIÁS, 2015, p. 43). Em nosso entendimento, a meta apresenta-se de modo restrito, uma vez que limita a efetivação da GDE somente em assegurar a eleição direta do diretor escolar, sendo que existem outros aspectos fundamentais para a consolidação de uma gestão democratizada dentro do âmbito educacional. No entanto, a eleição direta para diretor é um importante instrumento para a efetivação da GDE, porém não é o único. De acordo com Paro (2003, p. 26) “A defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está fundamentada em seu caráter democrático”.

No PEE de Sergipe (2015) observamos como centralidade para a efetivação da GDE os “[...] princípios a democracia, a representatividade e a autonomia, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (SERGIPE, 2015, p. 09). Nessa realidade, como se apresenta a descrição da meta, o realce da concepção democrática não se apresenta no domínio do povo, e sim em seus direitos passivos, em direitos individuais e, sobre a interferência do poder de outros, ou seja, do Estado. Assim, é um tanto quanto incoerente assegurar princípios democráticos, de representatividade e autonomia, quando se associa a critério meritocráticos e de desempenho, mesmo que estes estejam sujeitos a consulta pública da comunidade. Tal fato não é garantia de que a GDE aconteça.

Com relação à “autonomia” também descrita na meta 19 do PEE de Sergipe, pode-se perceber que esta se refere à autonomia na tomada de decisões nas ações educativas, apresentando-se como uma das expressões da descentralização em um processo democrático. De acordo com Novais (2017, p. 88), “A autonomia é a síntese das relações estabelecidas pelas dimensões individual e social, ela é a articulação centrada duplamente nessas duas dimensões”. Por este motivo sua efetivação se torna complexa, haja vista que sua dificuldade está em sobrepor o plano individual ao coletivo.

O Plano de Minas Gerais, em sua meta 17, considera que a “Efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das redes públicas do Estado até o final do segundo ano de vigência deste PEE, prevendo-se os recursos e apoio técnicos necessários” (MINAS GERAIS, 2018, p. 23). Entretanto, em nossa compreensão, a meta se apresenta de modo vago, não expressando mesmo que de forma objetiva como deva ocorrer a efetivação da GDE. Outro destaque é que não especifica quais seriam os recursos e nem o tipo de apoio técnico-pedagógicos, administrativos e/ou financeiros – necessários para que a GDE ocorra nas unidades escolares de Minas Gerais.

Finalizando a abordagem relacionada ao quadro 12 temos os PEEs de Roraima (2015), que apesar de ter a meta da GDE não apresenta descrição e os Planos do Mato Grosso (2014) e Rio de Janeiro (2009) que mesmo não tendo apresentado no conteúdo de seus textos uma Meta específica para a GDE, consideramos para o preenchimento do quadro 11. Para tanto, não encontramos “categorias centrais” que contribuíssem para a efetivação da GDE nesses PEEs, justamente por não terem uma especificidade e /ou não possuírem a preocupação em elaborar uma meta que concerne esta discussão em seus dispositivos.

É oportuno também mencionarmos sobre os “Prazos de cumprimento” descritos na meta da GDE dos PEEs, embora este indicador não tenha sido considerado como pertinente no início da elaboração desta pesquisa, pelo motivo que, assim como o PNE, os Planos analisados ainda se encontram em seu período de vigência. Contudo, percebeu-se uma variação considerável entre o período estabelecido na meta 19 do PNE (2014/2024) ao ser comparado com os demais PEEs para a regulamentação da GDE no país. Desse modo, o quadro 11 abaixo apresenta essa variação:

Quadro 11 - Prazos de cumprimento para a efetivação da GDE dos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil

Aspectos evidenciados nas Metas da GDE dos PEEs brasileiros	PEEs	Quantitativo
---	------	--------------

Prazo de cumprimento de dois anos a partir da publicação do PEE	AL, AM, ES, GO, MA, MS, PA, PR, PE, PI, RN, RO, SP e SE	14
Prazo de cumprimento de um ano a partir da publicação do PEE	CE, DF, SC e TO	4
Prazo de cumprimento até o final do segundo ano de vigência do PEE	AC e MG	2
Não apresenta prazo para a efetivação da GDE em sua meta	AP, BA, RS, RO	4
Não apresenta descrição da meta da GDE	RR	1
Não apresenta a meta da GDE	MT e RJ	2

Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Dentre os estados que consideraram o prazo de dois anos para a efetivação do processo de GDE nas suas redes de ensino encontram-se todos que reproduziram na íntegra a meta 19 do PNE (Alagoas, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo). Além desses estados, outros que consideraram esse prazo de dois anos foram os que se basearam na meta 19 do PNE para construírem suas metas da GDE (Amazonas, Paraná, Piauí e Sergipe), bem como aqueles que elaboraram suas próprias metas (Goiás, Maranhão e Rondônia).

Os PEEs que consideraram “Prazo de cumprimento de um ano” a partir da publicação do PEE para a efetivação da GDE, temos os Planos do Ceará, Distrito Federal, Santa Catarina e Tocantins. Alguns desses Planos utilizaram a meta 19 do PNE como base para escreverem suas metas e os PEEs do Distrito Federal (2015) e de Santa Catarina (2015), que elaboraram suas metas, fizeram alterações no tempo previsto para que a GDE em seus estados possa acontecer.

Os PEEs do Acre (2015) e de Minas Gerais (2018) ponderaram que o prazo de cumprimento para a GDE em seus sistemas de ensino deverá acontecer até o final do segundo ano de vigência do PEE. Já os PEEs do Amapá (2015), Bahia (2016), Rio Grande do Sul (2015) e Rondônia (2015) não apresentaram prazo para a efetivação da GDE em sua meta. Já os Planos de Roraima (2015), por não apresentarem a definição da sua meta da GDE e, os PEEs do Mato Grosso (2015) e do Rio de Janeiro (2009) por não possuírem uma meta específica para a GDE, não encontramos um prazo de cumprimento para tal concretude dentro do sistema educacional de seus respectivos Estados. Nesse sentido, de acordo com Scalabrin (2018, p. 295) “A maioria dos estados que aderiu a meta estabeleceu prazos diferentes daqueles estabelecidos no PNE para o cumprimento deste objetivo, com variação de 6 meses a ‘até’ 9 anos, para além do prazo estabelecido no PNE”.

Por fim, as análises realizadas em todas as metas da GDE dos 27 PEEs brasileiros nos mostraram que a maioria dos estados aderiram a meta 19 do PNE, tendo um quantitativo de dezessete planos. Assim sendo, a maioria dos dispositivos legais considerou a proposta de associação aos “critérios técnicos de mérito e desempenho”, juntamente com a “consulta pública à comunidade escolar”. Nesse sentido, os PEEs do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe, São Paulo e Tocantins consideraram os “critérios de mérito e desempenho”. A exceção está no Plano do Paraná, que aderiu à “formação e desempenho” ao invés do “mérito e desempenho”, entretanto, considerou a “consulta pública a comunidade escolar” juntamente com os demais Planos supracitados. Para tanto, em nosso entendimento, não foi proposital que estes PEEs tenham ponderado justamente o apoio financeiro e técnico da União, como principal fator para a realização da GDE em seus estados. Provavelmente este estímulo tenha sido crucial para esta significativa adesão.

Os estados do Amapá, Goiás, Mato Grosso, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o Distrito Federal não aderiram a meta 19 do PNE, tendo descrito sua própria meta da GDE considerando as especificidades de cada estado. Além desses estados que não aderiram à meta 19 do PNE, temos o Plano de Roraima que possui a meta, porém não apresenta descrição de como pretende realizar a GDE em seu sistema de ensino público, e os PEEs de Mato Grosso e do Rio de Janeiro, que não apresentaram uma meta específica para a GDE. Contudo, Lima (2017, p. 53) ressalta que:

Para a construção da Meta 19 da gestão democrática, as propostas foram sendo metamorfoseada e culminou numa proposta que aponta determinada concepção de democracia, gestão e educação com características e especificidades próprias.

Nesse sentido, cabe destacar que nem todos os PEEs pontuam os importantes mecanismos para a efetivação da GDE em seus sistemas de ensino, contradizendo o que expressa a CF/88, a LDB 9.394/96 e o PNE (2014-2024) – legislações estas que são pontuadas como bases normativas na elaboração dos PEEs brasileiros – apesar de que estes dispositivos legais ainda apresentam algumas “lacunas” na promoção de uma educação pública de qualidade. De acordo com Lima (2017), a igualdade de condições, a autonomia na tomada de decisões, a descentralização do poder, a eleição de diretor escolar e os meios concretos de participação da comunidade na gestão da escola devem agregar o princípio constitucional da gestão democrática, sendo este a “gestão democrática do ensino público”.

Com relação a este aspecto, consideramos que a efetivação da GDE fica comprometida, uma vez que, ao estabelecer prazos muito longos garantidos pelos dispositivos legais, corre-se o risco do processo e suas mediações sofrerem ainda mais interferências negativas, que impossibilitem a realização e concretude da GDE. Nesse sentido, iremos abordar nas subseções a seguir as categorias analíticas selecionadas para a análise desta pesquisa, vislumbradas por meio das estratégias descritas nos PEEs brasileiros e se as mesmas contemplam os preceitos democráticos expressos no PNE e nos PEEs no tocante à GDE.

4.1.1 A eleição de diretor expressa na meta da GDE dos PEEs brasileiros

A meta 19 do PNE faz menção sobre o “diretor escolar” em suas estratégias 19.1 e 19.8, como já mencionamos na seção que trata do PNE. Nenhuma das duas estratégias do PNE trata do processo de escolha diretiva através da eleição direta por meio da participação da comunidade escolar. Entretanto, consideramos esta categoria para as nossas análises por compreendermos que está seja a forma de escolha diretiva mais coerente dentro do processo democrático escolar. Sendo assim, de acordo com Peixoto (2013, p. 03):

O provimento ao cargo de diretor pela via da eleição direta com participação da comunidade escolar tornou-se a principal bandeira de luta pela democratização da gestão das escolas. Demanda essa que culminou com a instituição da “gestão democrática do ensino público” como princípio constitucional.

Para tanto, podemos vislumbrar que as estratégias do PNE supracitadas serviram de base para que os PEEs pudessem mencionar o que consideram de mais importante quando se trata da forma de escolha do diretor escolar. A estratégia 19.1 tem como principal objetivo pontuar o repasse de transferência voluntária da União no âmbito da educação para os entes federados que tenham aprovado a legislação específica e conjuntamente da nomeação diretiva, considerando critérios de mérito e desempenho. Já a estratégia 19.8 vai estabelecer como foco a formação de diretores escolares, bem como a aplicação de prova específica, considerando definição de critérios objetivos para o provimento do cargo de gestor escolar e que estes resultados possam ser por adesão (BRASIL, 2014). Assim sendo, o quadro 12 evidencia quais PEEs brasileiros pontuaram a categoria “eleição de diretor” em suas estratégias como forma de escolha dentro do processo da GDE.

Quadro 12 - Analítico que contempla nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil

Estados	Descrição da (s) estratégia(s)
Acre (2015)	18.3. aprimorar os processos democráticos da eleição de gestores , com definição de critérios que considerem a formação e o perfil profissional, as habilidades e competências exigidas para o exercício das funções de gestão – com ênfase em sua dimensão pedagógica – e no cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP;
Alagoas (2016)	Não faz menção
Amapá (2015)	Não faz menção
Amazonas (2015)	Não faz menção
Bahia (2015)	Não faz menção
Ceará (2016)	Não faz menção
Distrito Federal (2015)	Não faz menção
Espírito Santo (2015)	Não faz menção
Goiás (2015) ⁵⁶	META 19- Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação de eleições diretas para gestores das escolas públicas. 20.1) disciplinar, por meio de lei específica, a eleição para gestores escolares no prazo de 02 (dois) anos, após a aprovação deste Plano;
Maranhão (2014) ⁵⁷	20.1 Possibilitar a criação de comissão, na conformidade do Art. 61, da Lei n.º 9.860, de 1.º de julho de 2013, para propor ações que visem a regulamentação do processo de escolha da função de Gestor Escolar. 20.11 Estimular a eleição direta para o cargo de gestor das escolas públicas das redes municipais, com vista a garantir condições para a efetiva participação das comunidades escolares, considerando, plano estratégico da Secretaria de Estado da Educação como regulamentação, na conformidade da legislação.
Mato Grosso (2014)	2. Garantir instrumentos legais que assegurem eleição direta de gestores pela comunidade, em todas as unidades escolares públicas de Mato Grosso, para os cargos de Diretor, Coordenador e Assessor Pedagógico, a cada 02 (dois) anos com direito a uma reeleição. Indicador - número de escolas com eleições regulamentadas por instrumentos legais pelo número total de escolas públicas.
Mato Grosso do Sul (2014)	Não faz menção
Minas Gerais (2018)	Não faz menção
Pará (2015)	Não faz menção
Paraíba (2015)	1 – Constituir a Comissão Estadual, com representantes dos vários segmentos, e do Fórum Estadual de Educação para adequar a Lei Complementar n° 290/2005 e o Decreto Estadual n° 18.463, de 24 de agosto de 2005, que regulamentam a Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino, considerando avaliação de conhecimentos específicos e de desempenho e consulta pública (por eleição direta) à comunidade escolar
Paraná (2015)	Não faz menção
Pernambuco (2015)	19.7- Realizar eleições , no período de dois anos, para diretores , de forma democrática, ativando a participação da comunidade, pais e estudantes e incentivando a transparência no processo público e coletivo da unidade escolar.
Piauí (2015)	19.23- Estimular a realização de eleição direta para diretores nas escolas da rede pública estadual e municipal, assegurando a participação da comunidade escolar e local, além de obedecer aos critérios de: ser do quadro efetivo, a qualificação prevista na LDB e teste de aferição de conhecimento;
Rio de Janeiro (2009)	Não faz menção
Rio Grande do Norte (2016)	1 – Constituir a Comissão Estadual, com representantes dos vários segmentos, e do Fórum Estadual de Educação para adequar a Lei Complementar n° 290/2005

⁵⁶ O PEE de Goiás expressa em sua própria meta a garantia de eleição direta para o provimento do cargo de diretor escolar.

⁵⁷ O PEE do Maranhão em sua estratégia 20.1 faz menção ao Art. 61, da Lei n.º 9.860, de 1.º de julho de 2013 que ressalta: “Fica assegurado o princípio da democratização, por meio da eleição direta, no processo de escolha para os ocupantes da função da Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições por ela conveniadas” (MARANHÃO, 2013, s/p).

	<p>e o Decreto Estadual nº 18.463, de 24 de agosto de 2005, que regulamentam a Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino, considerando avaliação de conhecimentos específicos e de desempenho e consulta pública (por eleição direta) à comunidade escolar.</p> <p>2 – Proporcionar apoio técnico aos municípios na elaboração ou adequação da Lei de Gestão Democrática, considerando a avaliação de conhecimentos específicos, de desempenho e de formação, para a realização de eleições diretas na comunidade escolar.</p>
Rio Grande do Sul (2015)	<p>19.3 Implantar, implementar e fiscalizar lei de gestão democrática nas escolas públicas, sob a responsabilidade e suporte técnico da Seduc e Undime, constando 3 (três) pilares: conselhos escolares, descentralização de recursos principalmente no que tange à alimentação escolar e provimento democrático da função de direção de escola, pertinente a professores e funcionários lotados na instituição de ensino, garantindo consulta pública à comunidade escolar através do processo de eleição envolvendo toda a comunidade escolar com proporcionalidades igualitárias – 50% (cinquenta por cento) segmento de pais e alunos mais 50% (cinquenta por cento) segmento de professores e funcionários –, em todos os municípios do Estado, no prazo de 1 (um) ano a contar da aprovação do PEE sob responsabilidade dos órgãos administradores dos sistemas ou Secretarias Municipais de Educação;</p>
Rondônia (2015)	<p>19.14 – Instituir, no prazo de 01 ano, após a vigência do PEE, a eleição direta para a função de diretor e vice diretor das escolas públicas das redes municipais, conforme lei própria e garantir a gestão democrática estadual, promovendo as condições para a efetiva participação da comunidade, tendo em vista, o cronograma e o regulamento da Secretaria Estadual da Educação e das Secretarias Municipais da Educação.</p>
Roraima (2015)	Não faz menção
Santa Catarina (2015)	Não faz menção
São Paulo (2016)	Não faz menção
Sergipe (2015)	<p>19.1- provar legislação específica que regulamente a matéria, no prazo de 1 (um) ano após a vigência deste PEE, na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação da equipe diretiva da escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, através de curso de especialização com no mínimo 360 horas de duração de formação em gestão escolar, de recursos humanos, de currículo e de avaliação, com elaboração do plano de trabalho ao final do mesmo para ser apresentado e avaliado pela comunidade escolar através do processo de eleição direta, incentivando-os municípios a aprovarem suas correspondentes legislações;</p>
Tocantins (2015)	Não faz menção

Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Com relação à categoria “**eleição de diretor**”, podemos perceber através do quadro 12 que onze PEEs – Acre, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e Sergipe – apresentaram como sendo pertinente essa forma de escolha para os diretores escolares de suas redes de ensino, o que corresponde a 41% dos Planos. Nas palavras de Santos e Botler (2012, p. 05):

A eleição de gestores escolares se constitui em uma das conquistas democráticas alcançadas no contexto das reivindicações dos educadores, tornando-se uma forma para romper com a prática unilateral clientelista da indicação política, que delegava aos representantes do legislativo e do executivo a função de escolher e indicar os dirigentes escolares.

Sobre essa questão, Paro (2009, p. 91)⁵⁸ destaca que:

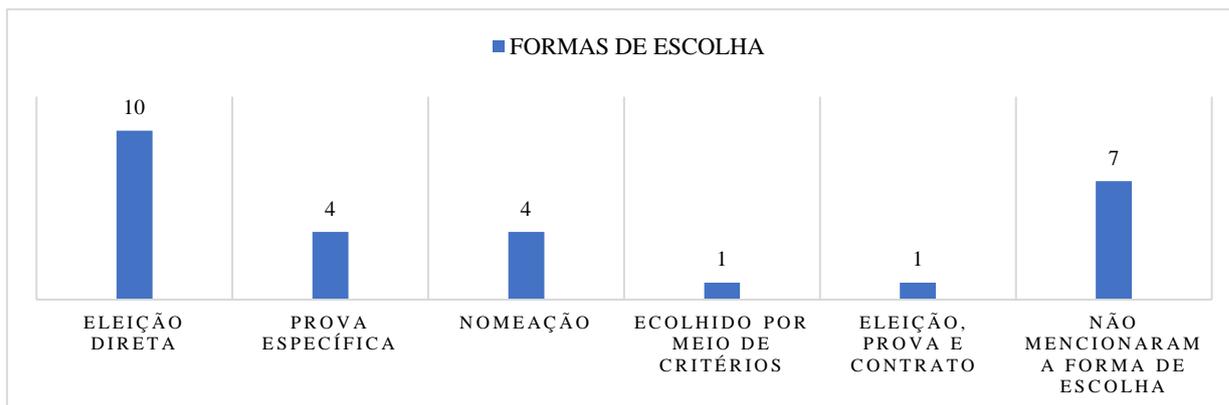
À medida que a sociedade se democratiza, e como condição indispensável desse processo, é necessário democratizar as instituições que a compõem. Restaria a importância de se considerar a eleição direta, feita por professores, alunos e comunidade, como um dos critérios para a eleição do Diretor de escolas públicas. É imprescindível que a população possa exercer o controle democrático do Estado para garantir a prestação, pelo Estado, de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (Tradução nossa)

O restante dos Planos analisados não revelou a “eleição de diretor” como a forma escolhida para o cargo de gestor escolar. Entretanto, alguns PEEs pontuaram outras formas de escolha diretiva, assim como alguns Planos não fizeram menção a esse respeito em seus dispositivos. Segundo Souza e Pires (2018) os estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás e o Distrito Federal trazem em seus PEEs algumas inovações no que tange à GDE. Porém, em nenhum dos Planos desses entes federados há referência aos aspectos associados ao mérito como critério para a nomeação de diretores ou para outra função articulada à gestão democrática. “Nos casos do RS e do DF, isto era, de alguma forma, esperado, pois são unidades com uma longa tradição na legislação e na luta pela efetivação da gestão democrática” (SOUZA; PIRES, 2018, p. 79).

Nesse sentido, consideramos outras estratégias contidas nas metas da GDE dos PEEs que mencionam outras formas de escolha diretiva para nossas análises. O gráfico 02 nos mostra as diferentes formas de escolha à função de diretor escolar encontradas através das análises dos PEEs, bem como o quantitativo geral dos PEEs que não mencionam nenhum indício referente a essa questão.

Gráfico 2 - Formas de escolha à função do diretor escolar presentes nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros

⁵⁸ “A medida que la sociedad se democratiza-y como condición indispensable de ese proceso es necesario democratizar las instituciones que la integran. Allí radicaría la importancia de considerar la elección directa, realizada por docentes, alumnos y comunidad, como uno de los criterios para la elección del Director de las escuelas públicas. Es imprescindible que la población pueda ejercer el control democrático del Estado para garantizar la entrega, por parte de éste, de servicios colectivos en cantidad y calidad compatibles con las obligaciones del poder público y de acuerdo con los intereses de la sociedad” (PARO, 2009, p. 91).



Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

O Gráfico 02 nos mostra um quantitativo de 10 Planos que mencionam a eleição direta para gestor escolar, 10 Planos que fizeram menção as diferentes formas de escolha para o cargo de diretor escolar e um quantitativo de 07 Planos, que não mencionam nenhum indício dentre as estratégias contidas na meta da GDE de como deva acontecer essa escolha dentro do sistema de ensino público de cada estado. Alguns Planos não se preocuparam em dar a devida atenção a forma de escolha diretiva de nenhuma maneira, tampouco que esta escolha ocorresse de modo democrático.

A respeito da maneira adotada para o pleito de cargo de diretor ocorrer por meio da **eleição direta**, temos os PEEs do Acre (2015), Goiás (2015), Maranhão (2014), Mato Grosso (2014), Pernambuco (2015), Rio Grande do Norte (2016), Rio Grande do Sul (2015), Rondônia (2015) e Sergipe (2015). Paro (2003, p. 26) destaca com relação a defesa pela eleição do diretor:

À medida que a sociedade se democratiza, e como condições dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor da escola pública. Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade.

Nessa perspectiva, o Plano do Acre, em sua estratégia 18.3, pretende aprimorar os processos democráticos da eleição de gestores, considerando a formação e o perfil profissional como critérios definidos para a ocupação do cargo. Contudo, considera ainda as habilidades e competências para o exercício das funções de gestão, dando ênfase à dimensão pedagógica “[...] sugerindo a observância das demais dimensões (política e técnica), indicando a adesão a estratégia 19.1, embora não explicitamente” (SCALABRIN, 2018, p. 272).

O PEE de Goiás (2015) dispõe em sua própria meta 19 que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática de eleições diretas para os gestores das escolas públicas. A estratégia 20.1 reforça que ocorra a eleição diretiva, estabelecendo que seja disciplinado por meio de legislação específica, a eleição para gestores. O Plano do Maranhão (2014) dispõe na estratégia 20.11 que se deve estimular a eleição direta para o cargo de diretor das escolas públicas das redes municipais, com vista a garantir condições para a ativa participação das comunidades escolares. O PEE não menciona em sua estratégia que o processo de eleição diretiva ocorra no contexto das escolas públicas estaduais, porém determina que seja considerado o plano estratégico da Secretaria de Estado da Educação como regulamentação, na conformidade da legislação (MARANHÃO, 2014). De acordo com Scalabrin (2018, p. 240):

O estado do Maranhão tem como estratégia o processo de “regulamentação do processo da função de Gestor Escolar” e remete a lei que dispõe sobre o “Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração” do magistério estadual, a qual estabelece, no referido art. 61, a “eleição direta para escolha dos ocupantes das funções da gestão escolar, “com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área da Gestão Escolar”, assim como determina a que a “regulamentação [...] será instituída por decreto”.

Sobre o PEE do Mato Grosso, apesar de não possuir uma meta específica para a GDE, dispõe sobre a eleição diretiva. Esse Plano destaca em sua meta 2, que refere-se a “qualidade da educação”, uma estratégia que destaca a eleição do diretor escolar. A estratégia 2 vai garantir instrumentos legais que assegurem a eleição direta de gestores pela comunidade em todas as unidades escolares públicas do estado, “[...] para os cargos de Diretor, Coordenador, e Assessor pedagógico, a cada dois anos com direito a uma reeleição. Indicador – número de escolas com eleições regulamentadas por instrumentos legais pelo número total de escolas públicas” (MATO GROSSO, 2014, p. 18).

Com relação ao PEE da Paraíba (2015), ressaltamos a estratégia 1 da Dimensão 6 que trata da GDE. Assim, a estratégia constitui uma comissão eleitoral contendo representantes de vários segmentos, bem como do Fórum Estadual de Educação, para adequar à Lei complementar 209/2005 e o Decreto Estadual n. 18.463, afim de regulamentar a GD, na rede estadual de ensino, “[...] considerando avaliação de conhecimentos específicos e de desempenho e consulta pública (por eleição direta) à comunidade escolar” (PARAÍBA, 2015, p. 35). Com relação ao PEE de Pernambuco (2015), destacamos duas estratégias que remetem à forma escolhida para a função diretiva. A estratégia 19.2 vem definir os princípios da gestão democrática e os critérios para a escolha dos gestores escolares das escolas do ensino regular e também do ensino integral da rede estadual, porém não apresenta que critérios seriam

necessários para tal escolha. Já estratégia 19.7 vem garantir a realização das eleições, “[...] para diretores, de forma democrática, ativando a participação da comunidade, pais e estudantes e incentivando a transparência no processo público e coletivo da unidade escolar” (PERNAMBUCO, 2015, p. 09).

Sobre o PEE do Rio Grande do Norte (2016), trata em sua Dimensão 6 sobre os aspectos necessários para se contemplar o processo de GDE. Na estratégia 1 o Plano destaca que se deve:

Constituir a Comissão Estadual, com representantes dos vários segmentos, e do Fórum Estadual de Educação para adequar a Lei Complementar nº 290/2005 e o Decreto Estadual nº 18.463, de 24 de agosto de 2005, que regulamentam a Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino, considerando avaliação de conhecimentos específicos e de desempenho e consulta pública (por **eleição direta**) à comunidade escolar. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 35)

A estratégia 2 proporciona apoio técnico aos municípios na elaboração ou adequação de suas leis específicas da GDE, bem como considera a avaliação de conhecimentos específicos, de desempenho e de formação, para a realização de eleições diretas na comunidade escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 2016). De acordo com os estudos de Scalabrin (2018) a autora destaca que o processo eleitoral no estado do Rio Grande do Norte ocorre em duas etapas, sendo que a primeira corresponde a inscrição das chapas e divulgação dos Planos de Trabalho, já a segunda etapa é o processo eleitoral com a participação da comunidade escolar. Sobre a participação do diretor escolar Lima (2017, p. 54) considera que:

A participação do diretor é imprescindível para encaminhar questões ligadas à construção de um trabalho coletivo na escola. Dessa forma, a gestão democrática, poderá ser conseguida mediante um trabalho efetivo, consciente e coletivo. Assim sendo, a partilha do poder entre os membros que compõem a escola como: professores, diretores, alunos, funcionários em geral, serão imprescindíveis no processo participação.

Com relação ao PEE do Rio Grande do Sul (2015) a estratégia 19.3 vai destacar que se deva implantar, implementar e fiscalizar a lei da GDE, tendo como órgão responsável a Seduc e Undime, considerando três pilares: conselhos escolares, descentralização de recursos no que tange à alimentação escolar e provimento democrático da função de direção de escola. A estratégia enfatiza que a função de diretor escolar seja pertinente a professores e funcionários lotados na instituição de ensino, garantindo:

[...] consulta pública à comunidade escolar através do processo de eleição envolvendo toda a comunidade escolar com proporcionalidades igualitárias – 50% (cinquenta por cento) segmento de pais e alunos mais 50% (cinquenta por cento) segmento de professores e funcionários –, em todos os municípios do Estado, no prazo de 1 (um) ano a contar da aprovação do PEE sob responsabilidade dos órgãos administradores dos sistemas ou Secretarias Municipais de Educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 46)

O Plano de Rondônia (2015) considera em sua estratégia 19.14 a eleição de diretor escolar e de vice-diretor nas escolas públicas da rede municipal, de acordo com legislação específica, bem como garante a GDE nas escolas públicas estaduais. A estratégia ainda promove condições para a efetiva participação da comunidade, tendo em vista, regulamentado o cronograma de execução estabelecido pela Secretaria Estadual da Educação e das Secretarias Municipais da Educação rondonienses. A esse respeito, Castro e Amaral (2019, p. 05) ressaltam uma importante questão:

Acerca da tensão entre eleição e consulta, Amaral (2016) argumenta que, em relação à eleição, várias questões precisam ser acompanhadas no âmbito das redes públicas de educação: quem vota; se o voto é paritário; como serão construídos os processos de formação de chapas; a campanha; a votação; etc. No caso de uma consulta pública, a autora indaga se será formada uma lista tríplice para posterior nomeação do executivo e se haverá por parte do executivo a nomeação do primeiro ou de qualquer candidato presente na lista. Afinal, se é uma consulta, o executivo pode indicar um nome da lista respeitando a decisão da comunidade, mas não nomeando o candidato com mais votos.

O PEE de Sergipe (2015) em sua estratégia 19.1 vai estabelecer que se deva aprovar legislação específica para regulamentação da gestão democrática, considerando, aspectos técnicos de mérito e desempenho. No entanto, para a etapa de nomeação, os critérios de mérito e desempenho, serão estabelecidos através de formação específica e especialização em gestão escolar, recursos humanos, currículo ou avaliação. Além destes critérios, o ocupante ao cargo de diretor escolar deverá apresentar um plano de trabalho que será “[...] avaliado pela comunidade escolar através do processo de eleição direta, incentivando-os municípios a aprovarem suas correspondentes legislações” (SERGIPE, 2015, p. 09).

Com relação aos PEEs que adotaram a “**prova nacional específica**” como a melhor maneira de pleito para o cargo de diretor escolar, temos os estados Mato Grosso do Sul (2014), Pará (2015), Roraima (2015) e São Paulo (2016). Com relação a esta forma de escolha diretiva, Paro (2003, p. 9) elenca que:

A argumentação mais comum em favor desse tipo de escolha tem sempre a ver com a defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado e com a adoção de critérios técnicos para o preenchimento dos cargos. Tal argumentação tem sua origem na contraposição à alternativa clientelista de nomeação por critérios político-partidários e, portanto, na convicção de que os cargos públicos não devem ser distribuídos por apadrinhamento político, tendo-se de garantir a democratização do acesso a eles, por meio de concursos, considerados a forma mais avançada, objetiva e imparcial de fazê-lo.

Assim sendo, o PEE do Mato Grosso do Sul determina em sua estratégia 19.12 que deva ocorrer a participação dos gestores em programas de formação contínua, assim como “[...] da prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento das funções” (2014, p. 103). O PEE do Pará (2015) estabelece em sua estratégia 19.7 que, além de apoiar e desenvolver formação específica para gestores escolares, é necessário “[...] aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (PARÁ, 2015, p. 111). Ao expressar que o provimento do cargo possa ser por “adesão”, o Plano do Pará restringe a escolha do diretor ao “consentimento de alguém ou de algum sistema”, mesmo que o candidato pleiteante ao cargo tenha passado por uma prova, sua aceitação deve ser “apreciada” para que seja aderida.

O PEE de Roraima (2015) não expressa a categoria eleição de diretor, porém menciona em sua estratégia 5 “Desenvolver formação de gestores escolares, bem como aderir aos resultados da Prova Nacional Específica, a fim de subsidiar a definição de critérios para provimento da função” (RORAIMA, 2015, p. 60). O PEE de São Paulo, assim como os outros supracitados, aponta para a “prova nacional específica” e avaliação de títulos como melhor escolha ao cargo de diretor escolar. Em sua estratégia 19.1, define que a garantia da escolha dos gestores da rede pública de ensino “[...] dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal – por concurso público de provas e títulos – para professores de carreira” (SÃO PAULO, 2016, p. 29). No que concerne “professores de carreira”, entendemos que somente estes profissionais podem concorrer e ocupar o cargo de diretor escolar no sistema de ensino público de São Paulo.

Os PEEs da Alagoas (2016), Bahia (2016), Ceará (2016) e Tocantins (2015) estabelecem que a escolha seja realizada por meio de “**nomeação**”. A esse respeito, Paro (2003, p. 15) destaca que:

A nomeação pura e simples pode dar-se, ou com a exigência prévia de qualificação específica, e um mínimo de experiência, ou por razões político-clientelistas, ou por combinação dos dois critérios. Bastante disseminada nos sistemas de ensino no Brasil, e também a mais criticada. Dourado (1990, p. 109) considera que o produto final desse tipo de procedimento é “a transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como “curral eleitoral” cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições.”

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação de Alagoas (2016) ressalta em sua estratégia 19.1 que seja priorizado a aprovação de legislação, estadual e municipal específica que regulamente a gestão democrática da educação pública, respeitando-se a legislação

nacional. Além disso, complementa que seja considerado “[...] conjuntamente, para a nomeação dos/as diretores/as de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, habilitando-se aos critérios de repasse dos recursos voluntários da União” (ALAGOAS, 2016, p. 49).

O PEE da Bahia (2016) indica em sua estratégia 19.1 que seja regulamentada no âmbito estadual, a nomeação de diretores e diretoras para suas escolas, estabelecendo os critérios de mérito e desempenho, juntamente com a consulta pública a comunidade escolar, fazendo o destaque para a gestão pedagógica. O PEE do Ceará (2016) assegura que seja oferecido apoio técnico aos municípios para a aprovação da legislação específica “[...] para fins de regulamentação da seleção e nomeação de diretores e diretoras de escola, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho e da participação da comunidade escolar” (CEARÁ, 2016, p. 15).

O Plano de Tocantins (2015), em sua estratégia 22.1, regulamenta legislação específica em âmbito estadual para a nomeação de gestor escolar, considerando critérios de formação, experiência profissional, desempenho e participação da comunidade, em todas as escolas públicas do estado. Vale destacar que a referida estratégia foi a única no contexto de todos os planos que se preocupou em assegurar a gestão democrática, considerando importantes aspectos, tais como: “[...]as especificidades locais e regionais das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando, formação, acompanhamento e avaliação de desempenho dos(as) gestores(as)” (TOCANTINS, 2015, p. 40).

O PEE de Minas Gerais (2018) elenca que seja “escolhido” o profissional para ocupar o cargo de diretor nas escolas públicas do estado. Assim, o Plano destaca que a escolha do diretor deve acontecer “[...] com a participação igualitária de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de escolha de diretores e vice-diretores de escola, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho” (2018, p. 23-24). Scalabrin (2018, p. 101) sustenta sobre a forma de escolha diretiva que:

Contudo, importa, neste momento, a constatação de que Minas Gerais também escolhe as diretoras e diretores escolares por votação da comunidade escolar (art. 10), dentre as candidatas e candidatos que possuem “Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual” vigente, e que a nomeação de servidora ou servidor para exercer o cargo de “Diretor de Escola” é legitimada por ato do governador do estado (art. 3º), conforme determina a Resolução da Secretaria de Educação nº 2.795, de 28 de setembro de 2015.

O Plano do Piauí (2015) apresentou em suas estratégias que fazem menção ao diretor escolar contradições quanto à maneira que o estado adota para a escolha de seus diretores

escolares, no que concerne à legalidade estabelecida pelo seu Plano Estadual de Educação. Em sua estratégia 19.23 propõe estimular a realização de **eleição direta** para diretores nas escolas da rede pública estadual e municipal. A estratégia também assegura a efetiva participação da comunidade escolar, bem como estabelece critérios de que o candidato ao pleito seja do quadro efetivo e que possua qualificação prevista na LDB, além disso o candidato deve passar por **teste de aferição de conhecimento**, estabelecendo critérios de escolha para a ocupação desta função.

Além dessas etapas, as estratégias 19.2 e 19.3 destacam que o candidato deve assinar um contrato de gestão que conste suas atribuições e do **Núcleo Gestor** (diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico e secretário), com o objetivo de acompanhar e avaliar o desempenho da gestão. “O contrato de gestão é um mecanismo para acompanhamento por parte da Secretaria de Educação e Cultura, que fará a avaliação da sua execução, anualmente, conforme indicadores e critérios a serem estabelecidos” (SCALABRIN, 2018, p. 261).

Por fim, com relação aos PEEs que não mencionaram a “eleição” como forma de escolha para o cargo de diretor escolar, não é uma surpresa. Isso se explica pois as estratégias 19.1 e 19.8 do PNE e as estratégias que concernem a esse indicador em seus PEEs brasileiros mostraram-se contrárias em sua maioria, pois nem todas aderiram as estratégias do PNE. Contudo, vale destacar que dentre os PEEs que não expressaram no conteúdo de seus documentos aspectos relacionados à forma de escolha do diretor escolar ser por meio da eleição direta, considerando a participação da comunidade escolar, alguns estados possuem outros dispositivos que regulamentam a escolha do diretor de diferentes maneiras. Nesse sentido, as legislações que se referem a esse aspecto são decretos, normativas e/ou portarias, que vão garantir esse processo de escolha diretiva dentro de seus sistemas público de ensino. Sobre esse aspecto daremos ênfase na subseção que trata dos estados que possuem as Leis específicas da GDE, uma vez que algumas delas irão garantir a eleição diretiva como processo democrático para a seleção do diretor escolar.

Dentre esses PEEs, destacaremos os Planos do Amapá, Amazonas e Santa Catarina, pois ao analisar todas suas estratégias podemos encontrar “indicativos” que deixam implícita a forma adotada pelos seus sistemas de ensino para a escolha do diretor escolar. O Plano do Amapá (2015) não menciona no seu conteúdo a garantia de escolha diretiva por meio de eleição direta, porém destaca a Lei Estadual 1.502/2010, que assegura essa ação no contexto das escolas públicas do estado. O PEE do Amazonas (2015), apesar de não mencionar a eleição de diretor escolar, expressa em sua estratégia 19.2 a participação entre o estado e seus municípios em programas nacionais de formação para gestores escolares, “[...] a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento das funções” (AMAZONAS, 2015, p. 116), deixando

implícito que precisa ser considerado para ocorrer a escolha diretiva na rede de ensino do estado. Já o PEE de Santa Catarina, em sua estratégia 18.7, menciona a definição de critérios técnicos para o provimento de cargos comissionados, objetivando que “[...] estes sejam ocupados por profissionais habilitados na área da educação” (SANTA CATARINA, 2015, p. 165), o que nos leva a pensar que qualquer profissional habilitado em qualquer curso que tenha a Educação como área de abrangência poderá ser diretor em uma escola pública do estado de Santa Catarina. Entretanto, corroboramos com as percepções de Paro (2003, p. 28), que diz:

A democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população e de seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes.

Outro indicador muito presente nas estratégias analisadas no tocante à função do diretor escolar que precisa ser mencionado é a **formação continuada**. Dentre os PEEs temos o de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe, que sinalizaram a importância da formação continuada do gestor para o processo democrático escolar, totalizando 56% de um quantitativo de 15 dispositivos legais. De modo geral, esses Planos asseguram que a formação continuada deve acontecer por meio de regime de colaboração entre os entes federados (União, estados e municípios) através de programas de fortalecimento, cursos de aperfeiçoamento profissional, cursos de especialização, em nível de extensão e aperfeiçoamento, ou seja, a formação continuada para esse profissional contribuirá com o fortalecimento do processo democrático.

Para tanto, o que podemos perceber em nossas análises é que a maioria dos PEEs não considerou a eleição de diretor de maneira explícita no teor de seus dispositivos legais. Entretanto, com os PEEs que consideraram “consulta pública da comunidade escolar” não temos a garantia de que esse seja um fator que assegure a participação efetiva da comunidade e, tampouco, que ocorra eleição direta para a escolha da equipe diretiva através dessa participação. Em síntese, a participação coletiva possibilita uma democratização da gestão que, de acordo com Paro (1987, p. 50):

O que se observa é que o discurso da participação quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcada por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução.

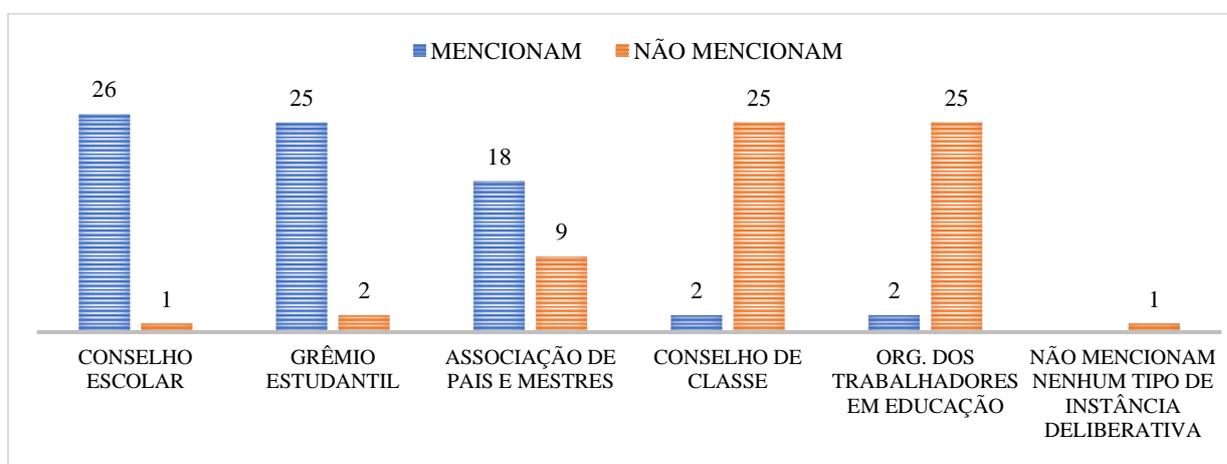
Contudo, a execução das ações para que se tenha a garantia da existência de eleições diretas para diretores no Brasil precisa estar ancorada em legislações macros de cada estado, o

que não é o caso de alguns estados onde seus Planos Estaduais de Educação não revelam isso. Outro importante fator é que sem essas legislações as Secretarias Estaduais de Educação não terão a preocupação necessária em efetivar eleição direta aos gestores escolares, haja vista que a dinâmica de acompanhamento desses órgãos governamentais preocupa-se prioritariamente em regularizar ou garantir repasses de recursos por meio dos programas federais, o que vai ratificar a fragilidade da efetivação democratizada nas ações da gestão.

4.1.2 As instâncias deliberativas instituídas expressas na meta da GDE dos PEEs do Brasil

A constituição e o fortalecimento das instâncias deliberativas para o contexto educacional são de suma importância para garantir a participação da comunidade nas ações escolares. Essa garantia se manifesta as estratégias 19.4 e 19.5 da meta 19 do PNE, que estimula a constituição e o fortalecimento dos grêmios estudantis, associação de pais e dos conselhos escolares. O Apêndice C mostra como essas estratégias do PNE se reverberaram nos PEEs brasileiros, no que concerne às instâncias deliberativas. Nesse sentido, por meio do gráfico 3 podemos compilar os dados analisados, ressaltando os principais indicadores evidenciados pelos PEEs como tipos de instâncias deliberativas instituídas garantidos por estes dispositivos legais.

Gráfico 3 - Principais tipos de instâncias deliberativas instituídas, evidenciadas nas estratégias da meta da GDE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos Planos Estaduais e Distrital de Educação do Brasil (2020).

A maior incidência sobre a menção das instâncias deliberativas instituídas nas escolas do país, destacadas pelos PEEs, é sobre a garantia da participação da comunidade por meio dos “conselhos escolares”, correspondendo a 26 PEEs. O segundo indicador mais expressado pelos dispositivos legais é o “grêmio estudantil”, representando 25 Planos, e o terceiro faz menção às “associações de pais”, o que equivale a 18 Planos.

Outras categorias foram reveladas em quatro PEEs como sendo instâncias deliberativas instituídas no contexto escolar. A primeira equivale ao “conselho de classe” mencionado nos PEEs do Amapá (2015) e do Piauí (2015) e a segunda, a “organização dos trabalhadores em educação” – uma espécie de sindicato dentro das escolas – citado nos PEEs do Rio Grande do Sul (2015) e do Rio de Janeiro (2009).

Além desses aspectos, temos o Plano do Distrito Federal (2015) que não se preocupou em dar relevância às instâncias deliberativas para serem constituídas e tampouco de garantir a participação da comunidade na tomada de decisões das ações escolares. A participação é extremamente importante em um processo democrático de gerir, haja vista que considera as vozes e anseios dos sujeitos e atores do contexto escolar. Como ter uma meta que menciona a gestão democrática, se esta não garante a participação daqueles responsáveis pelo fazer educacional por meio das instâncias deliberativas instituídas? Esta é uma indagação bastante contraditória e que nos deixa bem desconfortáveis. Seria extremamente necessário, ao nosso ver, que o Plano Distrital de Educação sinalizasse este indicador em seu documento.

Com relação aos PEEs que consideraram importante garantir a implantação e o fortalecimento dos **conselhos escolares** como um importante instrumento da GDE, temos os Planos dos seguintes estados: Acre (2015), Alagoas (2016), Amapá (2015), Amazonas (2015), Bahia (2016), Ceará (2016), Espírito Santo (2015), Goiás (2015), Maranhão (2014), Mato Grosso (2014), Mato Grosso do Sul (2014), Minas Gerais (2018), Pará (2015), Paraíba (2015), Paraná (2015), Pernambuco (2015), Piauí (2015), Rio de Janeiro (2009), Rio Grande do Norte (2016), Rio Grande do Sul (2015), Rondônia (2015), Roraima (2015), Santa Catarina (2015), São Paulo (2016), Sergipe (2015) e Tocantins (2015). Com relação aos conselhos escolares, Dourado (2007, p. 934) destaca que:

Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos diretores e comunidades nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel do órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas e, em outros, em razão de sua atuação restrita à aprovação da prestação de contas e medidas disciplinares, em determinadas situações, foram transformados em unidades executoras em razão do PDDE.

Além da garantia da constituição e do fortalecimento dos conselhos escolares, nas estratégias analisadas desses Planos evidenciamos um aspecto comum entre a maioria desses PEEs, que foi a utilização da expressão “[...] como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo” (BRASIL, 2014, p. 84), contida na estratégia 19.5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Dentre os PEEs que consideraram essa expressão para constar na redação das estratégias que se referem aos conselhos escolares, estão os PEEs do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima, São Paulo e Sergipe. Nesse sentido, todos esses Planos consideraram a “participação e fiscalização”, bem como o “programa de formação de conselheiros” como importantes elementos que consolidem a ação dos conselhos escolares de modo “autônomo”. A respeito do Programa Nacional de Formação de conselheiros, Paula, Santos e Barbosa (2014, p. 19), destacam que:

Desde sua criação, em 2004,⁵⁹ o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, visando contribuir para o avanço da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, vem implementando várias estratégias formativas com vistas a fortalecer os conselhos escolares, focalizando, inicialmente, a qualificação dos técnicos das secretarias de Educação. Assim, a criação de uma extensa rede de formação, gerenciada pelo MEC, com a parceria das secretarias estaduais e municipais de Educação e as universidades federais, tornou possível, ao longo dos dez anos do Programa, a instituição dos cursos de formação para técnicos e, mais recentemente, para os conselheiros escolares.

O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares configura-se como um grande progresso significativo frente ao destaque das políticas de governo para a gestão escolar. Simultaneamente, o programa disputava espaço com programas financiados pelo Banco Mundial, formados sob forte influência gerencial, podendo vir a ser secundarizado nas políticas e na forma de gerir as escolas do país. Nas palavras de Dourado (2007, p. 937):

Tal ambiguidade revela a dificuldade de se efetivar políticas, em âmbito nacional, sem a garantia de relação com os sistemas de ensino e com os sistemas de ensino e com os profissionais da educação que aí atuam, bem como a adoção de políticas preconizadas por agências e organismos internacionais, sem a devida mediação com o cenário nacional.

A garantia constitucional da GDE congrega um conjunto de experiências participativa da comunidade escolar e local que, por sua vez, ocuparam os locais e deram novos rumos ao modo como fazer a gestão da escola. Com isso, o processo exigiu atenção dos governos para

⁵⁹ Portaria Ministerial n° 2.896 de 16 de setembro de 2004.

propiciarem programas de formação para os conselheiros escolares. De acordo com Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016, p. 1148) ressaltam que:

Essa formação é fundamental na medida em que a participação qualificada dos conselheiros exige informação e conhecimento dos temas em debate, de forma que eles possam discuti-los e tomar decisões com vistas aos melhores encaminhamentos dentro da perspectiva da educação de qualidade como direito e da participação democrática, pressupostos da gestão educacional. Nessa perspectiva, a ampliação dos programas de formação de conselheiros pode ser uma das estratégias para a realização da Meta 19, do PNE 2014-2024.

Sobre a expressão “participação e fiscalização”, nos remete que os conselhos deliberativos, quando instituídos nas unidades escolares, deverão cumprir seu papel de órgão fiscalizador; entretanto, quando estes participam de “programas de formação de conselheiros”, automaticamente são fiscalizados pelo sistema de ensino, ou seja, pelas Secretarias Estaduais de Educação ou pelo próprios Programas de Formação direcionados pelo MEC. O que nos intriga é conseguir vislumbrar até que ponto a ação participativa dos conselheiros escolares será de forma “autônoma” dentro das escolas.

Outras categorias foram evidenciadas na análise das estratégias, sendo estes aspectos observados em alguns dos PEEs analisados. Desse modo, o quadro 13 a seguir nos mostra essas evidências.

Quadro 13 - Principais categorias evidenciadas nas estratégias da meta da GDE de alguns PEEs brasileiros que mencionaram o indicador “conselhos escolares”

Categorias evidenciadas	PEEs	Quantitativo
Documentos normativos (PPP e Regimento escolar)	RN, RS	02
Eleição de conselheiros escolares	AP	01
Escolas campo, quilombola e indígenas	ES	01
Fiscalização e avaliação	AM, PI, RS	03
Formação continuada	AP, PE, PI e RN	04
Fóruns deliberativos	MA	01
Legislação específica	MG, RO, SC	03
Regime de colaboração	PI, RS, TO	03
Planos que não apresentaram nenhum desses indicadores	RJ, SP, SE, AL e PA	05

Fonte: Elaboração própria com base nos PEEs do Brasil (2020).

Sobre os Planos que destacam a importância da participação dos conselhos escolares na elaboração e construção de **documentos normativos**, tais como projeto político pedagógico, plano de gestão e regimento escolar, temos os PEEs do Rio Grande do Norte (2016) e do Rio Grande do Sul (2015). O Plano do Rio Grande do Norte menciona ser importante “[...] a participação efetiva da comunidade escolar e local na elaboração dos projetos político-pedagógicos, planos de gestão escolar e regimentos escolares, bem como o incentivo a

formação de lideranças [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 36). O Plano do Rio Grande do Sul ressalta que se deve garantir a manutenção e o fortalecimento dos conselhos escolares como mecanismos “[...] de participação, deliberação, construção do projeto político-pedagógico, acompanhamento conjunto do processo escolar e do desempenho escolar dos educandos [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 46).

Nesse sentido, defendemos que o projeto político-pedagógico deve ser construído, compartilhado e socializado com todos os integrantes da unidade escolar. A organização do trabalho pedagógico deve ser discutida com o colegiado de coordenadores, secretários e, em especial, os docentes, a fim de se estabelecer diretrizes norteadoras para o bom desenvolvimento do processo de ensino. Nesse sentido, Hora (2012, p. 53) pressupõe que:

Desse modo elaborar o projeto político-pedagógico de uma escola significa mobilizar toda a comunidade escolar em torno de um grande movimento que vise à transformação global da escola: um trabalho que identifique as condições reais da escola e, também, as condições ideais de trabalho para todos.

Corroboramos com Hora (2012) ao elucidar a importância da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, assim como de se ter a participação dos conselhos escolares a elaboração do regimento escolar, como bem foi pontuado pelos PEEs que deram esse destaque. De modo geral, o regimento escolar quando este é pré-estabelecido pelos órgãos normativos do sistema educacional, torna-se um exemplo de falta de autonomia na unidade escolar. Na maioria dos casos, seguem-se um único modelo norteador, constituído pelas Secretarias de Educação e, muitas vezes, não se considera as características pedagógicas e culturais peculiares de cada unidade escolar, tampouco sua relação com a comunidade escolar, que comprometem significativamente o processo democrático na escola. A esse respeito, Hora (2012, p. 49) argumenta que:

Como instrumento de organização administrativa e pedagógica, o Regimento Escolar deve expressar o estágio da consciência da comunidade onde está sendo aplicado. Deverá, portanto, ser a fiel expressão de uma escola livre e democrática a serviço dos interesses da maioria da população, como requer a sociedade atual. Como tal, deve surgir da discussão e da participação consciente de todos os segmentos da escola e assim ser legitimado, deixando de ser um documento nascido de imposições legais. Assim a reformulação do Regimento Escolar, contendo as intenções, os propícios e os pressupostos pedagógicos transformados em programas e planos, deve ser estimulada e apoiada pela direção, tornando-se, então, um instrumento de participação coletiva consciente, o que garante sua legitimidade, refletindo a maturidade política de seus integrantes e expressando suas necessidades e interesses.

Outro elemento que garante a participação da comunidade por meio da constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares é o processo de escolha desses sujeitos na composição

essas instâncias deliberativas, por meio da **eleição de conselheiros escolares**. O PEE do Amapá foi o único Plano Estadual de Educação que deu este destaque, elucidando em sua estratégia 25.2 que se deve “Fortalecer a Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais (CEPE), prevista no Art. 28 da Lei Estadual n. 1.503/2010, para promover a eleição dos Conselhos Escolares [...]” (AMAPÁ, 2015, p. 42). O Art. 28 da Lei n. 1.503/2010 estabelece que no âmbito do Sistema Estadual de ensino seja formada uma Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais – CEPE, sendo composta, de forma paritária, por oito representantes da Secretaria Estadual de Educação e Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá e seus respectivos suplentes (AMAPÁ, 2010). Apesar do PEE do Amapá assegurar por meio de legislação específica o processo de escolha de conselheiros para as escolas, não dá autonomia para que as mesmas constituam suas próprias comissões de organização e acompanhamento do processo eletivo. O que se vê na essência dos documentos citados é a confirmação do que vem se repetindo ao longo dos tempos, o Estado e seu papel regulador/avaliador, até mesmo quando propõe em no conteúdo de seus dispositivos legais, práticas democráticas para as escolas. De acordo com Dalberio (2008, p. 5-6):

Com isso, a gestão escolar dará maior consistência e qualidade ao Projeto Político Pedagógico se for, de fato, uma gestão democrática e autônoma. E a escola atual precisa conquistar e ampliar cada vez mais o seu nível de autonomia. A autonomia administrativa garante à escola a liberdade para elaborar e gerir os seus próprios planos, programas e projetos, considerando a sua realidade, o momento histórico e, principalmente, as suas necessidades.

Ainda sobre a participação da comunidade escolar, ponderamos o destaque para o PEE do Espírito Santo (2015), por ter sido o único dispositivo legal a dar relevância às **escolas do campo, quilombolas e indígenas** na estratégia que menciona a constituição dos conselhos escolares, considerando, assim, que essas escolas, independentemente de onde estejam, devem garantir a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade local na equipe que compõem os conselhos escolares. Desse modo, a estratégia 19.5 visa:

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares, inclusive nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, considerando as suas especificidades, e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando condições de funcionamento autônomo. (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 11)

Com relação ao elemento da **fiscalização e avaliação** temos os PEEs do Amazonas, Piauí e do Rio Grande do Sul. O PEE do Amazonas, em sua estratégia 19.10, estabelece que é necessário “criar, em parceria com os municípios, mecanismos, de participação dos conselhos

escolares na avaliação de docentes e gestores escolares, na vigência deste PEE/AM” (AMAZONAS, 2015, p. 117). Já o PEE do Piauí (2015) elucida em sua estratégia 19.1 que é necessário: “criar normativa que regulamente a implantação/implementação dos Conselhos Escolares e avaliação da sua efetividade de atuação em todos os municípios capacitando-os de acordo com as especificidades locais, respeitando as normativas do FNDE” (PIAUI, 2015, p. 15). Por sua vez, o PEE do Rio Grande do Sul (2015) estabelece em sua estratégia 19.4 que é importante:

Garantir a manutenção e o fortalecimento dos conselhos escolares, como instrumentos de participação, deliberação, **construção do projeto político-pedagógico**, acompanhamento conjunto do processo escolar e do desempenho escolar dos educandos, assim como, **avaliação** e ética **fiscalização** na gestão escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, inclusive por meio de programas de efetiva formação de conselheiros, assegurando se condições de funcionamento autônomo; em **regime de colaboração** entre os 3 (três) entes federados, determinando às CREs a formação e orientação dos conselhos escolares, garantindo a atuação dos mesmos como instrumento democrático de participação da comunidade escolar, procurando meios de incentivar a plena participação da comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 46, grifo nosso)

Além dos Planos que destacaram a garantia da formação por meio de Programa de formação para conselheiros escolares, alguns Planos reforçaram esse destaque, tais como Amapá (2015), Pernambuco (2015), Piauí (2015) e Rio Grande do Norte (2016), que o consideraram como um importante elemento para a constituição e o fortalecimento dessas instâncias deliberativas. Na estratégia 25.4 do Plano Estadual de Educação do Amapá recomenda-se que sejam realizados ciclos de formação continuada para gestores, profissionais de educação e conselheiros, com conteúdos referentes à gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Destaca que “[...] para isso, contando inclusive com assistência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (AMAPÁ, 2015, p. 42). O PEE de Pernambuco (2015) estabeleceu também esse indicador. Em sua estratégia 19.3 coloca que deve ser ofertado com regularidade formação continuada em nível de extensão e aperfeiçoamento, para gestores escolares e conselheiros escolares. O PEE do Piauí destaca em sua estratégia 19.11 que se deve “garantir, em regime de colaboração, entre os entes Federal, Estadual e Municipal, formação continuada para os Conselheiros Escolares” (PIAUI, 2015, p. 17). Já o Plano do Rio Grande do Norte (2016) destaca que se deva ofertar cursos de formação continuada aos conselheiros escolares em sua estratégia 3. Nesse sentido, a formação continuada dos conselheiros escolares, nas palavras de Paula, Santos e Barbosa (2014), deve considerar o

princípio norteador de uma proposta ética e educacional, visando os aspectos democráticos e inclusivos. As autoras complementam ainda, afirmando que:

Nossa perspectiva é que esses elementos se completam e se interconectam, não sem conflitos e contradições, para formar um conhecimento complexo e crítico das concepções de gestão na realidade que cerca os espaços de formação e atuação dos profissionais da educação, na universidade, nas secretarias e nas instituições escolares. (PAULA; SANTOS; BARBOSA, 2014, p. 26)

Sobre os **fóruns deliberativos**, o único Plano que fez esse destaque nas estratégias que mencionam os conselhos escolares foi o PEE do Maranhão (2015). Em sua estratégia 20.6, estabelece que se deve “Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes [...]” (MARANHÃO, 2015, p. 27). A respeito dessa ressalva, percebemos que o PNE (2014) considera, na estratégia 19.3, que seja incentivado aos Estados, Municípios e o Distrito Federal a realização de Fóruns Permanentes, com o objetivo de acompanhar a execução do PNE e de seus Planos de Educação (BRASIL, 2014). Entretanto, comungamos com Lima (2017), quando destaca que desde a proposta da CNTE para o PL n. 8.035/2010, vem sendo indicado outros mecanismos da GDE que favoreçam a promoção da democracia nas escolas, tais como o “[...] incentivo e fortalecimento dos conselhos escolares e à constituição de fóruns com representação da sociedade [...]” (LIMA, 2017, p. 77).

Com relação aos PEEs que elucidaram **lei específica** que regulamente a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares, temos os Planos de Minas Gerais, Rondônia e Santa Catarina. O PEE de Minas Gerais (2018), em sua estratégia 17.5, e de Rondônia (2016), em sua estratégia 19.6, ressaltam que a constituição e o fortalecimento do colegiado e conselhos escolares deve ter suas condições de funcionamento garantida por meio de legislação própria. O PEE de Santa Catarina (2015) ressalta em sua estratégia 18.6 que seja estimulada em todos os municípios a aprovação de leis que tratem da criação dos conselhos escolares nas redes da educação básica. De acordo com Paula, Santos e Barbosa (2014) por meio da legislação educacional é possível destacar a necessidade da própria escola em construir formas democráticas e participativas de gerir a unidade escolar, de forma que a comunidade escolar possa ser ouvida e consiga participar das decisões e ações escolares.

Com relação ao **regime de colaboração** entre os entes federados na constituição dos conselhos escolares, é pontuado nas estratégias dos PEE do Piauí, Rio Grande do Sul e Tocantins. Apesar de já termos mencionado anteriormente, sinalizando outros indicadores dos respectivos PEEs ressaltam que seja viabilizado o regime de colaboração a fim de executar

programas de formação e qualificação para os conselheiros escolares. Nesse sentido, o regime de colaboração entre os entes federados é pontuado como um importante fator, haja vista que, por meio dessa aliança, estados e municípios podem ter apoio técnico e financeiro para a realização de suas ações e projetos escolares.

Por fim, como podemos vislumbrar através dos PEEs, o conselho escolar é definido como o espaço dentro da escola que vai promover a discussão participativa, os debates e ações reflexivas entre todos os segmentos da escola. É, portanto, um canal comunicativo de participação, um instrumento de gestão da própria escola. Assim, o conselho escolar de incentivar sempre a comunicação, o diálogo amplo e a participação constante nas tomadas de decisões e questões importantes, tais como o currículo, a inclusão, o acesso, a permanência, enfim, a qualidade do ensino gratuito e laico para todos. Corroboramos com Dalberio (2008) ao destacar ainda a importância do conselho escolar tendo sua participação garantida na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, bem como na aprovação, acompanhamento e execução do mesmo, a fim de que este documento faça sentido para o direcionamento e cotidiano das escolas no país.

Sobre os PEEs que destacaram os **grêmios estudantis**, temos Planos de: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo e Tocantins, correspondendo a 25 PEEs, o que proporciona a 93% do total dos Planos analisados. A maioria desses Planos considerou a mesma expressão contida na estratégia 19.4 do PNE (2014), que se deve assegurar “[...] espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações” (BRASIL, 2014, p. 84). De acordo com Dalberio (2008), o grêmio estudantil tem seu importante significado dentro do contexto escolar, uma vez que ele vai dar voz e vez a todos os alunos a participarem ativamente do contexto democrático escolar. Nas palavras da autora:

O Grêmio Estudantil representa outra organização colegiada que deve ser incentivada na escola. Os alunos não podem constituir-se como meros consumidores de um saber compartimentado e descontextualizado. A escola existe para ele, para a sua boa formação em todos os aspectos. Precisa aprender também a ler criticamente o seu mundo, conhecer e reivindicar seus direitos, cumprir conscientemente os seus deveres e aprender a ser cidadão. (DALBERIO, 2008, p. 07, grifo da autora)

Dentre os Planos que mencionaram o grêmio estudantil como sendo um relevante mecanismo de participação na escola e que chamaram nossa atenção, foram os PEEs do Ceará,

Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e de Tocantins. O PEE do Ceará (2016) destaca que a constituição e o fortalecimento dessas entidades estudantis devem ocorrer em regime de colaboração entre o estado e seus municípios, bem como a garantia de espaços adequados para o seu funcionamento.

O Plano de Goiás (2015) não apresenta descrição de estratégias em sua meta da GDE, porém a legislação expressa que se deva “Consolidar os Conselhos Escolares qualificando seus membros, incentivando a participação na comunidade e dos estudantes nos Grêmios Estudantis” (GOIÁS, 2015, p. 117) no teor de seu documento, assegurando, assim, que sejam constituídas as instâncias deliberativas dentro do contexto escolar público do estado.

O PEE do Maranhão (2014) estabelece o “[...] incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parcerias com universidades ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal” (MARANHÃO, 2014, p. 27). O PEE do Maranhão (2014) destaca ainda que a participação dos jovens e adultos seja pertinente na realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares. De acordo com Dalberio (2018, p. 07):

É importante ressaltar o grêmio como entidade representativa, e, como tal, ao aluno deve ser garantida a participação no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Assim, o grêmio deve ser visto como um hábito saudável de reflexão e participação política, favorecendo o amadurecimento dos educandos perante os seus problemas e a experiência democrática, formando-se, desse modo, verdadeiros cidadãos.

O Plano Estadual de Educação do Mato Grosso fixa na meta 2 – que trata da qualidade da educação –, em sua estratégia 5, que sejam realizadas campanhas contínuas na mídia para promover a otimização e participação da comunidade escolar por meio dos grêmios estudantis e dos conselhos diretores. A estratégia 8 da mesma meta garante aos grêmios estudantis suporte e estrutura na organização de ações e eventos, sendo estes pedagógicos, sociais e culturais (MATO GROSSO, 2014).

O PEE de Minas Gerais (2018) corrobora com a estratégia 19. 4 do PNE ao referir-se à representatividade dos estudantes dentro do processo democrático escolar, entretanto, faz a substituição da nomenclatura “grêmios estudantis” pela expressão “organizações estudantis”. O PEE do Piauí (2015) ressalta em sua estratégia 19.8 a garantia, em colaboração com entidades afins do movimento estudantil, da formação aos alunos que constituem o grêmio estudantil para a consolidação de sua participação nas instituições de ensino. Ainda sobre a participação representativa, Diógenes e Gomes (2013) elencam que esta é válida quando ocorre o acompanhamento dos seus representantes de maneira sistemática, não sendo somente eleição e

delegar responsabilidades na realização das propostas definidas, mas que estas sejam acompanhadas regularmente.

O PEE do Rio de Janeiro, apesar de não possuir uma meta específica para a GDE, apresentou na estratégia 28 da meta 4 que se deve apoiar e incentivar o grêmio estudantil como:

[...] espaço de participação e exercício da cidadania, refletido em um currículo centrado na autonomia do educando e no protagonismo juvenil, orientado para uma sociedade em que se relevam questões, como, empregabilidade, conflitos de classes, criminalidade, meio ambiente e qualidade de vida, constante inovação tecnológica, velocidade de informações e necessidade de filtro e reflexão crítica, economia/cultura globalizada versus outros processos de desenvolvimento econômico e cultural. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 38)

O PEE do Rio Grande do Norte (2016) traça, além dos espaços adequados para o seu funcionamento, a participação no processo de elaboração do projeto político-pedagógico, planos de gestão escolar e regimento das unidades escolares. Já o PEE do Rio Grande do Sul (2015) ressalta o respeito e o incentivo para a livre organização estudantil na educação básica e superior afim de que os jovens criem consciência social, política e cidadã.

Por fim, o Plano do Tocantins destaca na estratégia 22.4 que é necessário estimular a participação da comunidade escolar e do protagonismo juvenil em uma perspectiva inclusiva. O PEE de Tocantins foi o único, dentre os Planos que mencionaram a constituição das instâncias deliberativas, que considerou a inclusão de todos os sujeitos, independente se esses são ou não pessoas com necessidades educacionais especiais. A nosso ver, esse foi um fator extremamente importante, pois assegura que façam parte integrante da constituição e do fortalecimento dos grêmios estudantis os autos defensores das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs e de associações que apoiem a escola, sendo estas públicas e/ou privadas (TOCANTINS, 2015). Nesse sentido, Arelaro, Jacomini e Castro (2016, p. 1148) elucidam que:

Em uma instituição em que os estudantes devem ser a sua razão-fim, a organização e a participação deles no processo educativo são fundamentais para a realização da finalidade da educação escolar. Assim, proporcionar participação paritária nas instâncias de democracia representativa e organização em entidades como grêmios ou similares, de forma autônoma, sem a tutela do Estado, é fundamental para a efetividade da gestão democrática na educação.

A respeito da autonomia do educando no contexto escolar, Paro (2011) ressalta que esta deve ter sua importância garantida, bem como ser discutida desde o início do processo de ensino, até chegar na tomada de decisões no âmbito da administração da escola, e também que deve ser de ampla extensão, coincidindo com a importância que se dá à discussão da educação escolar. “Não pode haver verdadeira educação, se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, que se governa por si mesmo” (PARO, 2011, p.

198). Assim, garantir a autonomia dos educandos por meio dos grêmios estudantis torna-se um aspecto fundamental para o desenvolvimento do processo democrático escolar, pois ao torná-los sujeitos do ensino, pressupondo sua liberdade, opiniões e ações, a escola propicia sua luta por direitos e deveres diante da sociedade.

No tocante às **associações de pais** temos os PEEs de Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe, totalizando 18 Planos, equivalente a 67%. Nas palavras de Dalberio (2008, p. 07):

No início, a participação dos pais pode ser tímida, porque eles desconhecem as questões educacionais, teóricas e pedagógicas, e, de certa forma, desconhecem qual é seu papel de cidadão. Assim, faz-se necessário abrir as portas para a comunidade e começar a construir um país mais justo e democrático. Por isso, a instituição de *Associação de Pais e Mestres* torna-se oportuna para incentivar as famílias a participarem da escola, não só nas festas ou com trabalho, mas discutindo, refletindo e buscando soluções para seus problemas. Mas, para tanto, é preciso dar oportunidade de participação aos pais e esclarecê-los e convencê-los da importância de sua participação interventiva.

A esse respeito, percebemos alguns indícios que consideramos relevantes no tocante às associações de pais e mestres e sua importância dentro do processo democrático de gerir a escola pública. Dentre os aspectos pontuados nas estratégias dos respectivos PEEs, podemos destacar os seguintes: que sejam garantidos “espaços adequados” e “condições de funcionamento”, bem como que “estejam articuladas de modo orgânico com os conselhos escolares”.

Outros destaques que percebemos nos PEEs que fizeram essa menção em suas estratégias foram: o Plano do Ceará (2016) utiliza a nomenclatura “entidade representativa de pais” ao referir-se às associações de pais e mestres; os PEEs de Minas Gerais (2018) em sua estratégia 17.4, do Paraná (2015) em sua estratégia 19.3 e do Rio Grande do Sul (2015) em sua estratégia 19.12, destacam o estímulo à constituição e ao fortalecimento das associações de pais e mestres e, que as mesmas possam atuar nas escolas de forma autônoma; e o Plano do Rio Grande do Sul (2015) não utiliza a nomenclatura “associação de pais e mestres”, fazendo uso da expressão “participação de familiares, pais, mães ou responsáveis” no conteúdo de seu texto.

Por fim, o PEE do Rio de Janeiro evidenciou em sua estratégia 28 da Meta 5 – que trata do Financiamento e da Gestão da Educação – que seja importante:

Implantar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, em todas as unidades escolares da rede estadual, a Associação de Apoio à Escola (AAE), estimulando maior participação da comunidade escolar na gestão, manutenção e

melhoria das condições de funcionamento das escolas, garantindo maior organização dos Grêmios Estudantis, Associações Docentes e Associações de Pais e Responsáveis, como instâncias organizativas imprescindíveis à constituição dos, com caráter consultivo e deliberativo. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 67)

Ao destacar o caráter “consultivo e deliberativo”, o Plano do Rio de Janeiro garante que além da implantação das associações de pais e mestres, é importante que essa instância possa ser ouvida, consultada e que tenha vez nas deliberações discutidas pelo colegiado escolar. Apesar da legislação mencionada estabelecer esse critério, por muitos anos as instâncias deliberativas não tomavam decisões, apenas eram “consultadas” sobre as problemáticas existentes na escola, ou seja, não possuíam o poder de tomar decisões. Agindo assim, a escola passa a discutir apenas questões burocráticas, confirmando decisões já determinadas pela direção. O caráter deliberativo, por sua vez, apresenta uma perspectiva mais abrangente, fomentando a autonomia e participação dos sujeitos que compõem o contexto escolar. Seguindo essa perspectiva será possível estabelecer diretrizes, criar projetos e executar ações que sejam favoráveis para a promoção do fazer educacional com qualidade e de modo democrático.

Portanto, Dalberio destaca que “Como a democracia necessita de aprendizado, a gestão democrática da escola deve buscar, criativamente, várias formas de incentivar os pais, as mães, os alunos e as alunas a sentirem-se motivados a participar do Colegiado” (2008, p. 07). É de suma importância que a escola promova a participação da comunidade escolar e local de forma concreta nas ações escolares. Somente assim a escola se faz pública, oportunizando à população a consciência de seus direitos, atendendo às suas reais necessidades. É a escola quem deve oferecer um ensino com qualidade, pois a compreensão e o entendimento do saber conduzirão ao alunado à autonomia, o que representa seu instrumento de liberdade de um sistema que há anos cala, silencia e oprime seus estudantes.

4.2 A Lei de Gestão Democrática Escolar dos estados brasileiros: a efetivação do processo de gestão democrática

Esta subseção abordará como está regulamentada a efetivação do processo de gestão democrática nos estados da federação e, conjuntamente, quais estados obtiveram os desdobramentos de seus PEEs, promulgando suas legislações específicas da GDE (SOUZA; PIRES, 2018). A respeito dessas leis próprias que garantam o desenvolvimento da gestão democrática, o PNE (2014) estabelece em seu artigo n. 9 que:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão **aprovar leis específicas** para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a

legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014, p. 46, grifo nosso)

A estratégia 19.1 do PNE (2014) dá prioridade ao repasse de transferências voluntárias da União para os entes federados que tenham suas legislações específicas aprovadas, respeitando a legislação nacional considerando, concomitantemente à nomeação de diretores escolares, critérios de mérito e desempenho, assim como a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014). A esse respeito, o quadro 14 vislumbra os PEEs que apresentaram em suas estratégias a categoria “legislação específica” para os estados que possuem esses dispositivos como garantia para a regulamentação da GDE.

Quadro 14 - Analítico que contempla nos Planos Estaduais e Distrital de Educação a categoria de análise “legislação específica” da GDE

Estados	Descrição da (s) estratégia(s)
ACRE (2015)	18.1. Fortalecer a gestão democrática nas unidades escolares, favorecendo os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, atualizando a Lei Estadual de Gestão Democrática do sistema de ensino público (Lei n. 1.513/2003), com a revisão dos critérios fixados para o exercício da função de diretor, com base no art. 64 da LDB, visando aprimorar a qualidade da gestão da aprendizagem e da gestão estratégica, com vistas à elevação dos índices de ensino/aprendizagem.
ALAGOAS (2016)	19.1. Priorizar a aprovação de legislação , estadual e municipal, específica que regulamente a gestão democrática da educação pública na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos/as diretores/as de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, habilitando-se aos critérios de repasse dos recursos voluntários da União.
AMAPÁ (2015) ⁶⁰	Meta 25: Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual n. 1.503/2010 .
AMAZONAS (2015)	19.1. Aprovar lei específica para os sistemas de ensino (estadual e municipais) e disciplinar a gestão democrática da educação pública , no prazo de dois anos contados da data da publicação do PNE, adequando à legislação local já adotada com essa finalidade.
BAHIA (2016)	Não especifica a categoria de análise.
CEARÁ (2016)	19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias e cooperações técnicas do Estado, na área da educação, para os municípios que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional e estadual, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, através de seleção pública, de provas de títulos, bem como a participação da comunidade escolar; 19.19. oferecer apoio técnico aos municípios, na elaboração e aprovação de legislação específica , respeitando-se a legislação nacional, para fins de regulamentação da seleção e nomeação de diretores e diretoras de escola, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho e da participação da comunidade escolar.

⁶⁰ O PEE do Amapá (2015) faz referência à Lei da GDE do estado – Lei n. 1.503/2010 – em sua meta.

DISTRITO FEDERAL (2015) ⁶¹	Até um ano após a publicação deste Plano, adequar a ele a Lei de Gestão Democrática e elaborar leis do sistema distrital de educação e de responsabilidade educacional, em consonância com as orientações nacionais.
ESPIRÍTO SANTO (2015)	19.1. elaborar legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando a sua legislação nacional.
GOIÁS (2015)	20.1. disciplinar, por meio de lei específica , a eleição para gestores escolares no prazo de 02 (dois) anos, após a aprovação deste Plano.
MARANHÃO (2014)	Não especifica a categoria de análise.
MATO GROSSO (2014)	Não especifica a categoria de análise.
MATO GROSSO DO SUL (2014)	19.1. aprovar lei específica para o sistema de ensino e disciplinar a gestão democrática da educação pública, no prazo de dois anos contados da data da publicação do PNE, adequando à legislação local já adotada com essa finalidade.
MINAS GERAIS (2018)	Não especifica a categoria de análise.
PARÁ (2015)	Não especifica a categoria de análise.
PARAÍBA (2015)	27.1. Garantir que o Estado e os municípios aprovelem legislação específica que regulamente a gestão democrática da educação considerando, conjuntamente, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, mediante consulta pública.
PARANÁ (2015)	Não especifica a categoria de análise.
PERNANBUCO (2015)	Não especifica a categoria de análise.
PIAUI (2015)	Não especifica a categoria de análise.
RIO DE JANEIRO (2009)	Não especifica a categoria de análise.
RIO GRANDE DO NORTE (2016)	1. Constituir a Comissão Estadual, com representantes dos vários segmentos, e do Fórum Estadual de Educação para adequar à Lei Complementar nº 290/2005 e o Decreto Estadual nº 18.463, de 24 de agosto de 2005, que regulamentam a Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino , considerando avaliação de conhecimentos específicos e de desempenho e consulta pública (por eleição direta) à comunidade escolar. 2 – Proporcionar apoio técnico aos municípios na elaboração ou adequação da Lei de Gestão Democrática, considerando a avaliação de conhecimentos específicos, de desempenho e de formação, para a realização de eleições diretas na comunidade escolar.
RIO GRANDE DO SUL (2015)	19.3. Implantar, implementar e fiscalizar lei de gestão democrática nas escolas públicas , sob a responsabilidade e suporte técnico da Seduc e Undime, constando 3 (três) pilares: conselhos escolares, descentralização de recursos principalmente no que tange à alimentação escolar e provimento democrático da função de direção de escola, pertinente a professores e funcionários lotados na instituição de ensino, garantindo consulta pública à comunidade escolar através do processo de eleição envolvendo toda a comunidade escolar com proporcionalidades igualitárias – 50% (cinquenta por cento) segmento de pais e alunos mais 50% (cinquenta por cento) segmento de professores e funcionários –, em todos os municípios do Estado, no prazo de 1 (um) ano a contar da aprovação do PEE sob responsabilidade dos órgãos administradores dos sistemas ou Secretarias Municipais de Educação;
RONDÔNIA (2015)	19.1. Priorizar o repasse de recursos voluntários da União, na área da educação, para os municípios que tenham regulamentado a gestão democrática por meio de legislação específica , respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a eleição e nomeação de gestores escolares, critérios técnicos e de desempenho.
RORAIMA (2015)	Não especifica a categoria de análise.
SANTA CATARINA (2015)	18.1. Estabelecer em legislação específica , diretrizes para a gestão democrática da educação no Estado de Santa Catarina. 18.3. Priorizar o repasse de transferências voluntárias do Estado de Santa Catarina, na área da educação, para os municípios que tenham aprovado legislação específica que regulamente a Gestão Democrática na área de sua abrangência, respeitando a legislação nacional.

⁶¹ O PDE do Distrito Federal (2015) faz referência à Lei da GDE – Lei n. 4.751/20121 – em sua própria meta.

SÃO PAULO (2016)	19.3. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual através de legislação estadual específica . 19.4. Estabelecer, no prazo de dois anos, legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de Ensino.
SERGIPE (2015)	19.1. provar legislação específica que regulamente a matéria, no prazo de 1 (um) ano após a vigência deste PEE, na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação da equipe diretiva da escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, através de curso de especialização com no mínimo 360 horas de duração de formação em gestão escolar, de recursos humanos, de currículo e de avaliação, com elaboração do plano de trabalho ao final do mesmo para ser apresentado e avaliado pela comunidade escolar através do processo de eleição direta , incentivando-os municípios a aprovarem suas correspondentes legislações.
TOCANTIS (2015)	22.1. Regulamentar legislação específica , no âmbito do Estado, para a nomeação de gestor(a) de unidade escolar, que considere critérios técnicos de formação, experiência docente, desempenho e a participação da comunidade escolar, em todas as escolas públicas estaduais, considerando o princípio da gestão democrática, as especificidades locais e regionais das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando, formação, acompanhamento e avaliação de desempenho dos(as) gestores(as).

Fonte: Elaboração própria, com base nos PEEs e Plano Distrital de Educação (2020).

De acordo com o quadro 14 podemos perceber os Planos que expressam a nomenclatura “leis específicas” em suas estratégias, que foram os PEEs do Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins, correspondendo a 63% dos planos. Dentre os estados que fazem essa menção em seus respectivos planos e possuem legislação específica que regulamenta a GDE em seus sistemas de ensino temos: Acre, Alagoas, Amapá, Goiás, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Ainda sobre os Planos que fizeram essa menção, porém não possuem legislação própria que contemple todo o processo democrático das escolas públicas de seus respectivos estados, encontramos: Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

Com relação aos PEEs que não fizeram nenhuma referência sobre esse aspecto temos Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Roraima, o que corresponde ao quantitativo de 37% do total de Planos analisados. Assim, o quadro 15 irá elucidar os estados brasileiros que possuem legislação específica que rege o processo de gestão democrática em seus sistemas de ensino público.

Quadro 15 - Analítico que contempla nos Planos Estaduais e Distrital de Educação a categoria de análise “legislação específica” da GDE

Nº	Estados	Lei nº	Data da aprovação
01	Acre	3.141	22/07/2016
02	Alagoas	6.661	28/12/2005

03	Amapá	1.503	09/07/2010
04	Distrito Federal	4.751	07/02/2012
05	Goiás	004/2009	20/03/2009
06	Mato Grosso	7.040	01/10/1998
07	Piauí	12.765	17/09/2007
08	Rio de Janeiro	7.365	14/07/2016
09	Rio Grande do Norte	585	30/12/2016
10	Rio Grande do Sul ⁶²	13.999	15/05/2012
11	Rondônia	3.018	17 /04/2013
12	Sergipe	16.396	20/03/1997

Fonte: Elaboração própria da autora a partir dos estudos de Souza e Pires (2018).

As análises do quadro 15 demonstraram que houve a regulamentação da GDE no âmbito de alguns estados brasileiros por meio de suas leis específicas que regem essa implementação. Logo, é pertinente esclarecer que este parâmetro se deu a partir do cruzamento de dados entre os PEEs e das Leis específicas da GDE encontradas para os estados que a possuem. Contudo, consideramos a veracidade expressa nos PEEs e nas Leis específicas da GDE para a realização de tal análise, uma vez que todos os dispositivos foram sancionados e publicados no Diário Oficial de seus respectivos Estados como Leis.

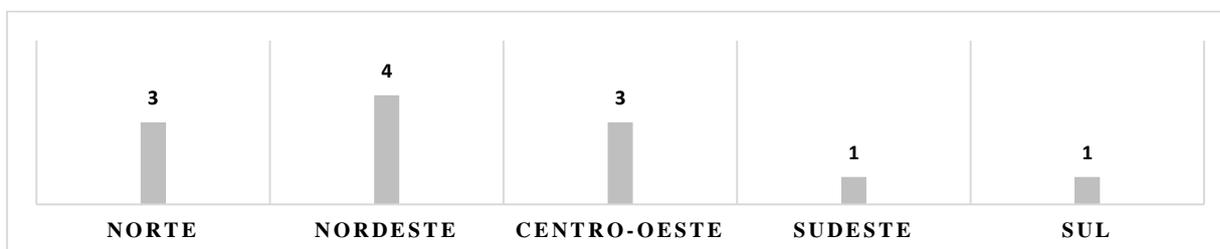
De acordo com os estudos de Souza e Pires (2018), a maioria dos estados possuem dispositivos legais que remetem a GDE a “eleição de diretor” e a “criação e o funcionamento do conselho escolar” como critérios fundamentais para a efetivação da gestão democrática escolar. “Contudo, do conjunto de 27 unidades federativas, [...] identificamos apenas 11 estados e o Distrito Federal, os quais possuem normativa própria, regulamentado o artigo 206 da CF e o artigo 14 da LDB”. (SOUZA E PIRES, 2018, p. 73).

Dentre o conjunto de dispositivo legais elucidados pelo quadro 15 podemos perceber algo que Souza e Pires (2018) já haviam constatado em seus estudos. A maioria das leis apresentaram elementos que possibilitam a GDE, tais como a eleição do diretor, a criação e o fortalecimento dos conselhos escolares, grêmios estudantis e a associação de pais e mestres. Para tanto, somente nas peças legais do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal percebemos preocupações gerais com a GDE em seus sistemas de ensino público, uma vez que nos demais estados que possuem a lei que regulamenta a GDE (os outros nove) não percebemos uma preocupação mais ampla a respeito da organização de como o processo democrático ocorra em todo o sistema público de ensino. O Gráfico 04 vai elucidar o quantitativo de estados por região

⁶² O estado do Rio Grande do Sul teve sua primeira Lei específica da GDE em 1995, por meio da Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995.

que possuem Leis específicas como documento norteador para regulamentar o processo de GDE em suas redes públicas de ensino.

Gráfico 4 - Quantitativo de entes federados que possuem leis específicas da GDE por Região do Brasil



Fonte: Elaboração própria da autora com base nas Leis específicas da GDE encontradas nos entes federados brasileiros (2020).

Diante do exposto pelo Gráfico 04, podemos perceber que a maioria dos estados que possuem a Lei específica da GDE estão situados na Região Nordeste, com quatro estados (Alagoas, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), seguido da Região Norte (Acre, Amapá e Rondônia) e da Região Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso), ambas com três entes federados; em seguida vem a Região Sul (Rio Grande do Sul) e a Região Sudeste (Rio de Janeiro), ambas com um estado apenas.

O estado do Acre desde 1996 possui legislação que regulamenta a GDE com a Lei Estadual n. 1.201⁶³. No entanto, a Lei n. 3.141 de 22 de julho de 2016, que é a atual legislação que assegura a GDE no Estado, vai dispor sobre a regulamentação da gestão democrática nas unidades escolares da rede pública de ensino da educação básica. Tal dispositivo legal vai configurar a GDE como promoção de direitos escolares e demais membros da equipe diretiva, a eleição para a função de diretor escolar, bem como a constituição e a permanência do conselho escolar. Scalabrin (2018, p. 275) reforça que “A lei da gestão democrática do Acre institui a eleição como forma de escolha, a qual deve ser precedida de processo de certificação”.

A legislação própria da GDE no Acre garante também alguns aspectos importantes, tais como: centralidade da escola no sistema de ensino; autonomia para as unidades escolares elaborarem seus documentos normativos; e garantia da presença de todos os segmentos da comunidade escolar na descentralização nas tomadas de decisões e na elaboração das políticas

⁶³ A regulamentação da gestão democrática no estado do Acre é oriunda da Lei Estadual n. 1.201 de 23 de julho de 1996, de autoria do Deputado Estadual Edvaldo Magalhães (SCALABRIN, 2018).

das unidades de ensino através das instâncias deliberativas. O Parágrafo único da Lei n. 3.141 reforça que:

Aplicam-se, supletivamente, as diretrizes constantes no art. 2º da lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação – PNE e no art. 2º da Lei n.2.965, de 2 de julho de 2015 – Plano Estadual de Educação – PEE, durante as suas respectivas vigências decenais, assim como o dispositivo nas leis que as sucederem. (ACRE, 2016, p. 02)

O estado de Alagoas possui a Lei nº6.661 de 28 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a regulamentação da GDE. A lei institui novas regras para a gestão na rede pública estadual de ensino, dando providências para a garantia de espaços de participação e construção coletiva por meio de novas diretrizes quanto à eleição direta para diretoras, diretores, diretoras adjuntas e diretores adjuntos para as escolas da educação básica (ALAGOAS, 2005).

Sobre o processo de eleição direta, o dispositivo legal estabelece que os diretores e diretores adjuntos sejam eleitos pela comunidade por meio de voto universal em escrutínio direto e secreto. Os candidatos poderão concorrer ao processo para pleitearem a reeleição ao cargo, entretanto, após esse período do mandato, que dura dois anos, os candidatos reeleitos, independente dos cargos que estejam ocupando na equipe diretiva, não poderão ser candidatos novamente em um período de dois anos após o término de seu último mandato (ALAGOAS, 2005). Segundo Scalabrin (2018, p. 243-244):

A lei não impõe nenhum curso de formação ou seleção prévia como requisito para eleição, apenas estabelece alguns pré-requisitos como ser integrante do magistério público estadual, ter habilitação em nível superior com licenciatura plena e estar lotado e em efetivo há mais de 1 ano na escola. (ALAGOAS, 2005, at. 2º, parágrafo 1º, art. 3º, parágrafo 1º).

Entretanto, em nossas pesquisas encontramos a Lei n. 7.184/2010 e a Lei n. 7.801/2016. A primeira afirma que a direção escolar é uma função remunerada especial, diferente da que consta na Lei n. 6.628/2005, que anuncia a função enquanto cargo, porém é essa função exclusiva para servidora ou servidor efetivo do magistério estadual (ALAGOAS, 2010). A segunda dispõe sobre a mudança de nomenclatura da função do diretor para gestor escolar (ALAGOAS, 2016).

O estado do Amapá regulamenta a GDE através da Lei n. 1.503 de 09 de julho de 2010, lei esta que foi sancionada antes do Plano Estadual de Educação, servindo de referência para a elaboração da meta da GDE do referido documento. A peça legal estabelece como elementos da gestão democrática, tais como a eleição da equipe diretiva (diretor, diretor adjunto e

secretário escolar) nas unidades escolares, a constituição dos conselhos escolar e de classe e assembleia geral.

Para o cumprimento do dispositivo são ressaltados os seguintes princípios: autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; livre organização e a participação dos segmentos da comunidade escolar no processos decisórios através dos órgãos colegiados e na elaboração dos documentos normativos das unidades escolares; a transparência dos mecanismos políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos, bem como eficiência no uso e na aplicação dos recursos financeiros; e a garantia de descentralização do processo educacional (AMAPÁ, 2010). Scalabrin (2018, p. 276-277), através de seus estudos, destaca que:

[...] os dados do Saeb, revelam de 91% das diretoras e diretores foram indicados em 2015. Um dos motivos que poderia explicar esse dado é o fato de que a eleição se daria para compor a lista tríplice, ou seja, a escolha da direção escolar seria, finalmente, por indicação do Poder Executivo dentre os nomes constantes na lista tríplice. (AMAPÁ, art. 30, incisos VII, VIII, 2010). No entanto, notícia divulgada em 2007 pela Secretaria de educação do estado sobre eleição realizada naquele ano, comprova que a legislação estadual não é cumprida.

O Distrito Federal, através da Lei n. 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, normatiza o princípio da gestão democrática para seu sistema de ensino público. Entretanto, a lei destaca a importância da participação da comunidade escolar na criação das instâncias deliberativas (conselho escolar, conselho de classe e grêmios estudantis) e o processo de eleição direta para o diretor escolar. Segundo Souza e Pires (2018) o foco da lei é garantir a centralidade da escola no sistema e seu aspecto público, no que concerne ao financiamento, à gestão e ao destino dos recursos. “Entre suas características, destacam-se a autonomia e a transparência da gestão e das unidades escolares em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros e a elaboração do projeto político-pedagógico” (SOUZA; PIRES, 2018, p. 74).

O estado de Goiás possui a Resolução CEE/CP nº. 004/2009, aprovada pelo Conselho Estado de Educação em 20 de março de 2009, que fixa normas para a gestão democrática nas escolas da educação básica do sistema de ensino do estado. A Resolução estabelece uma proposta de gestão democrática que promova a eleição de um grupo gestor, sendo composto por diretor, vice-diretor e secretário escolar, além da criação do conselho escolar e do grêmios estudantis. Encontramos também no conteúdo desse documento preceitos da GDE, como a autonomia, a efetiva participação através dos segmentos de representatividade dos colegiados instituídos e a transparência pedagógica e administrativa dos recursos escolares nos processos

deliberativos da escola. Entretanto, Souza e Pires (2018), em seus estudos, destacaram um importante aspecto sobre esse dispositivo legal:

Contudo, tais princípios parecem estar sendo relativizados em grande medida com a ênfase na política de transferência de responsabilidades sobre as escolas estaduais da Secretaria da Educação para a Polícia Militar do Estado (SANTOS, 2016), o que é temerário, pois o formato adotado coloca em risco inclusive o modelo de GD indicado pela legislação do próprio Estado. (SOUZA; PIRES, 2018, p. 76)

Diante dessa questão, corroboramos também com Scalabrin (2018) ao mencionar que o processo de GDE no estado de Goiás é um tanto quanto comprometido nas escolas que passaram pelo processo de militarização⁶⁴. Ao nosso ver, o processo de militarização é bem preocupante, pois limita a educação como direito constitucional para todos e todas, ao ser concretizada tendo “privilégios” nos repasses financeiros que recebe. Mas também, em especial, pelo discurso que se prega por “qualidade”, sendo discutível o que propõem como um modelo de gestão que priorize uma educação democratizada, emancipatória e humana.

No entanto, nas escolas que possuem gestão compartilhada com a Polícia Militar os preceitos da gestão democrática não acontecem, um exemplo é a forma de escolha para a função de diretor escolar, que dificilmente acontece por meio de eleição. No caso do estado de Goiás, a Lei n. 14.044/2001 que estabeleceu a criação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás prevê que a escolha seja conforme o regimento interno das escolas, considerando que o “comandante-diretor” seja designado pelo Comando Geral da Polícia Militar do estado (SCALABRIN, 2018). De 2015 a 2018, “[...] outros colégios militarizados foram criados em lei (sendo os últimos, através da Lei n. 20.046, de 20 de abril de 2018, de modo que, em 2018, já estão criados em lei 78 colégios militares em Goiás, destes 30 ainda não foram efetivados” (SCALABRIN, 2018, p. 226).

Para o estado do Mato Grosso encontramos um dispositivo legal bem antigo, porém que ainda está em vigência, que é a Lei Ordinária n. 7.040 de 01 de outubro de 1998. Essa peça legal fixa normas para a regulamentação da GDE prevendo a eleição direta como forma de escolha do diretor escolar das escolas mato-grossenses. A Lei estabelece que seja levado em consideração a aptidão para a liderança e habilidades gerenciais necessárias ao exercício do cargo, sendo realizado o processo de escolha em duas fases. A primeira fase corresponde à

⁶⁴ “Em 2001, através da Lei Estadual n. 14.044, foram criadas as unidades do Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG), conforme a lei, as unidades destinar-se-ão ao ensino fundamental e médio e serão instaladas e ativadas sob comando e direção de oficiais da ativa (QOPM) ou pessoal inativo ‘dos postos de Tenente Coronel e Major’. os quais deverão possuir graduação acadêmica superior e [...] curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecida a estrutura orgânica prevista pela Secretaria da Educação.” (SCALABRIN, 2018, p. 225-226).

participação das candidatas e candidatos nos “ciclos de estudos” coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, o qual dará a conceção de “aptos” para aquele que obtiver 100% de frequência. A segunda fase corresponde ao processo de eleição direta através de voto pela comunidade escolar (SCALABRIN, 2018).

A Lei adota a criação dos conselhos deliberativos da comunidade escolar nas unidades educacionais. Além disso, propõe a autonomia pedagógica, financeira e administrativa da unidade escolar por intermédio da constituição e do funcionamento do conselho escolar e dando ênfase à transparência desses aspectos, assim como a eficácia na utilização dos recursos. Nas palavras de Souza e Pires (2018, p. 77) “A autonomia pedagógica está assegurada na elaboração do plano de desenvolvimento estratégico de escola e da construção do projeto político-pedagógico”. A Lei continua vigente, entretanto, foi alterada pelas Leis n. 7.793 de 04 de dezembro de 2002 e pela Lei Ordinária n. 7.982 de 30 de outubro de 2003 com relação ao perfil do candidato para o cargo de diretor escolar.

O estado do Piauí possui o Decreto n. 12.765/2007 que regulamenta o Art. 119 da Lei Complementar n. 71, de 26 de julho de 2006, disciplinando a gestão democrática nas escolas da rede pública estadual de ensino no Piauí e dá outras providências (PIAUI, 2007). Apesar desta Lei prever apenas a eleição do diretor, a sua determinação, por meio do Decreto n. 14.607/2001, torna obrigatória a anuência de diretores e diretoras eleitos ao contrato de gestão, sendo que neste constarão as competências da gestão administrativa, pedagógica e financeira, bem como outras que possam surgir no decorrer do exercício da função.

Sobre o Decreto n. 12.765/2007, o documento regulamenta a autonomia da gestão nas escolas estaduais por meio da escolha do diretor escolar e do diretor adjunto, assim como da constituição e do fortalecimento dos conselhos escolares, formado por todas as partes que compõem a comunidade escolar. Garante, ainda, liberdade para os estudantes e pais de alunos comporem suas entidades representativas dentro do contexto escolar, por meio do grêmio estudantil e das associações de pais e mestres. “Somam-se a esses elementos a construção coletiva do PPP, do regimento interno e do plano anual de trabalho da escola” (SOUZA; PIRES, 2018, p. 75).

No estado do Rio de Janeiro encontramos a Lei n. 7.365 de 14 de julho de 2016, que dispõe especificamente da regulamentação do processo de GDE. Entretanto, a peça legal é bem restrita, limitando-se a elencar sobre o provimento para o cargo do diretor escolar, considerando a consulta pública à comunidade escolar para posteriormente nomeá-lo, bem como a garantia pela constituição e o funcionamento dos conselhos escolares. Souza e Pires (2018, p. 76)

destacam acerca da Lei n. 7.365/2016 que: “Assim, a nova Lei que o Estado construiu poderia ter agregado elementos que a história do sistema estadual do ensino já havia elaborado”.

A Lei não traz no conteúdo de seu texto os pré-requisitos necessários para a ocupação do cargo de diretor escolar. Para tanto, evidencia que o candidato deve ter pelo menos três anos de experiência no exercício da docência, apresentar um Plano de Gestão e assinar um Termo de Compromisso. Dentre os compromissos dispostos no Termo estão a clareza na prestação de contas e a divulgação dos resultados pedagógicos da escola, porém não é explicitada no documento uma meta a ser atingida (RIO DE JANEIRO, 2016).

Ainda para o estado do Rio de Janeiro encontramos dois dispositivos legais que remetem ao cumprimento da GDE: a Lei Estadual n. 1.949 de 08 de janeiro de 1992, sendo instituída no Governo de Leonel Brizola e dispõe sobre a liberdade para que o alunado possa se organizar através da criação do Grêmio Estudantil. Além desta lei, o Decreto n. 44.773 de 06 de maio de 2014 que regulamenta a criação dos conselhos escolares nas unidades escolares públicas do Rio de Janeiro.

O estado do Rio Grande do Norte teve sua primeira legislação que regia a GDE por meio da Lei Complementar n. 290/2005 e o Decreto n. 18.463/2005, que a instituía no contexto das escolas públicas; ambos são dispositivos legais que foram mencionados na estratégia 1 do PEE. Entretanto, consideramos a Lei Complementar n. 585 de 30 de dezembro de 2016, legislação mais atual que dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. A respeito da Lei, Souza e Pires (2018, p.75) ressaltam que:

A lei apresenta novidades em relação ao padrão de normatização visto nas demais UF, pois traz a figura da Comissão Estadual Central da GD, que é um coletivo composto por pessoas de diferentes segmentos e setores da educação pública do estado, com vistas a acompanhar a implantação e efetivação da GD nas escolas do estado. Também traz a Assembleia Escolar como uma instância de GD no âmbito escolar. Mais, essa Assembleia se converte na principal instância de discussão e decisão da escola.

A Lei Complementar n. 585/2016 traz ainda outros aspectos importantes que merecem destaque, tais como a transparência da gestão, assegurando a fiscalização e o controle das instituições escolares, bem como a descentralização financeira, permitindo a participação da comunidade nas ações e deliberações escolares.

No estado do Rio Grande do Sul encontramos a Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995, sendo esta a primeira Lei que regulamenta a GDE no Estado. O dispositivo legal foi o mais antigo que encontramos em nossa busca para as análises deste estudo, inclusive sendo um dispositivo legal que antedeu a promulgação da LBD/96. Entretanto, encontramos a Lei n. 13.999 de 15 de maio de 2012, que atualiza a lei mencionada anteriormente. Todas as duas

peças legais amparam as escolas no que se refere à transparência na gestão administrativa, financeira e pedagógica e à autonomia. Tratam da descentralização, da eficácia no uso dos recursos financeiros, bem como da valorização dos profissionais da educação. Ademais, destacam a importância de se estabelecer o Regime de Colaboração entre o estado e seus municípios no atendimento a educação básica.

O estado de Rondônia possui a Lei n. 3.018 de 17 de abril de 2013, que estabelece a gestão democrática por meio da constituição dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, da eleição do diretor e do vice-diretor como forma de escolha para o provimento dos respectivos cargos e da elaboração do projeto político pedagógico nas unidades escolares de Rondônia. De acordo com os estudos de Scalabrin (2018), em 2013 o estado de Rondônia realizou o processo de eleição de diretor escolar regido pela Lei supracitada, entretanto o processo foi questionado em 2015 com o apoio de deputados da base governamental da época. A autora destaca ainda que:

Contudo, diante da mobilização e pressão popular o governo desistiu da proposta e lhe restou a promulgação da Lei nº 3.972/2017, que passou a adotar a “consulta à comunidade escolar para a escolha de Diretor” abandonando o termo “eleição”. (SCALABRIN, 2018, p. 282).

A Lei n. 3.972 de 10 de janeiro de 2017 altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei 3.018/2013, definindo critérios técnicos de mérito e desempenho para o pleito a função de diretor e vice-diretor escolar. O candidato deve ser do quadro permanente de pessoal estadual de Rondônia ou do quadro federal, porém à disposição do estado. O candidato também não deve estar cumprindo estágio probatório, deve ter formação específica em Pedagogia ou Administração Escolar e estudos correspondentes a nível de pós-graduação.

Por fim, dentre os estados que encontramos as leis específicas da GDE, o estado de Sergipe possui instituído o Decreto n. 16.396 de 20 de março de 1997, que dispõe de normas regulamentares sobre a democratização da gestão do ensino público estadual, de acordo com os artigos 171 e 172 da Lei Complementar nº 16/94, e dá providências correlatas (SERGIPE, 1997). Sobre esse dispositivo legal, nossas análises corroboraram com os estudos de Souza e Pires (2018) ao estabelecerem que a proposta apresentada para a regulamentação da GDE considera a participação dos sujeitos internos e externos à comunidade escolar na tomada de decisões coletivas das unidades escolares. O estado de Sergipe possui também outras

normativas complementares que integram o decreto em relação ao processo de eleição de diretoras e diretores escolares e o processo eletivo e de implantação do comitê escolar⁶⁵.

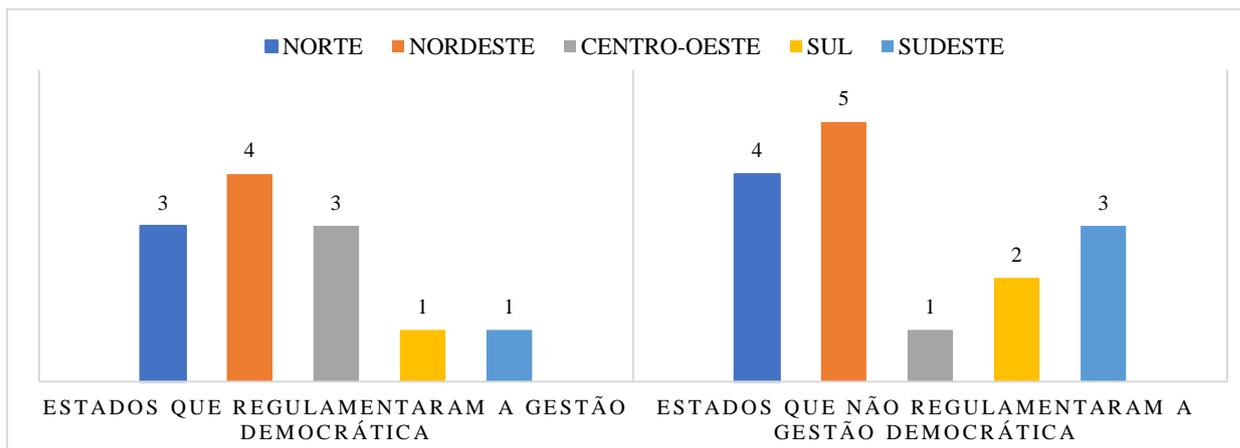
O Decreto n. 29.120 de 06 de março de 2013 dispõe sobre o processo de seleção para a função de Diretor Escolar e dá providências correlatas. A lei esclarece que o processo de escolha ocorra em duas etapas, uma seletiva e outra consultiva. A etapa seletiva fundamenta-se na realização de Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional, tendo a carga horária de 80h, tendo frequência mínima de 80% e, tendo sua aprovação comprovada por certificado com nota igual ou superior a 06 (seis). Sobre a fase consultiva o candidato(a) pleiteante ao cargo de diretor(a) deve apresentar um “Plano de Gestão Escolar” embasados nos indicadores de resultados da escola e do MEC dos últimos três anos. Nas palavras de Scalabrin (2018, p. 265):

A fase consultiva consiste na “legitimação do candidato perante a comunidade escolar, cujo procedimento de eleição será realizado nas unidades de ensino. O diretor ou diretora terá o poder de indicar a lista tríplice de três servidoras ou servidores para o cargo de secretária ou secretário da escola, o qual será escolhido pela Secretaria Estadual de Educação. (SERGIPE, 2013, arts. 1º, 2º, 7º)

Nesse sentido, as análises acima nos mostram um parâmetro de como esses dispositivos legais regulamentam o processo de gestão democrática nas unidades escolares de cada ente federado que as possui. Através das análises realizadas nos documentos legais para a concretização deste estudo, tendo como fundamentação os artigos 206 da CF/88, o Art. 14 da LDB, o artigo n. 9 do PNE (2014-2024), os estudos de Souza e Pires (2018) e os estudos de Scalabrin (2018), podemos ter essa confirmação de como a GDE está assegurada em nosso país. Assim, o Gráfico 05 irá expressar o (des)cumprimento da GDE nos estados do Brasil por região.

Gráfico 5 - Regulamentação da gestão democrática escolar por região do Brasil

⁶⁵ O Decreto n. 16. 396/1997 de Sergipe utiliza a nomenclatura “comitê escolar” ao referir-se sobre o conselho escolar.



Fonte: Elaboração própria com base nas leis específicas da GDE e nos estudos de Souza e Pires (2018) e Scalabrin (2018).

O Gráfico 05 nos mostra a totalidade de entes federados que cumpriram e os que descumpriram a garantia da regulamentação da GDE por meio de legislações específicas. O que percebemos é a lógica da “instrumentalização” presente em vários documentos que regem a política educacional de nosso país. Entretanto, essa questão se mostra contraditória, uma vez que estamos nos referindo a peças legais que asseguram, ou deveriam assegurar, a democracia e a participação das cidadãs e dos cidadãos brasileiros nas ações das unidades escolares públicas do Brasil.

Percebemos similaridades entre as legislações, mesmo que os entes federados apresentem maneiras distintas de como irão efetivar a gestão democrática em seus sistemas de ensino. Entretanto, “autonomia”, “participação”, “descentralização” e “transparência” são termos comuns em boa parte dos dispositivos legais analisados nessa seção. É evidente o minimalismo existente nas leis específicas que regem a gestão democrática em nosso país, uma vez que na maioria das legislações próprias da GDE há pouca preocupação em regulamentar ações democráticas nas redes de ensino. Ter a legislação não assegura a efetividade da GDE no contexto escolar desses entes federados, pois a busca pela regulamentação da GDE acaba tendo o “mínimo” de meios e esforços para que aconteça. Outro aspecto que remete à perspectiva minimalista é que apenas onze estados e o Distrito Federal regulamentaram o processo de GDE por meio de legislação própria. Apesar do quantitativo de PEEs que trazem esse aspecto como importante para a efetivação do processo de GDE ser de dezessete Planos, encontramos outros dispositivos legais específicos que irão garantir a efetivação da eleição de diretores e da constituição das instâncias deliberativas instituídas nas escolas. A esse respeito trataremos na subseção seguinte.

4.2.1 A regulamentação da gestão democrática brasileira através de diversos dispositivos legais

Apesar das análises terem apontado um número restrito de estados que possuem a Lei específica da GDE – somente doze entes federados –, este foi um fator que nos causou uma certa inquietação. Embora a pretensão deste estudo tenha sido, inicialmente, analisar além dos Planos somente as Leis específicas que regulamentassem a GDE nos estados que a possuem, a fim de entendermos como se dá por meio dos dispositivos legais do país essa regulamentação, não poderíamos deixar de considerar alguns documentos encontrados no levantamento das fontes.

Tais documentos tratam-se de Resoluções⁶⁶, Decretos⁶⁷, Portarias⁶⁸ e Instruções Normativas⁶⁹ que regulamentam e garantem diversas formas de escolha para a função de diretores escolares, a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e a constituição das entidades representativas, tais como os grêmios estudantis e as associações de pais e mestres. Nesse sentido, vamos vislumbrar através dos quadros a seguir esses elementos, categorizados de acordo com os indicadores considerados para este estudo.

O quadro 16 irá mostrar o enquadramento legal de diferentes tipos de documentos que foram sancionados de 2004 a 2018, a fim de garantir diversas formas de escolha para a função de diretor e vice-diretor das unidades escolares de estados que não possuem legislação própria da GDE.

Quadro 16 - Enquadramento legal dos estados que possuem dispositivos legais específicos sobre a eleição, indicação ou concurso para a função de diretor e vice-diretor em seu sistema de ensino

Nº	Estados	Tipo de documento	Lei nº	Data da aprovação
01	Amazonas	Resolução	122/2010	30/11/2010
02	Bahia	Decreto	16.385	26/10/2015
03	Ceará	Decreto	32.426	21/11/2017
04	Espírito Santo	Regimento	-	2010
05	Goiás	Lei	20.115	06/06/2018
06	Maranhão	Decreto	30.619	12/01/2015

⁶⁶ “As resoluções são atos normativos utilizados em matéria cuja competência é exclusiva da Câmara Legislativa e das Câmaras de Vereadores, que não necessitam de sanção do presidente da República, dos governadores e dos prefeitos, nos assuntos estabelecidos pela Constituição Federal, Constituições estaduais e Leis Orgânicas” (SCALABRIN, 2018, p. 194).

⁶⁷ Os decretos consistem em normas elaboradas exclusivamente pelo presidente da República, governadores e prefeitos com o objetivo de efetivar determinada lei formal (SCALABRIN, 2018).

⁶⁸ As portarias consistem em normas criadas por autoridades do Poder Executivo, a fim de orientar a atividade da administração na execução das leis (SCALABRIN, 2018).

⁶⁹ De acordo com Scalabrin (2018, p. 184) “As instruções são normas emitidas ‘por um Ministro de Estado para regulamentar execução de leis, decretos e regulamentos’ e, da mesma forma, aquelas emitidas secretários de estado e secretário municipais”.

07	Mato Grosso do Sul	Lei	3.244	06/06/2006
08	Minas Gerais	Resolução	1.812	22/03/2011
09	Pará	Lei	7.855	12/05/2014
10	Paraíba	Lei	7.983	10/04/2006
10	Paraná	Lei	18.590	13/10/2015
11	Pernambuco	Decreto	38.103	25/04/2012
12	Rio de Janeiro	Lei	7.299	03/06/2016

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dispositivos legais analisados (2020).

Dentre os estados que possuem Decretos, Resoluções ou Leis específicas que regulamentam sobre a eleição, indicação ou concurso para a função de diretor e vice-diretor no seu sistema de ensino, temos: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco e Paraná.

Na Região Norte encontramos a Resolução n. 122/2010 do estado do Amazonas e a Lei n. 7.855/2014 do estado do Pará. A Resolução n. 122 foi sancionada em 30 de novembro de 2010⁷⁰, instituída pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que estabelece o Regimento Geral das Escolas Estaduais. A forma majoritária de escolha para diretor escolar ocorre por meio de indicação, seguido de alguns casos por seleção e posteriormente, os candidatos (as) são indicados (as) para ocupar os cargos conformes os critérios técnicos estabelecidos pelo Regimento Geral das Escolas Estaduais, conforme os estudos de Scalabrin (2018). Entanto, de acordo com Mattos (2015, p. 42) “nem sempre há exigência de que o profissional indicado a função, atenda a todos esses requisitos ora posto no Regimento Geral”.

No estado do Pará encontramos a Lei n.7.855 de 12 de maio de 2014. Este dispositivo legal institui e disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da educação básica da rede estadual de ensino. O Parágrafo único do Art. 02 da referida lei estabelece que:

As eleições diretas serão norteadas pelos seguintes princípios da Política de Educação Básica do Estado do Pará:

I - educação como direito universal básico, bem social público e como condição para a emancipação humana;

II - homem como sujeito de direitos à cidadania plena e ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas, intelectuais e afetivas;

III - educação pública orientada pela busca da qualidade socialmente referenciada;

IV - gestão democrática da educação e o fortalecimento dos instrumentos de controle social;

⁷⁰ É importante destacar que não tivemos acesso ao documento do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas na íntegra, somente à Resolução n. 122/2010, uma vez que nem o site do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e nem o da Secretaria de Educação do estado disponibilizam o documento. No entanto, os estudos de Scalabrin (2018) e Mattos (2015) corroboraram com os achados em nossas análises realizadas no documento da referida Resolução.

V - gestão compartilhada entre os entes federados;

VI - educação voltada para a melhoria da qualidade social, observando-se as diversidades étnico-raciais de gênero, de orientação sexual, cultural e religiosa;

VII - garantia da autonomia administrativa, política, pedagógica e de gestão dos recursos públicos recebidos na unidade escolar. (PARÁ, 2014, p. 01)

Dentre os estados da Região Nordeste, encontramos dispositivos legais distintos na Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba e Pernambuco. A Bahia possui o Decreto n. 16.385 de 26 de outubro de 2015 que regulamenta o Art. 18 da Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002, dispendo sobre os procedimentos e critérios do processo seletivo interno para a ocupação dos cargos de diretoras ou diretores e vice-diretoras ou vice-diretores escolares a ser realizado pelas unidades escolares estaduais e dando outras providências (BAHIA, 2015). Dentre os critérios estabelecidos pelo documento para que o candidato ou candidata possam ocupar os cargos de diretora ou diretor escolar, estão a exigência de serem servidores efetivos, integrantes da carreira do Magistério Público Estadual e ocupantes de cargo de professor ou coordenador pedagógico; deverá ter, também, formação em licenciatura e ter sido aprovado em avaliação de conhecimentos acerca da gestão escolar, apresentar Plano de Gestão Escolar, comprovando experiência docente de sala de aula de no mínimo dois anos (BAHIA, 2015).

O estado do Ceará possui a Lei n. 13.513 de 19 de julho de 2004, que norteia o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão de Diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, dando também outras providências (CEARÁ, 2004). Essa legislação sofreu alterações em seu conteúdo pela Lei n. 16.379, de 16 de outubro de 2017, regulamentada pelo Decreto n. 32.426, de 21 de novembro de 2017, sendo este o dispositivo legal que atualmente norteia o processo de escolha da função de diretor escolar (CEARÁ, 2017).

O Decreto n. 32.426/2017 regulamenta o processo de escolha para o cargo de diretora ou diretor escolar da rede de ensino público do Ceará. O documento trata do processo de escolha do diretor escolar em etapas, sendo a primeira de “seleção pública”, com a avaliação dos conhecimentos e da experiência profissional, por meio de provas escritas e exames de titulação, sendo esses realizados pela SEDUC ou por instituição credenciada por ela. A segunda etapa corresponde ao processo “Certificação de Gestor Escolar”, o qual consiste em um processo de averiguação do domínio de conhecimentos e de competências, através do “Curso de Atualização em Gestão Escolar”, com prova de aferição dos conhecimentos acerca do curso (CEARÁ, 2017).

O estado do Maranhão possui o Decreto n. 30.619 de 12 de janeiro de 2015, que regulamenta sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades

de ensino da rede pública estadual (MARANHÃO, 2015). O Decreto normatiza a função de diretor escolar como função pública ao estabelecer que as candidatas ou os candidatos escolhidos passem por um processo democrático. Tal processo possui quatro etapas, sendo as respectivas: a) apresentação de carta de intenção; b) exame de certificação, integrado por um curso de qualificação de 20h, com realização de prova; c) consulta pública junto à comunidade escolar; e d) assinatura do contrato de gestão, como o intuito de cumprir as diretrizes e planos governamentais que vão ditar os critérios e procedimentos de controle e monitoramento do desempenho (MARANHÃO, 2015).

O estado da Paraíba dispõe da Lei n. 7.983 de 10 de abril de 2006, que norteia o processo de eleição de diretor e vice-diretor das unidades de ensino da rede estadual. Em seu Art. 1 a Lei ressalta que o provimento para o cargo de diretor e vice-diretor escolar se dará pela nomeação, executada pelo Chefe do Executivo ou por um representante por ele delegado; posteriormente, o candidato(a) deverá ser colocado à consulta pública da comunidade escolar, mediante a processo eletivo (PARAÍBA, 2006).

O estado de Pernambuco possui o Decreto n. 38.103 de 25 de abril de 2012 como primeiro dispositivo que vai definir o processo de escolha para os cargos de diretor e vice-diretor das escolas estaduais, dando também outras providências (PERNAMBUCO, 2012). Esse Decreto foi alterado pelo Decreto n. 44.079, de 31 de janeiro de 2017, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n. 47.297, de 12 de abril de 2019. O atual dispositivo legal regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais (PERNAMBUCO, 2019). De acordo com o Art. nº 1 da referida Lei, o processo de escolha para a função de diretor e vice-diretor dar-se-á por designação e posse do Governador do estado, mediante a participação do candidato nas etapas seletiva, consultiva e formativa (PERNAMBUCO, 2019).

Na Região Centro-Oeste encontramos documentos regulatório sobre essa questão nos estados de Goiás e em Mato Grosso do Sul. O estado de Goiás teve em 2018 a sanção da Lei n. 20.115 de 06 de junho de 2018, que dispõe sobre o processo de escolha democrática do diretor escolar considerando a participação da comunidade escolar. Os eleitos deverão participar de “[...] curso de gestão escolar oferecido pelo órgão estadual de educação, visando a qualificação para o exercício da função com aproveitamento mínimo por ele definido” (GOIÁS, 2018, s/p), conseguinte de avaliação de desempenho dos eleitos.

O estado do Mato Grosso do Sul, por meio da Lei n. 3.244 de 06 de junho de 2006, direcionava sobre o processo eletivo de dirigentes escolares, diretores adjuntos e dos conselhos escolares da rede estadual de ensino. Essa Lei teve sua revogação por meio da Lei n. 3.479 de

20 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dando nova redação ao dispositivo da Lei n. 3.244, de 06 de junho de 2006. A Lei estabelece os critérios e procedimentos para o processo de escolha da função do diretor em três etapas: 1ª) curso de capacitação em Gestão Escolar; 2º) avaliação de competências básicas de dirigente escolar; e 3º) eleição (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Além dessas peças legais, o estado do Mato Grosso do Sul possui ainda o Decreto n. 13.770/2013, que dispõe sobre questões gerais acerca das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, tais como a estrutura e o funcionamento. O Decreto regulamenta ainda sobre o processo eletivo para diretores escolares, visto que dispõe sobre a seleção dos dirigentes escolares, as atribuições do diretor e diretor adjunto, dando outras providências com relação a gestão administrativa, pedagógica e financeira (MATO GROSSO DO SUL, 2013). Entretanto, apesar de o Decreto dar um direcionamento bem amplo para que a gestão democrática seja regulamentada na rede pública de ensino, este documento legal sofre alterações constantemente ao longo dos anos⁷¹.

Na Região Sudeste encontramos legislação específica para regulamentar a forma de escolha diretiva nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O estado do Espírito Santo dispõe do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual/2010. O capítulo III vai tratar da “Direção”, estabelecendo no Art. n. 45 que a direção deve ser exercida por um profissional efetivo da área do magistério, designado por ato do (a) Secretário (a) do Estado de Educação, nos termos da legislação vigente, sendo responsável pelo gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas na unidade de ensino (ESPÍRITO SANTO, 2010).

O estado de Minas Gerais regulamenta, por meio da Resolução n.1.812, de 22 de março de 2011, critérios e condições para a seleção de candidatos ao cargo de Diretor e à função de vice-diretor das unidades estaduais de ensino, escolhidos pela comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2011). O Art. 1º estabelece que o cargo de diretor escolar será comissionado, com carga horária de 40 horas semanais, sendo exercício em regime de dedicação exclusiva por servidor ocupante de cargo efetivo do estado de Minas Gerais, sendo este efetivado pela Lei Complementar n. 100 de 05 de novembro de 2007 ou função pública estável, das carreiras de professor de educação básica, sendo vedado ao seu ocupante exercer outro cargo na Administração Pública, direta ou indireta, em qualquer ente da Federação (MINAS GERAIS, 2011).

⁷¹ O Decreto n. 13.770/2013 teve as alterações mais recentes por meio do Decreto n. 14.231/2015 e Decreto n. 14.630/2016.

O estado do Rio de Janeiro dispõe da Lei n. 7.299 de 03 de junho de 2016 e ressalta a garantia dos processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino. A Lei foi regulamentada, posteriormente, pela Resolução SEEDUC n. 5479/2016 (SEEDUC, 2016). Essa peça legal não aponta pré-requisitos necessários para a candidatura ao cargo de diretora ou diretor, porém menciona que seja necessário possuir a experiência de no mínimo três anos como regente de turma. Exige também a apresentação e disponibilização pública de Plano de Gestão e assinatura de Termo de Compromisso para aqueles que quiserem pleitear a vaga para exercer a função de diretora ou diretor nas unidades escolares do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016).

Na Região Sul, encontramos a Lei n. 18.590 de 13 de outubro de 2015 do estado do Paraná. A respectiva legislação regulamenta a definição de critérios de escolha mediante a consulta à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das unidades escolares públicas da educação básica do estado do Paraná. A lei prevê que a escolha seja delegada à comunidade escolar, realizando consulta pública simultânea a todos os estabelecimentos de ensino. Sobre os estabelecimentos de ensino a Lei refere-se a todos os espaços que funcionem escolas – prédios privados, cedidos ou alugados de instituições religiosas – bem como nas escolas quilombolas, indígenas, militares e nas unidades escolares que funcionam nas instituições prisionais e centros socioeducativos do estado do Paraná (PARANÁ, 2015).

Contudo, os dispositivos legais acima nos mostraram diversas formas de escolha para o provimento do cargo de diretor escolar. No entanto, defendemos as eleições como a maneira democrática de escolha para diretores escolares, pois relacionam-se diretamente com as lutas por uma educação democratizada que vem se arrastando desde a década de 1980, quando a sociedade civil ansiava pela construção das legislações macros que regem nosso país. Porém, as eleições diretas para diretoras ou diretores escolares ainda se configuram pelos movimentos sociais de profissionais da educação como a essencial condição para que a GDE aconteça. (PARO, 2016; SOUZA e PIRES, 2018). Entretanto, o processo de regulamentação da GDE não depende apenas desta ação como já mencionamos neste estudo.

Assim, as instâncias deliberativas também possuem sua importante participação dentro desse processo, haja vista que é através da constituição e do fortalecimento desses órgãos que a comunidade escolar tem sua participação garantida na gestão pedagógica, financeira e administrativa da escola. Sobre as instâncias deliberativas instituídas, veremos por meio do quadro 20 o conjunto de Leis Específicas, Decretos e Resoluções que asseguram a formação

dos conselhos escolares no sistema de ensino, dos estados que não possuem Lei específica da GDE.

Quadro 17 - Enquadramento legal dos estados que possuem dispositivos legais específicos sobre o conselho escolar em seu sistema de ensino

Nº	Estados	Tipo de documento	Lei Nº	Data da aprovação
01	Amazonas	Resolução	122/2010	30/11/2010
02	Bahia	Lei	11.043	09/05/2008
03	Espírito Santo	Portaria	111-R	18/09/2017
04	Minas Gerais	Decreto	3.602	19/09/2003
05	Pará	Resolução	436/CEE	2004
06	Pernambuco	Lei	11.014	28/12/1993
07	Roraima	Lei	810	06/07/2011
08	Santa Catarina	Decreto	3.429	08/12/98

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dispositivos legais analisados (2020).

O quadro 17 elucida um quantitativo de oito dispositivos específicos que regulamentam a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares. Na Região Norte encontramos dispositivos específicos nos estados do Amazonas, Pará e Roraima, que irão assegurar a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares. O estado do Amazonas possui a Resolução n. 122/2010, que dispõe sobre o Regimento Geral das Escolas do Estado, mencionando que seja importante a implantação dos colegiados escolares nas unidades de ensino do Amazonas.

No estado do Pará a Resolução n. 436/2004 disposta pelo Conselho Estadual de Educação trata do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Pará e em seus títulos III e VII dispõe sobre a criação dos órgãos colegiados (PARÁ, 2004). No estado de Roraima a Lei n. 810 de 06 de julho de 2011 regulamenta a implantação e o fortalecimento dos conselhos escolares na rede pública de ensino, sendo este o órgão deliberativo, consultivo, avaliativo e fiscalizador das ações que competem a gestão administrativa, pedagógica e financeira, considerando o caráter coletivo na tomada de decisões (RORAIMA, 2011).

A Região Nordeste apresenta documentos específicos nos estados da Bahia e Pernambuco. No estado da Bahia obtivemos a Lei n. 11.043 de 09 de maio de 2008, que regulamenta sobre criação, competência e finalidade do colegiado escolar. O conselho escolar configura-se como foco central da gestão democrática do ensino público do estado, por meio da participação da comunidade escolar e local. Com a participação da comunidade escolar ocorrendo de maneira concreta, é possível acompanhar a execução dos processos administrativos e pedagógicos, bem como avalia-los no decorrer do desenvolvimento de suas ações.

O estado de Pernambuco dispõe da Lei n. 11.014 de 23 de dezembro de 1993, que aponta sobre a constituição dos conselhos escolares nas escolas públicas do estado (PERNAMBUCO, 1993). De acordo com Santos e Botler (2012), a lei lançou diretrizes normativas para a constituição dos conselhos escolares no âmbito da rede estadual de ensino, entretanto, não foram registrados avanços consideráveis em relação à democratização das unidades de ensino, uma vez que a prática clientelista, evidente no momento da escolha dos diretores, transferiu-se para a escolha dos membros dos conselhos escolares. Assim, as tomadas de decisões ficavam comprometidas, uma vez que os membros dos conselhos escolares acabavam referendando as decisões pré-determinadas pelo diretor escolar, haja vista que este era o presidente do colegiado, causando uma “falsa” participação democrática dos sujeitos escolares que eram membros do conselho escolar.

Na Região Sudeste nos deparamos com os documentos legais nos estados do Espírito Santo e em Minas Gerais. O estado do Espírito Santo, além do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual/2010, que dispõe sobre os conselhos escolares como órgãos colegiados (ESPÍRITO SANTO, Capítulo II, seção I, p. 19-20), possui a Portaria n. 111-R de 18 de setembro de 2017, que norteia a organização dos conselhos nas unidades da rede pública de ensino. O estado de Minas Gerais possui o Decreto n. 43.602/2003 que dispõe sobre o colegiado escolar nas unidades escolares públicas do ensino fundamental e médio. O Art. 1º institui que o conselho escolar seja parte integrante e órgão representativo da comunidade escolar, tendo atribuições de caráter consultivo e deliberativo em assuntos da gestão pedagógica, financeira e administrativa, respeitando e considerando as normativas legais estabelecidas pelo Estado. O Art. 2 prevê que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais delibere normas regulatórias para a estrutura e o funcionamento do conselho escolar na rede pública de ensino (MINAS GERAIS, 1993).

Na Região Sul, o Decreto n. 3.429 de 08 de dezembro de 1998 do estado de Santa Catarina, regulamenta a implementação do conselho como entidade colegiada de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo para atuar em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar no estado catarinense (SANTA CATARINA, 1998). O estado possui também a Portaria Estadual n. 08/1999 que descreve sobre as funções, constituição e eleição do conselho escolar (GARCIA, 2015).

Além dos dispositivos legais citados anteriormente, encontramos na etapa do levantamento das fontes outras peças legais específicas sobre a criação das instâncias deliberativas instituídas nas escolas, sancionados de 1986 até 2012 e que ainda estão em vigência por meio do quadro 21.

Quadro 18 - Enquadramento legal dos estados que possuem outras formas de orientação sobre as criações de instâncias deliberativas instituídas

Nº	Estados	Tipo de documento	Lei Nº	Data da aprovação
01	Ceará	Lei	13.433	06/01/2004
02	Minas Gerais	Lei	12.084	12/01/1996
03	Paraíba	Lei	9.372	03/06/2011
04	Paraná	Portaria	0011-R	12/02/2010
05	Santa Catarina	Decreto	31.113	18/12/1986
06	Santa Catarina	Lei	12.731	06/11/2003
07	São Paulo	Resolução	21	10/02/2012
08	Tocantins	Lei	2.139	03/09/2009

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dispositivos legais analisados (2020) e os estudos de Souza e Pires (2018).

Para este quadro consideramos os dispositivos legais distintos sobre outras maneiras das instâncias deliberativas (conselho escolar, grêmios estudantis e associações de pais e mestres) serem regulamentadas. O estado do Paraná possui uma Portaria n. 0011-R de 12 de fevereiro de 2010, que dispõe somente sobre a criação e organização de conselhos escolares como unidades executoras de recursos financeiros das escolas públicas do estado (PARANÁ, 2010). Os estados de Santa Catarina (Decreto n. 31.113 de 18 de dezembro de 1986) e de São Paulo (Resolução n. 21 de 10 de fevereiro de 2012), por meio destes dispositivos legais, irão dispor sobre a criação de associação de pais e/ou responsáveis.

O estado de São Paulo, através da Resolução n. 21 de 10 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs, instituído pela Lei n. 14.689 de 04 de janeiro de 2012. O estado de São Paulo dispõe somente dessa legislação para regulamentar a criação dessas entidades, uma vez que nem essa e nem a GDE são uma preocupação que conste na Constituição do Estado.

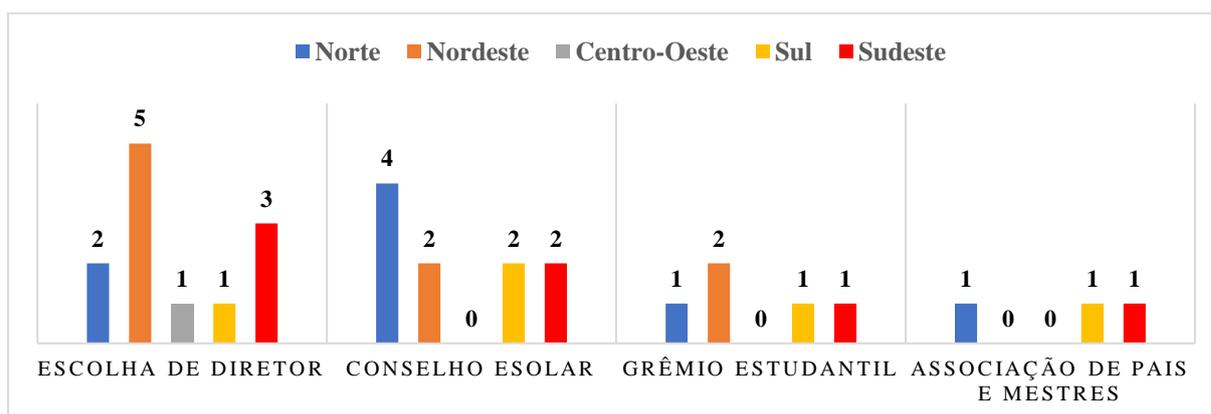
Nos estados do Ceará (Lei n. 13.433 de 06 de janeiro de 2004), Minas Gerais (Lei n. 12.084 de 12 de janeiro de 1996), Paraíba (Lei n. 9.372 de 03 de junho de 2011) e Santa Catarina (Lei n. 12.731 de 06 de novembro de 2003), as legislações dispõem sobre a criação e organização de entidades representativas dos estudantes – os grêmios estudantis. No caso dos estados do Ceará e da Paraíba, além dessa questão, as legislações citadas ainda dispõem sobre o provimento dos diretores escolares.

O estado de Tocantins dispõe da Lei n. 2.139 de 03 de setembro de 2009, que aparenta aspectos bem superficiais referentes à GDE. A Lei apresenta apenas três artigos que fazem menção ao processo de gestão democrática nas escolas públicas do estado, não indicando os

mecanismos ou procedimentos necessários para essa regulamentação. Em suma, o Art. 27 faz referência “[...] as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sujeitam-se ao princípio da gestão democrática, assegurada a participação de órgãos colegiados representativos dos segmentos da instituição e da localidade” (TOCANTINS, 2009, p. 09).

Contudo, podemos perceber que, apesar de alguns estados não disporem de legislação própria para a regulamentação da GDE em seu sistema de ensino, possuem outras formas de orientação sobre a escolha da função do diretor escolar, sobre as criações de conselhos escolares, grêmios estudantis e associação de apoio aos pais e mestres. O Gráfico 06 nos mostra o quantitativo de dispositivos legais distintos analisados nos quadros 16, 17 e 18.

Gráfico 6 - Quantitativo de Entes Federados por Região que *não* possuem Lei específica da GDE, mas que dispõem de outras formas de orientação sobre a escolha da função de diretor escolar e a criação das instâncias deliberativas instituídas no âmbito escolar



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dispositivos legais específicos encontrados nos entes federados brasileiros (2020).

Portanto, a regulamentação da GDE no Brasil ainda acontece de forma bem incipiente em todas as regiões brasileiras, uma vez que somente doze entes federados possuem Leis específicas da GDE. Os demais quinze estados da federação brasileira dispõem de dispositivos diversos que vão mencionar indicadores que remetem a GDE. Entretanto, essas legislações em sua totalidade apresentam-se de maneira contraditória.

O Gráfico 06 evidencia muito bem essa questão, haja vista que apresenta apenas doze estados brasileiros que dispõem de documentos regulatórios que assegurem formas diversas de escolha para a função do diretor escolar (indicação, nomeação, concursos, dentre outros); dez estados que dispõem de documentos que asseguram a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares; cinco estados que apresentam peças legais que dispõem sobre as entidades

representativas de estudantes; e somente três estados preocuparam-se com a garantia das associações de pais e mestres como instâncias deliberativas no ambiente escolar.

Em suma, os documentos mostram-se contraditórios, pois, pela lógica, deveriam garantir a participação da comunidade escolar através das instâncias deliberativas. Entretanto, em sua maioria a participação só ocorre de forma consultiva, sendo que a tomada e deliberação das decisões escolares acaba sendo realizada pelo diretor escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na continuidade desse processo, desenvolver o prosseguimento deste estudo foi bastante complicado, tendo em vista o contexto de lutas e resistências que o país e o mundo vêm passando em meio a pandemia do covid-19. De repente tivemos o direito à liberdade castrado por um vírus que assolou e mutilou a vida de milhões de pessoas no mundo inteiro. O isolamento social passou a ser uma escolha – a mais acertada a meu ver – pela garantia de viver em meio a uma crise sanitária e política. Isto porque o choque de interesses entre a Organização Mundial da Saúde e os governantes de diversos países – dentre eles o Brasil – que não respeitavam os protocolos de segurança pela garantia da vida, tornavam-se mais evidentes à medida que a pandemia ia se expandindo. Assim, o Brasil ficou vários meses sem um representante no Ministério da Saúde, refletindo diretamente no Sistema Único de Saúde – SUS de maneira negativa. Enquanto isso, mais vidas iam se perdendo!

O contexto educacional do país também teve suas reverberações de maneira negativa. A gestão da sala de aula sofreu mudanças significativas. O ensino presencial passou a acontecer nas salas virtuais, através de aulas on-line e gravadas, *lives*, *webnários*, *podcasts*, vídeos e áudios. A qualidade das aulas ficou sem dúvida comprometida, uma vez que não é responsabilidade dos pais alfabetizarem, ou seja, proporcionarem uma educação escolarizável aos seus filhos. A família, ao meu ver, deve sim, acompanhar o desempenho escolar de seus filhos, mas não assumir o papel de professor, assim como o professor não deve assumir o papel da família na construção dos valores das crianças e jovens.

Com isso, o trabalhador docente nunca foi tão explorado como nessa era, sendo que os vários papéis se aglutinaram em um mesmo tempo e espaço – o lar. Além de professor, o trabalhador docente teve que virar *youtuber*, blogueiro e utilizar seus próprios recursos materiais para desenvolver suas práticas docentes de maneira remota. Essa jornada diária de acúmulo de funções, circunda pelo medo, ansiedade e preocupações no cumprimento de suas atividades laborais, tem causado a precarização do trabalhador, assim como o adoecimento docente. Sobre essa excessiva jornada de tarefas que estamos vivendo na pandemia, reporto-me a Marx (2013) ao mencionar em seu livro *O capital* que a jornada de trabalho não será uma grandeza constante, podendo até ser determinável, porém acaba sendo indeterminada. A sensação que temos é de um trabalho que nunca tem fim!

O cenário educacional atualmente no país não se difere daquele vivido no final da década de 1980 e início dos anos 90, quando a sociedade civil ansiava e lutava pela busca de

legislações que garantissem uma educação democratizada e de qualidade para todos. No entanto, a educação brasileira sofre com bastante latência os reflexos dos Organismos Internacionais, sendo que essas interferências reverberam diretamente nos diversos aspectos da educação, dentre eles a regulamentação da GDE.

A GDE não é um aspecto que desperta o interesse dos OIs, pois a essência dessas instituições é mercadológica, da produtividade, gerencialista, centralizadora e, para eles, o contexto educacional deve produzir mão de obra qualificada para atender os interesses do mercado, ou seja, do capital. Assim, os OIs interferem diretamente no modo como o Estado exerce seu caráter regular, avaliador, fiscalizador e, deixando os aspectos de detentor dos direitos a uma educação escolarizável de qualidade, democrática, inclusiva para todos em planos secundários.

Com este estudo, a etapa das análises realizadas nos Planos Estaduais e Distrital de Educação brasileiros nos mostraram que, de modo geral, a real preocupação que cada Plano teve foi em destacar o contexto educacional em sua totalidade, para assim, iniciar o desenvolvimento de sua elaboração. No que tange à meta da GDE nos Planos, evidenciamos que a maioria aderiu à meta 19 do PNE, totalizando um quantitativo de 17 Planos.

Sobre a meta da GDE, esses respectivos Planos consideraram o trecho da meta 19 do PNE, que destaca o “apoio técnico e financeiro da União”, aspecto esse elencado pelos PEEs como primordial para a regulamentação da GDE em suas unidades federativas, sendo este aspecto considerado um “estímulo” bem relevante para que os PEEs tivessem aderido à meta 19 do PNE. No entanto, essa adesão associada a critérios de “mérito e desempenho”, mesmo considerando a “consulta pública” da comunidade escolar, compromete a efetividade da GDE, haja vista que os aspectos destacados pelos Planos estão diretamente ligados a uma gestão gerencialista e meritocrática.

O fato desses Planos terem considerado a essência do conteúdo da meta 19 do PNE remete-nos a compreender que a gestão democrática nas escolas públicas do nosso país, no que concerne a legitimidade por estes dispositivos legais, é instrumentalizada, disciplinada e gerencialista. Isso fica muito claro nas reverberações da meta da GDE de todos os Planos, nas leis específicas da GDE e nos diversos dispositivos legais específicos que regulamentam a constituição dos indicadores que compõem o processo democrático no âmbito escolar. Em nossas análises, percebemos que a meta 19 do PNE contribuiu significativamente para o “adestramento” da GDE nos Planos Estaduais e Distrital de Educação.

Importante destacar que nem todos os PEEs sinalizaram os mecanismos importantes para a regulamentação da GDE dispostos nas legislações macros que regem nosso país,

contradizendo o que expressa na CF/88, LDB 9.394/96 e PNE (2014/2024), apesar desses dispositivos legais ainda apresentarem algumas “lacunas” na promoção de uma educação pública de qualidade. Compreende-se que a igualdade de condições, a autonomia na tomada de decisões, a descentralização do poder, a eleição para diretor escolar e os meios concretos de participação da comunidade na gestão da escola devem agregar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público.

Assim, consideramos que a regulamentação da GDE nas redes públicas de ensino dos entes federados fica comprometida, haja vista que alguns PEEs estabeleceram “prazos para o cumprimento” de até dois anos após a promulgação dos Planos para a efetivação da GDE. Ao estabelecer prazos muito longos garantidos pelos dispositivos legais, corre-se o risco do processo e suas mediações sofrerem ainda mais interferências negativas, que impossibilitem a realização e concretude da GDE.

Em nossa análise nenhum PEE deixou explícita no conteúdo da sua meta da GDE a garantia da participação de pessoas com necessidades especiais na formação da equipe diretiva, na constituição dos conselhos escolares e nas ações de gestão escolar de modo geral. Para documentos que regem a política educacional de forma democratizada, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou físico-motoras na constituição do colegiado escolar deveria ser garantida de forma clara e evidente. Infelizmente, a garantia de que essas pessoas ocupem espaços democráticos de direito e na tomada de decisões dentro do contexto educacional não é assegurada diante das legislações que analisamos e, quando não se tem isso explícito em lei, fica mais difícil ainda de acontecer.

Sobre as categorias elencadas para as análises das estratégias da meta da GDE nos Planos, a pesquisa considerou “eleição de diretor”, “instâncias deliberativas” e “leis específicas da GDE”. Com relação à forma de escolha para a função de diretor escolar, constatou-se que apenas os Planos do Acre, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia e Sergipe, totalizando onze PEEs, apresentaram a eleição de diretor como a forma pertinente de escolha para os diretores escolares de suas redes públicas de ensino.

A maioria dos PEEs não considerou a “eleição de diretor” de maneira explícita no teor das estratégias da meta da GDE de cada dispositivo legal. Entretanto, aos PEEs que consideraram “consulta pública da comunidade escolar” não temos a garantia de que esse seja um fator que assegure a participação efetiva da comunidade e, tampouco, que ocorra eleição direta para a escolha da equipe diretiva através dessa participação. Em síntese, a participação

coletiva vai possibilitar uma democratização da gestão que considera somente o caráter consultivo, deixando a deliberação das ações nas mãos do diretor escolar.

Corroboramos com Lima, Prado e Shimamoto (2011) quando discutem a categoria do “participacionismo”. Os autores denominam este indicador, para caracterizar uma conciliação entre classes e estratégia adotada pela lógica neoliberal, metamorfoseando assim uma ação participativa dentre os diversos contextos que compõem a sociedade. No que concerne os Planos analisados, fica muito evidente que não há garantia de que no processo de GDE aconteça a participação da comunidade. A essência do teor das metas e de suas respectivas estratégias, evidenciam um participacionismo da comunidade, onde são construídas amarras na comunicação entre os sujeitos que compõem a escola, suas relações humanas e reduzindo de fato a participação como deve acontecer.

Dentre as formas de provimento para o cargo do diretor escolar, quatro PEEs optaram pela “prova específica” (Mato Grosso do Sul, Pará, Roraima e São Paulo) como única forma de escolha. No entanto, o PEE do Piauí, além de mencionar eleição e prova específica, destacou que seja necessário formar o **Núcleo Gestor**, mencionando ainda que ocorra o processo eletivo para diretor escolar, evidenciando uma contradição no teor de seu documento de como deve acontecer o processo de escolha. Ademais, quatro Planos elencaram a “nomeação” (Alagoas, Bahia, Ceará e Tocantins); o PEE de Minas Gerais destacou que a escolha deve acontecer obedecendo “critérios”; e os PEEs do Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Janeiro e Santa Catarina não fizeram menção sobre a forma de escolha diretiva e seus Planos.

No entanto, consideramos que para que as eleições diretas para o provimento do cargo de diretor escolar possam acontecer de modo democrático no Brasil, é necessário que as legislações assegurem esta ação. A garantia da participação coletiva da comunidade escolar, em seus aspectos consultivo e, sobretudo, deliberativo, precisa estar ancorada em legislações macros de cada estado, o que não é o caso de alguns entes federados cujos Planos Estaduais de Educação não revelaram isso.

Em nossas análises sobre as estratégias que mencionam as “instâncias deliberativas” encontramos a maior incidência sobre a menção dos conselhos escolares (26 PEEs) e dos grêmios estudantis (25 Planos), conseguinte das associações de pais e mestres (dezoito Planos). A totalidade dos planos destacaram o caráter “consultivo e deliberativo” como primordial a ser executado pelos colegiados escolares. No entanto, o aspecto “deliberativo” se restringe à ação decisória exercida pelo presidente do conselho escolar, que na maioria das vezes é uma função ocupada pelo diretor escolar.

Por vários anos, as instâncias deliberativas, quando instituídas nas escolas, eram apenas “consultadas” sobre os problemas escolares, não cabendo a elas autonomia na tomada de decisões. A escola, agindo dessa maneira, apenas discute a problemática escolar, passando a confirmar as decisões pré-determinadas pelo diretor escolar. O aspecto deliberativo, ao ser considerado para as instâncias deliberativas, concretiza a autonomia e participação da comunidade escolar na tomada de decisões da escola. Ao seguir essa perspectiva, o ambiente escolar irá estabelecer normas e diretrizes, elaborar projetos e executar ações pertinentes para a promoção de uma prática pedagógica, administrativa e financeira eficaz e democratizada.

Sobre as “leis específicas da GDE”, encontramos um quantitativo de dezessete Planos que dispõem em suas estratégias a efetividade de legislação própria para o cumprimento da GDE. No entanto, apenas doze entes federados possuem leis específicas que regulamentam o processo da GDE. A maior incidência das leis nos mostrou os aspectos necessários para a normatização da GDE, tais como a eleição do diretor, a criação e o fortalecimento dos conselhos escolares, grêmios estudantis e a associação de pais e mestres. Entretanto, apenas nas leis do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal percebemos uma preocupação mais abrangente com a efetivação da GDE em suas redes públicas de ensino, haja vista que nos demais estados que possuem legislação própria, não evidenciamos uma preocupação ampla a respeito da organização de como o processo democrático ocorra em todo o sistema público de ensino.

Ainda com relação às leis próprias da GDE, destacaremos a Lei n. 1.503/2010 do estado do Amapá pois, por ser o local onde resido, muitas questões acabam me inquietando não só no que concerne a normatização legal, mas também a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. A referida lei foi aprovada antes do Plano Estadual de Educação, sendo este sancionado cinco anos após a sua publicação. Contudo, o fato de a lei ter sido precedente ao Plano não fez diferença alguma no que tange a sua concretude nas escolas. O que vivenciamos, agora me posiciono enquanto professora da educação básica, é que 100% dos diretores escolares, diretores adjuntos e secretários escolares são “indicados” pra ocuparem suas respectivas funções nas escolas públicas da rede estadual e municipais. Não existem conselhos escolares efetivamente atuantes e fortalecidos, pois nas escolas que possuem essas instâncias instituídas a participação restringe-se ao caráter consultivo, sendo que todas as decisões são tomadas pelos diretores escolares.

Percebe-se também na avaliação coletiva dos dispositivos legais específicos que irão regulamentar a GDE no Brasil que as **desigualdades regionais** foram evidenciadas como bastante latência. Em um quantitativo de doze legislações específicas, a maioria está situada na Região Nordeste, com quatro estados (Alagoas, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), seguido

da Região Norte (Acre, Amapá e Rondônia) e da Região Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso), ambas com três entes federados; em seguida vem a Região Sul (Rio Grande do Sul) e a Região Sudeste (Rio de Janeiro), ambas com um estado apenas.

Percebemos similaridades entre as legislações específicas da GDE, mesmo que os entes federados apresentem maneiras distintas de como irão efetivar a gestão democrática em seus sistemas de ensino. Contudo, “autonomia”, “participação”, “descentralização” e “transparência” são termos comuns em boa parte dos dispositivos legais analisados. Constatamos também o “minimalismo” bem presente na maioria das legislações próprias da GDE, pois há pouca preocupação em regulamentar ações democráticas nas redes de ensino. Ter a legislação não asseguram a efetividade da GDE no contexto escolar desses entes federados, haja vista que o anseio pela regulamentação da GDE acaba tendo o “mínimo” de meios e esforços para que se concretize no país. Outro fator que remete esse aspecto minimalista é que apenas onze estados e o Distrito Federal regulamentaram o processo de GDE por meio de legislação própria, um quantitativo mínimo diante da totalidade de 27 entes federados.

No processo de coleta das fontes para a realização da pesquisa, encontramos diversos dispositivos legais específicos nos estados que não possuem legislação própria da GDE. Tratam-se de Resoluções, Decretos, Portarias e Instruções Normativas que regulamentam especificamente a forma de escolha do diretor escolar, bem como a constituição das instâncias deliberativas nesses estados.

Com relação a esses dispositivos legais específicos que irão assegurar sobre a eleição, indicação ou concurso para a função de diretor e vice-diretor no seu sistema de ensino, temos: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco e Paraná. Os respectivos dispositivos legais nos mostraram diversas formas de escolha para o provimento do cargo de diretor escolar. No entanto, defendemos as eleições diretas com a participação deliberativa da comunidade escolar como sendo a forma mais democrática de escolha para diretores escolares. Essa ação deliberativa relaciona-se diretamente com as lutas por uma educação democratizada que vem se arrastando desde o final da década de 1980, quando a sociedade civil ansiava pela construção das legislações macros que regem nosso país. No entanto, devemos ressaltar que apesar das eleições diretas para diretoras ou diretores escolares, ainda serem considerada pelos movimentos sociais de profissionais da educação como a essencial condição para que a GDE aconteça, defendemos que os demais preceitos da GDE sejam efetivados por meio das instâncias deliberativas, pois através da implantação e do fortalecimento dos mesmos, a comunidade escolar tem sua participação e autonomia concretizada de fato.

Sobre as instâncias deliberativas encontramos um quantitativo maior de peças legais, totalizando dezesseis dispositivos específicos. Com relação ao conselho escolar, constatamos um quantitativo de oito dispositivos específicos, sendo estes nos estados do Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Roraima e Santa Catarina, que regulamentam a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares. Além desses dispositivos legais, encontramos também oito peças legais específicas sobre a criação das instâncias deliberativas instituídas nas escolas, sancionados de 1986 até 2012 e que ainda estão em vigência.

Desse modo, consideramos também esses dispositivos para as análises deste estudo, pois trazem no teor de seus conteúdos regulamentações para a garantia de que aconteça eleição para diretores escolares e que as instâncias deliberativas sejam instituídas nas escolas públicas. Os estados do Paraná (2010), Santa Catarina (1986) e São Paulo (2012), por meio destes dispositivos legais, dispõem sobre a criação de associação de pais e/ou responsáveis. Nos estados do Ceará (2004), Minas Gerais (1996), Paraíba (2011) e Santa Catarina (2003), as legislações irão dispor sobre a criação e organização de entidades representativas dos estudantes – os grêmios estudantis. No caso dos estados do Ceará e da Paraíba, além dessa questão, as legislações citadas ainda dispõem sobre o provimento dos diretores escolares. Por fim, o estado de Tocantins vai dispor da Lei n. 2.139 de 03 de setembro de 2009, que aparenta aspectos bem superficiais referentes a GDE. Portanto, percebemos que, apesar de alguns estados não disporem de legislação própria para a regulamentação da GDE em suas redes de ensino, possuem outras formas de orientação sobre a escolha da função do diretor escolar, sobre as criações de conselhos escolares, grêmios estudantis e associação de apoio aos pais e mestres.

Em suma, na totalidade dos PEEs e das leis analisadas, o que corresponde ao quantitativo de 67 documentos, consideramos que a regulamentação da GDE em nosso país ainda acontece de maneira incipiente em todas as regiões. Dentre os 27 entes federados, apenas onze estados e o Distrito Federal, uma minoria, dispõe de legislação específica que assegura a efetivação da GDE. Os demais quinze estados da federação brasileira dispõem de dispositivos diversos que mencionam indicadores acerca da GDE. Entretanto, essas legislações em sua totalidade apresentam-se de maneira contraditória, pois a essência desses documentos está diretamente relacionada com a lógica gerencialista.

As principais contradições evidenciadas em nossas análises circundam em torno da lógica gerencialista e meritocrática que está incutida nos dispositivos legais. Os documentos mostram-se contraditórios, pois, pela lógica, deveriam garantir os preceitos democráticos no contexto escolar, haja vista que a gestão democrática é garantia constitucional como princípio da gestão pública. A autonomia na deliberação das ações, a descentralização do poder e a

participação da comunidade escolar devem ser concretizadas através dos mecanismos democráticos, das eleições diretas para diretor escolar, da constituição e do fortalecimento das instâncias deliberativas.

Porém, em sua maioria a participação só ocorre de forma consultiva, sendo que a tomada e deliberação das decisões escolares acaba sendo realizada pelo diretor escolar. Outro aspecto que evidencia a contradição nos documentos é elencar mecanismos para a ocupação do cargo de diretor escolar, tais como indicação, nomeação e concurso público. Por mais que sejam colocados a consulta pública da comunidade escolar, os aspectos considerados para a escolha da função de diretor escolar estão diretamente associados aos critérios de “mérito e desempenho”. Nesse sentido, esses documentos acabam configurando-se a uma lógica gerencialista em sua essência e, não a uma perspectiva democratizada como deveriam, uma vez que são documentos que remetem em sua aparência à regulamentação dos preceitos da GDE.

Outra problemática que interfere no desenvolvimento do processo da GDE são os impactos que a educação vem enfrentando na conjuntura atual. Esses impactos configuram-se nos novos rumos que a educação vem tomando e que acabam revelando retrocessos na democratização da educação. Dentre esses fatores temos a escola sem partido, o ensino remoto e a militarização das escolas públicas, dificultando o processo democrático de gerir a escola.

A militarização das escolas é uma prática que vem crescendo no país e, ao nosso ver, torna-se uma prática preocupante, visto que acaba limitando a educação pública para todos. Essa prática pedagógica materializa-se por privilégios dos investimentos que recebe, pois as escolas públicas, por terem poucos recursos, vendem-se pelo fetiche do financiamento para as escolas militarizadas. Nessa perspectiva, as escolas militares preconizam uma educação de qualidade questionável, haja vista que vai em desencontro do ponto de vista de uma educação democratizada, humanizadora e emancipatória.

Embora a educação esteja enfrentando muitos desafios neste ano, dentre eles a PEC do Teto dos gastos, destacamos a aprovação do Novo Fundeb em 25 de agosto de 2020, por meio da Emenda Constitucional n. 108/2020 configurou-se em uma grande conquista para o cenário educacional brasileiro, tornando o Fundeb como fonte permanente de financiamento para a educação. O Novo Fundeb foi aprovado possibilitando o aumento de seu alcance e amplia em 13 pontos percentuais os recursos destinados ao setor pela União. A PEC 26/2020 começou sua tramitação por meio da PEC 15/2015 na Câmara dos Deputados, tendo como primeira subscritora a deputada federal Raquel Muniz (PSD-MG) e como relatora a Dep. Profa. Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). A matéria seguiu para o Senado Federal, tendo como relator o Senador Flávio Arns (Rede-PR) e sua aprovação aconteceu como veio da Câmara, tendo o

acréscimo de uma emenda supressiva ao conteúdo de seu texto. A PEC torna permanente o Fundeb que, pela legislação atual, acabaria no fim deste ano. Também aumenta dos atuais 10% para 23% a participação da União no Fundo. Essa participação será elevada de forma gradual: em 2021 começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% em 2026 (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Importante destacar que os entes federados deverão utilizar os recursos do Fundeb de maneira que a prioridade seja a mesma assegurada pela CF/88. Os municípios continuam responsáveis em ofertar prioritariamente a educação infantil, os estados o ensino fundamental e médio. Desse modo, os recursos não deverão ser aplicados nas universidades públicas, uma vez que a educação superior é de responsabilidade da União.

Com este estudo, não temos a pretensão de esgotar as discussões no que tange às legislações que regulamentam a GDE no cenário brasileiro, pois a materialidade das leis depende de diversos fatores sociais, econômicos, políticos e, sobretudo, do contexto histórico e dialético o qual se referem. Nossa pretensão foi de buscar através dos dispositivos legais, como vem sendo cumprida a GDE no cenário brasileiro, bem como quais os instrumentos e preceitos democráticos os Planos Estaduais e Distrital de Educação e as Leis específicas da GDE apresentam como importantes indícios para a efetividade da gestão democrática em seus sistemas de ensino público.

A gestão democrática na escola consiste em uma prática embasada em princípios participativos e políticos. Com a GDE é possível ter uma escola gerida no coletivo, pois ela não instrumentaliza a manutenção da unidade escolar, porém permite que a comunidade se organize para buscar nos órgãos públicos o dever por sua manutenção. Institui-se, para tanto, nos elementos que tornam a escola afeiçãoada a um sistema descentralizado, no qual possua autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Do mesmo modo, é fundamental que sejam garantidos a participação da comunidade escolar e os mecanismos que assegurem a tomada de decisões de modo coletivo. É claro que o Estado não deve ser eximido de seus deveres perante as questões de organização e manutenção da escola, no entanto, o fazer educacional democrático deve ser constituído considerando os preceitos que o compõem para que haja sua concretude.

Para tanto, consideramos que a GDE seja um importante princípio organizacional, político e de formação humana na escola. Dentro da perspectiva democratizada, o desenvolvimento dos pressupostos pedagógicos refere-se a uma ideologia que considera a construção crítica de saberes e sistematização de valores para além da formação acadêmica. Nesse sentido, a construção do Projeto político-pedagógico, o incentivo a formação continuada

de educadores, conselheiros e diretor escolar, bem como a motivação dos estudantes ao mundo de debates e discussões construtivas sobre assuntos da conjuntura atual do país, permite que a escola se faça presente e parte integrante da construção dinâmica da sociedade.

Enfim, a escola é um importante instrumento de politização, mutável e que constantemente propicia mudanças e contradições sociais presentes na história da humanidade. A gestão democrática ao ser concretizada na escola irá proporcionar a emancipação de todos os sujeitos que são importantes e responsáveis pelo desenvolvimento do processo educacional. Essa transformação não prioriza a meritocracia, permite que sejam constituídos mecanismos solidários, igualitários e que estejam comprometidos com o contexto social.

Ademais, possibilita a necessidade de resgatar os debates e discussões nos campos educacional, político, jurídico, econômico e social. A gestão democrática do ensino público não é uma realidade em todos os entes federados de nosso país, como constatamos por meio deste estudo. Percebeu-se que a GDE ao longo dos anos vem sendo marcada por avanços e retrocessos e está longe de chegar ao fim. Nesse sentido, parafraseando Karl Marx, os sistemas educacionais, instituído por homens e mulheres, fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de suas escolhas, a estrutura da sociedade, de classe, como funciona, os condiciona a conviver dentro de uma lógica meritocrática. Portanto, pelo espaço de contradição *sui generis* da escola, há uma disputa de projeto de classe, na qual a emancipação social, se forja e se institui em uma educação democratizada.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Lei Estadual n. 1.201 de 23 de julho de 1996**. Regulamenta o inciso VII do art. 190 da Constituição do estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/?p=4731>. Acesso em: 14 out. 2020.
- ACRE. **Lei n. 2.965, de 02 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- ACRE. **Lei n. 3.141, de 22 de julho de 2016**. Dispõe sobre a gestão democrática de ensino público do estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/?p=11268>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- ADRIÃO, Thereza. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (Orgs.). **Público X privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.
- AGÊNCIA SENADO. 25. ago. 2020. **Novo Fundeb será maior e terá caráter permanente**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020-ago-25-novo-fundeb-sera-maior-e-tera-carater-permanente>. Acesso em: 27 out. 2020.
- ALAGOAS. **Lei n. 6.628, de 21 de outubro de 2005**. Institui novas regras para a gestão na rede pública estadual de ensino, como espaço de participação e construção coletiva, através de novas diretrizes quanto às eleições diretas para diretor e diretor-adjunto das escolas de educação básica, dando outras providências. Portal da Legislação. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/legislacao>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- ALAGOAS. **Lei n. 6.661, de 28 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a criação dos conselhos escolares sob a forma de sociedade civil, nas unidades de educação básica da rede estadual de ensino. Portal da Legislação. Alagoas. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/legislacao>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- ALAGOAS. **Lei n. 7.184 de 27 de julho de 2010**. Modifica a composição dos cargos de provimentos em comissão, define competências da Secretária de Estado da educação e do Esporte, altera a Lei Delegada n. 43, de 28 de junho de 2007, e dá outras providencias. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/82-2010/204-lei-ordinaria-n-7-184-de-27-de-julho-de-2010?option=com_jdownloads. Acesso em: 15 out. 2020.
- ALAGOAS. **Lei n. 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal de Legislação Alagoas. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.
- ALAGOAS. **Lei n. 7.801, de 1º de junho de 2016**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a função especial de articulador de ensino, altera a lei delegada n. 47, de 10 de

agosto de 2015, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1196>. Acesso em: 15 out. 2020.

AMAPÁ. **Lei n. 1.503, de 9 de julho de 2010**. Regulamenta a gestão democrática escolar nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Portal da Legislação. Amapá. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=25541. Acesso em: 03 abr. 2020.

AMAPÁ. **Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Amapá. Disponível em: <https://mpap.mp.br/?view=article&id=6686:lei-ap-1907-2015-anexo&catid=16>. Acesso em: 03 abr. 2020.

AMAZONAS. CEE/AM. **Resolução n. 122/2010**. Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=21:2010. Acesso em: 17 out. 2020.

AMAZONAS. **Lei n. 4.183, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Amazonas. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/8784/8784_texto_integral.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

ANTUNES. Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual Paulista. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 137, p. 1143-1158, out.-dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01143.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Documento: por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação – RBE**, v. 16, n. 47 maio-ago. 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

BAHIA. **Lei n. 11.043, de 09 de maio de 2008**. Criação, finalidade e competência do colegiado escolar. Portal da Legislação. Bahia. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11043-de-09-de-maio-de-2008>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BAHIA. **Decreto n. 13.202 de 19 de agosto de 2011**. Regulamenta o artigo 18 da Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002, dispendo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Unidades Escolares do estado da Bahia, e dá outras providências. Portal da Legislação. Bahia. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1028911/decreto-13202-11>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BAHIA. **Lei n. 13.559, de 20 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de Educação. Portal da Legislação. Bahia. Disponível em: http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017set.plano_pee.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARÃO, Gilcilene Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. O Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 31-70.

BERNADO, Elisângela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre; UCZAK, Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários, interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro, 2014.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/58W3L3qtT7cxffMpbybf4L/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172/2001. Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)**. Brasília – DF, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de operação e implementação do Projeto Fundescola III (MOIP)**. Brasília: MEC/Fundescola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional n. 59**. Brasília, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**. Brasília – DF, 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional n. 95**. Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASÍLIA. Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010). **Documento Base da Conferência Nacional de Educação**. Secretaria Executiva. Brasília: MEC, v. 1, 2010.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em: http://www.mit.edu/~gtoral/great_teachers_pt.pdf. Acesso em: 25/07/2019.

CASTRO, Marcela Moraes de. AMARAL, Daniela Patti do. **Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 2. jan. 2019.

CEARÁ. **Lei n. 13.513, de 19 de julho de 2004**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, dando também outras providências. Portal da Legislação. Ceará. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>. Acesso em: 07 abr. 2017.

CEARÁ. **Lei n. 13.433, de 6 de janeiro de 2004**. Dispõe sobre a livre organização de Grêmios Estudantis. Portal da Legislação. Ceará. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3872-lei-n-13-433-de-06-01-04-d-o-de-09-01-04#:~:text=DE%2009.01.04\).,livre%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Gr%C3%AAmios%20Estudantis](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3872-lei-n-13-433-de-06-01-04-d-o-de-09-01-04#:~:text=DE%2009.01.04).,livre%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Gr%C3%AAmios%20Estudantis). Acesso em: nov. 2017.

CEARÁ. **Lei n.16.025, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Ceará. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16#:~:text=Art.,Art>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CEARÁ. **Lei n. 32.426 de 21 de novembro de 2017**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos Núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em:

<https://crede03.seduc.ce.gov.br/index.php/listanoticias/1932-seduc-divulga-chamada-publicacao-banco-de-gestores-escolares-para-cargo-de-coordenador-escolar-das-escolas-da-crede-3>.

Acesso em: 20 out. 2020.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Tradução Mônica Corulloón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa. 2009. cap. III, p. 75-123.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). PNE: a Visão dos (as) Trabalhadores (as) em Educação. **Cadernos de Educação**. Brasília, n. 24, jan./jul.2011. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/cadernos-de-educacao/56465-cadernos-de-educacao-n-24-janeiro-a-junho-2010-pne-a-visao-dos-as-trabalhadores-as-em-educacao> Acesso em: 24 fevereiro de 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Dossiê - PNE: Mais Futuro para a Educação Brasileira. **Cadernos de Educação**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasília/DF, ano XVIII, v. 28, p. 335-437, ago. 2014. Edição Especial.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo**: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008. cap. V, p. 106-146.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cad. Pesq.** n. 104. p. 162-180, jul. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os princípios da gestão democrática. In: BRASIL. **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19. Brasília: MEC, 2005. p.14-20.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008. ISSN:

1681-5653. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; GOMES, Maria das Graças Correia. Participação dos pais e alunos no cenário da gestão democrática. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 23, n. 44, p. 05-17, set-dez. 2013. Disponível:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7528>

Acesso em: 05 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751, de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público. Portal da Legislação. Distrito Federal. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Sistema%20de,Ensino%20P%C3%ABlico%20do%20Distrito%20Federal.&text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20trata%20do,Federal%2C%20conforme%20disposto%20no%20art. Acesso em: 03 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.499, de 14 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Distrito Federal. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-499-de-14-de-julho-de-2015/#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.499%2C%20DE%2014%20DE%20JULHO%20DE%202015%20%E2%80%93%20Aprova,PDE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 03 abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWr/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 03 abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiás: Autêntica e UFG, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024** - avaliação e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2017. (Série As Dimensões da Formação Humana).

DOURADO, Luiz Fernandes. AZEVEDO, Janete Maria Lins de. OLIVEIRA, João Ferreira de. AGUIAR, Márcia Angela da S. AMARAL, Nelson Cardoso. **Regime de Colaboração**: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental – Caderno Temático 1. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Série Cadernos ANPAE Vol. 26

DRABACH, Nadia Pedrott. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ESPIRÍTO SANTO. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual, 2010**. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1-2.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

ESPIRÍTO SANTO. **Portaria n. 111-R de 18 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a organização dos conselhos de escolas. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/111-R->. Acesso em: 09 abr. 2020.

ESPIRÍTO SANTO. **Lei n. 10.382, de 24 de junho de 2018**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Espírito Santo. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/10.382.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira**. Trabalho Necessário. Ano 10, n. 15, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRISCHER, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquera: Junqueira & Mariri, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário de Português**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo Bolsonaro quer ampliar educação a distância no ensino superior federal**. 23 ago 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019ago.governo-bolsonaro-quer-ampliar-educacao-a-distancia-no-ensino-superior-federal.shtml>. Acesso em: 22 dez. 2019.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBP AE** – v. 25, n. 2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018. Capítulo 1.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe;

Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em:
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010. cap. I.

GOIÁS. **Resolução do CEE/CP n. 004/2009**. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado. Portal da Legislação. Goiás. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.3%20Conselho%20Escolar/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE-CP%20N.%20004,%20DE%202009.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020. Acesso em: 04 abr. 2020.

GOIÁS. **Lei n. 18.969, de 22 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Goiás. Disponível em:
https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969. Acesso em: 04 abr. 2020.

GOIÁS. **Lei n. 20.115, de 06 de junho de 2018**. Dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica e dá outras providências. Disponível em:
https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99991/lei-20115 Acesso em: 11 out. 2020.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. A Teoria Marxista do Estado. In: HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005 (Coleção Geografia e Adjacências).

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas: Alinea, 2010.

HUSSON, M. **Estado e mundialização**. Inprecor-América Latina: abril, 1994.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem - Talis 2013. Brasília: INEP, 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem - Talis 2018: primeira parte. Brasília: INEP, 2019.

LEMOS, Valter Victorino. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO; Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **ANPAE**, Simpósio, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelato/s/0069.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

LIMA, Cláudia Maria de. **A gestão democrática nos processos de construção e aprovação do PNE (2014-2024)**: os debates e embates no Estado e na sociedade civil. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção Cadernos de Gestão). 2ª reimpressão, 2017.

MARANHÃO. **Lei n. 9.860, de 1.º de julho de 2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisladocumento/?id=3674#:~:text=JULHO%20DE%202013.,Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20e%20o%20Plano%20de%20Carreiras%2C%20Cargos%2C%20A%20sica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARANHÃO. **Lei n. 10.099, de 11 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Maranhão. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisladocumento/?id=5189#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.099%2C%20DE%2011,Art>. Acesso em: 04 abr. 2020.

MARANHÃO. **Decreto n. 30.619, de 02 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública. Portal da Legislação. Maranhão. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

MARCATO, Célio Tiago. **Gestão democrática da escola pública**: a participação como princípio da democracia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARI, Cezar Luiz de. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Medidas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro- o rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Prefácio, Notas. *In: Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária n. 7.040, de 1º de outubro de 1998**. Regulamenta a gestão democrática do ensino público estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Portal da Legislação. Mato Grosso. Disponível em: http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

MATO GROSSO. **Lei n. 7.793 de 04 de dezembro de 2002**. Altera a redação do inciso III do art. 56 da Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998, que estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação de Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas unidades de ensino. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/8125245/8551631/LEI+N%C2%B0+7.793.02+ALT+A+LEI+7.040.98.pdf/4c55d17e-a7b0-d835-92db-55dabcd8d725>. Acesso em: 16 out. 2020.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária n. 7.982 de 30 de outubro de 2003**. Altera o Art. 6º da Lei n. 7.040, de 1º de outubro de 1998, e dá providências. Cuiabá, 30 out. 2003. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/8125245/8551631/LEI+N%C2%BA+7.982.03+ALT+LEI+7.040.98.pdf/4a90a692-e90c-ba0b-b043-51cb275fb327>. Acesso em: 17 out. 2020.

MATO GROSSO. **Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Mato Grosso. Portal da Legislação. Mato Grosso. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/Lei+1011+Revis%C3%A3o+e+altera%C3%A7%C3%A3o+do+Plano+Estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf/210563a8-4d5c-aabd-60af-8c7ef2f8c77a>. Acesso em: 04 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.244, de 06 de junho de 2006**. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares e adjuntos e dos conselhos escolares da rede estadual de ensino. Portal da Legislação. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=137871#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20lei%C3%A7%C3%A3o%20de,DE%20MATO%20GROSSO%20DO%20SUL>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.479 de 20 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação a dispositivo da Lei n. 3.244, de 6 de junho de 2006, e dá outras providências. Disponível em: http://www.simtedaquidauana.com.br/images/leis/Lei_3.479.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MATTOS, Marcilene de Almeida. **O processo de escolha de gestores escolares na rede estadual de ensino do Amazonas: problematizações e possibilidades.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE**. v. 32, n. 3, p. 699-717, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 307-328, mai./ago. 2019.

MENDONÇA, Erasto. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. **23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2000.

MESSIAS, Bianca Trindade; SOUZA, Joana Batista de; MAFRA, Liana Márcia Gonçalves; CRUZ, Thiago de Jesus Araújo. Plano Nacional de Educação: implicações e perspectivas. **XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira.** São Luís, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei n. 12.084 de 12 de janeiro de 1996.** Dispõe sobre a livre organização estudantil e dá outras providências. Disponível em: <http://www.nepomuceno.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/2016/10/estatuto-gr%C3%A0mio-CEFET-MG-Nepomuceno.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 43.602, de 19 de setembro de 2003.** Portal da Legislação. Minas Gerais. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/arquivo...legislativo/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução n. 1.812, de 22 de março de 2011.** Secretaria Estadual Educação, que estabelece critérios e condições para a seleção de candidatos ao cargo de Diretor e à função de vice-diretor das unidades estaduais de ensino, escolhidos pela comunidade escolar. Portal da Legislação. Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/resolucao-see-no-1812-2011.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei n. 23.197, de 26 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23197&comp=&ano=2018>. Acesso em: 09 abr. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na gestão escolar do Município de Belém**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v. 25, n. 2, mai./ago. 2009, p. 197-209.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, v. 1, p. 71-90.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

PARÁ. **Resolução n. 436/2004 CEE/PA**. Regimento Geral das Escolas Estaduais do Pará, em seu título III e VII, dispõe sobre a criação dos órgãos colegiados. Disponível em: https://ntetucurui.files.wordpress.com/2009/11/regimento_escolas_parc3a1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

PARÁ. **Lei n. 7.855 de 12 de maio de 2014**. Institui e disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino. Portal da Legislação. Pará. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/70345138/doepa-caderno-1-14-05-2014-pg-5>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PARÁ. **Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015**. Portal da Legislação. Pará. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/4132>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PARAÍBA. **Lei n. 7.983, de 10 de abril de 2006**. Dispõe sobre o processo de eleição de diretor e vice-diretor das unidades de ensino da rede estadual. Portal da Legislação. Paraíba. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/44316044/doepb-11-04-2006-pg-1>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PARAÍBA. **Lei n. 9.372 de 03 de junho de 2011**. Institui a Campanha de Incentivo aos Grêmios Estudantis nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/27565784/pg-2-diario-oficial-do-estado-da-paraiba-doepb-de-05-06-2011>. Acesso em: 10/2020.

PARAÍBA. **Lei n. 10.488, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Paraíba. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PARANÁ. **Portaria n. 011-R, de 12 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre a organização dos conselhos de escola das unidades escolares como unidades executoras de recursos financeiros e dá outras providências. Portal da Legislação. Paraná. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

PARANÁ. **Lei n. 9.479, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Paraná. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=286168>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PARANÁ. **Lei n. 18.590, de 13 de outubro de 2015**. Dispõe sobre a definição de critérios de escolha mediante a consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=147837&codItemAto=904159>. Acesso em: 09 abr. 2020.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Elección de directores escolares en Brasil: un instrumento democrático. **Docencia**, Santiago de Chile, cl, v. 14, n. 39, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. UFPR. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/artigos-para-baixar/>. Acesso em: 05 set. 2020.

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

PAULA, Lucília Augusta Lindo de; SANTOS, Nathalia Cortes do Espírito; BARBOSA, Shirlene Consuelo Alves. Uma reflexão sobre a pesquisa, extensão e formação continuada em conselhos escolares: discutindo a gestão democrática e participativa. In: PAULA, Lucília Augusta Lino de. OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira (orgs). **Conselho escolar: formação e participação**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

PEIXOTO, Edson Maciel. **A eleição direta como etapa única de provimento ao cargo de diretor escolar: dos ideais na redemocratização do Brasil às ideias proclamadas no Plano Nacional de Educação 2011-2020**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PERNAMBUCO. **Lei n.11.014 de 28 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=6262&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 38.103, de 25 de abril de 2012.** Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor-adjunto das escolas estaduais, dando também outras providências. Portal da Legislação. Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/legislacao>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PERNAMBUCO. **Lei n. 15.533, de 23 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal de Legislação. Pernambuco. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/?p=1077>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 44.079, de 31 de janeiro de 2017.** Altera o Decreto n. 38.103, de 25 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para a função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=25897&tipo=TEXTTOORIGINAL#:~:text=Alterar%20o%20Decreto%20n%C2%BA%2038.103,diretor%20adjunto%20das%20escolas%20estaduais>. Acesso em: 20 out. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 47.297, de 12 de abril de 2019.** Revoga o Decreto n. 44.079/2017 e regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=47297&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=>. Acesso em: 20 out. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **ANPEd SUL**, 7, 2008, Itajaí. Anais. UNIVALI, 2008, p. 01-15.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luíza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**. (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PIAUÍ. **Decreto n. 12.765, de 17 de setembro de 2007.** Regulamenta o Art. 119, da Lei Complementar n. 71, de 26 de julho de 2006, disciplinando a gestão democrática nas escolas da rede pública estadual de ensino no Piauí e dá outras providências. Portal da Legislação. Piauí. Disponível em: <http://www.seduc.pi.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

PIAUÍ. **Lei n. 6.733, de 17 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Piauí. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/03-abr.-Lei-673315---Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 abr. 2020.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília: 2015.

PORTAL DE OLHO NOS PLANOS. **Quem somos.** Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei Estadual n. 1.949, de 08 de janeiro de 1992.** Dispõe sobre a livre organização estudantil. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151149/lei-1949-92>. Acesso em: 17 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5.597, de 18 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/lei_5_597_-_18122009.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 44.773 de 06 de maio de 2014.** Regulamenta a criação dos conselhos escolares nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_44_773_-_06052014_-_cr.htm. Acesso em: 17 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 7.365, de 14 de julho 2016.** Regulamenta o princípio da gestão democrática. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/b43af28cb7dbdb2983257ff10065f101?OpenDocument>. Acesso em: 05 abr. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei complementar n. 290 de 16 de fevereiro de 2005.** Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.al.rn.leg.br/portal/_ups/legislacao/2019/07dez.314b9407297fb12e65bd0545ae7c3313.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto n. 18.463, de 24 de agosto de 2005.** Regulamenta a Lei Complementar Estadual n.º 290, de 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/rn_est.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal de Legislação. Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/>. Acesso em: 05 abr. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 585, de 30 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551. Acesso em: 05 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995.** Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. Portal da Legislação. Porto Alegre. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.576%2C%20DE%202014,DO%20RIO%20GRANDE%20DO%20SUL. Acesso em: 04 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 13.999 de 15 de maio de 2012.** Introduce modificações na Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino

Público e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.990.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal de Legislação. Rio Grande do Sul. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RONDÔNIA. **Lei n. 3.018, de 17 de abril de 2013**. Dispõe sobre a gestão democrática na rede pública estadual de ensino de Rondônia e dá outras providências. Portal da Legislação. Rondônia. Disponível em:
<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3018.pdf>. Acesso em: out. 2017.

RONDÔNIA. **Lei n. 3.565, de 03 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal de Legislação. Rondônia. Disponível em:
<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

RONDÔNIA. **Lei n. 3.972, de 10 de janeiro de 2017**. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei n. 3.018, de 17 de abril de 2013, que "Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências." Disponível em:
<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3972.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

RORAIMA. **Lei n. 810, de 6 de julho de 2011**. Dispõe sobre a reorganização dos conselhos escolares do sistema estadual de ensino, sendo órgão de deliberação coletiva, de caráter consultivo, podendo também acompanhar, fiscalizar e avaliar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar. Portal da Legislação. Roraima. Disponível em:
<http://www.tjrr.jus.br/leisOrdinarias/2011/LeiEstadual/810-2011>. Acesso em: 03 abr. 2020.

RORAIMA. **Lei n. 1.008, de 03 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de educação. Portal da Legislação. Roraima. Disponível em:
<https://al.rr.leg.br/autoria/governamental/page/19/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 31.113, de 18 de dezembro de 1986**. Dispõe sobre a existência e criação das associações de pais e professores. Portal da Legislação. Santa Catarina. Disponível em: http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc_details/64-decreto-no-3111386. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto Estadual n. 3.429, de 08 de dezembro de 1998**. Regulamenta a implementação do conselho como entidade colegiada de caráter consultivo, normativo, deliberativo e avaliativo para atuar em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar no Estado catarinense. Portal da Legislação. Santa Catarina. Disponível em:
http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc_details/65-decreto-no-3429-de-8-de-dezembro-de-1998. Acesso em: 26 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 170/98**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado. Portal da Legislação. Santa Catarina. Disponível em: http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual n. 12.731 de 06 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes. Portal da Legislação. Santa Catarina. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc_download/53lei-no-1273103. Acesso em: 26 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei n. 16.795, de 14 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de educação. Portal da Legislação. Santa Catarina. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015%20-%20LEI%20ORDINARIAN16795%20CDE16DEDEZEMBRODE2015.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SANTOS, José Everaldo dos; BOTLER, Alice Miriam Happ. **Eleição de gestores escolares em Pernambuco: autonomia da comunidade escolar ou indução democrática**. 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-1996_int.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO. **Resolução n. 21, de 10 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”. Portal da Legislação. São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201202100021>. Acesso em: 17 out. 2020.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279, de 08 de junho de 2016**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma ordem política educacional**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

SCALABRIN, Ionara Soveral. **“Mérito, Desempenho” e “Participação” adesões e resistências a meta 19 do PNE no Planos Estaduais e Distrital de Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo – MG: 2018.

SERGIPE. **Lei Complementar n. 16 de 28 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe e dá outras providências. Disponível em: https://www.setc.se.gov.br/images/arquivos/lei__complementar_16-1994.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

SERGIPE. **Decreto n. 16.396, de 20 de março de 1997.** Dispõe normas regulamentares sobre a democratização da gestão do ensino público estadual, de acordo com os artigos 171 e 172 da Lei Complementar nº 16/94, que trata do Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe, e dá providências. Portal da Legislação. Sergipe. Disponível em: http://seed.se.gov.br/arquivos/Decreto_16.396_20-03-1997.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

SERGIPE. Decreto n. 29.120 de 06 de março de 2013. Dispõe sobre o processo de seleção para a Função de Diretor Escolar, e dá providências correlatas. Aracajú, 6 mar. 2013. Disponível em: <http://www.acervo.se.gov.br/easysearch/viewerGwtDownloader?collection=default&docId=0843657be7fe51360c48e2c2f26034aa1c7d693d&fieldName=Visualizar&extension=bht.zip#q=29.120>. Acesso em: 16 out. 2020.

SERGIPE. **Lei n. 8.025, de 04 de setembro de 2015.** Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Sergipe. Disponível em: <https://cpisp.org.br/lei-no-8-025-de-04-de-setembro-de-2015/>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Junqueira e Marin: Araraquara, 2014. p. 21-45.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018. ISSN: 1981-4682.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”: desdobramentos na gestão educacional e local e no trabalho docente.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia: Minas Gerais, 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaina Specht da Silva. **Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 7, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227152>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Meta 19 - Gestão democrática. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andreia Barbosa. ARAÚJO, Heleno. Orgs. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista: Curitiba, Brasil**, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

SOUZA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

THIESEN, Juares da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34. 2018.

TOCANTINS. **Lei n. 2.139, de 3 de setembro de 2009**. Publicada no Diário Oficial n. 2.970. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

TOCANTINS. **Lei n. 2.977, de 08 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano estadual de educação. Portal da Legislação. Tocantins. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/412370/#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Estadual%20de,%20e%20adota%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=8%C2%BA%20da%20Lei%2013.005%20de,anos%20a%20contar%20da%20publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 abr. 2020.

TPE. **Quem somos**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392. Acesso em: 20 jan. 2020.

VALE, Andréa Araújo do; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Financeirização da educação superior no Brasil. In: SILVA JR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.) **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

VOSS, Dulci Mari da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação / PDE: contextos e discursos**. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel: Rio de Janeiro, abril de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Resultados acerca da produção científica sobre Gestão Democrática em escolas brasileiras

Fonte de pesquisa	Ano	Natureza dos trabalhos	Palavras-chave	Autor(es)	Temática
CAPES	2008	Artigo	Não possui	Maria Célia Borges Dalberio	Participação Popular
BDTD	2009	Dissertação	Patrimonialismo e educação. Clientelismo. Gestão democrática. Administração escolar. Gestão educacional.	Ana Paula Franzini Peres	Atuação do diretor
CAPES	2010	Artigo	Diretor escolar. Escola pública. Escola e democracia. Gestão escolar democrática	Vitor Henrique Paro	Atuação do Diretor escolar
BDTD	2011	Dissertação	Gestão escolar. Comunidades de aprendizagem. Aprendizagem dialógica. Gestão democrática das escolas.	Tatiane Cristina Bianchini	GD e a aprendizagem dialógica
BDTD	2011	Dissertação	Gestão educacional. Relação de poder. Representações sociais. Autonomia. Gestão democrática.	Beatriz Alves de oliveira	As representações sociais dos gestores municipais de educação
CAPES	2011	Artigo	Ensino médio. Participação. Gestão democrática. Gestão gerencial.	Antônio Cabral Neto e Alda Maria Duarte Araújo Castro	Gestão Democrática e Gestão Gerencial
BDTD	2012	Dissertação	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Administração da Educação. Gestão democrática. Gerencialismo.	Ana Lúcia Calbaiser da Silva	Administração da Educação, de Gestão Democrática e de Gerencialismo
CAPES	2012	Artigo	Gestão escolar. Democracia. Cultura. Conselho escolar.	Luciana Rosa Marques	Conselho Escolar
BDTD	2013	Dissertação	Conselho de escola. Gestão democrática. Participação.	Luiz Carlos Boito Filho	Participação dos professores no CE
BDTD	2013	Dissertação	Escola Pública. Democracia. Gestão Democrática. Deliberação. Teoria da Ação Comunicativa.	Ronaldo Martins Gomes	Democracia e escola pública
BDTD	2013	Dissertação	Não possui.	Maria Lúcia Montemór	Autoavaliação institucional e a GD
BDTD	2013	Dissertação	Gestão escolar democrática; trabalho coletivo; aprendizagem organizacional.	Maize Souza Virgolino de Araújo	Elementos constituintes de ambientes coletivos para o processo de GDE
CAPES	2013	Artigo	Implementação de política pública. Autonomia escolar. Gestão autônoma das escolas.	Desirée Fischer Sulivan e Maria do Carmo Lessa Guimarães	Gestão autônoma
CAPES	2013	Artigo	Gestão Democrática. Escola Pública Municipal. Participação.	Elione Maria Nogueira Diógenes e Maria Das Graças Correia Gomes	Participação dos pais e alunos na GDE
CAPES	2013	Artigo	Gestão democrática. Sala multidisciplinar. Atividades extracurriculares.	Camila Moresco Possebon e Nicole Zanon Veleda	Participação dos alunos
BDTD	2014	Dissertação	Gestão democrática. Participação. Conselhos Escolares.	Juliana Caroline Barcelli	Conselhos Escolares
CAPES	2014	Artigo	Gestão democrática. Participação. Qualidade da educação.	Neide Pena Cária; Mileide Pereira Santos	Princípios da GDE

CAPES	2015	Dissertação	Constituição Federal de 1988. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Gestão Democrática.	Camila Mendes Pinheiro	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e os princípios da GDE
BDTD	2015	Dissertação	Conselho Escolar. Gestão democrática. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Professores.	Hugo Alves Rincon	Participação e o papel do CE
BDTD	2015	Dissertação	Gestão democrática. Entendimentos. Práticas e diretorias de ensino.	Kacianna Patrícia de Jesus Barbosa e Amorim	Entendimentos e a prática da GD
CAPES	2015	Artigo	Gestão escolar. Conselho de escola. Cooperação escola-comunidade.	Dulcinéia de Fátima Ferreira, Kelen Christina Leite e Maria Carla Corrochano.	Participação e o conselho escolar
CAPES	2015	Artigo	Projeto político-pedagógico. Gestão democrática. Construção coletiva.	Raimunda Maria Da Silva e Rodrigo Da Silva Santos Cazumbá	Gestão democrática e o projeto político-pedagógico
CAPES	2015	Artigo	Gestão democrática. Projeto político-pedagógico. Professor gestor.	Josiane Folletto Bianchin e Marta Roseli de Azeredo Barichello	Gestão democrática e o projeto político-pedagógico
BDTD	2016	Tese	Conselho Escolar, gestão democrática, participação popular, escola, comunidade escolar	Ana Paula Franzini Peres	Conselhos Escolares
BDTD	2016	Dissertação	Gestão democrática, Eleição para diretores, Descentralização, Políticas Educacionais.	Lucyana Martins de Moraes	Eleição de diretor
BDTD	2016	Dissertação	Gestão democrática. Participação. Conselho escolar.	Antônio Cezar Pereira	Conselho Escolar
BDTD	2016	Dissertação	Produção de subjetividade, Diretor de escola, Análise de discursos, Gestão democrática.	Nathália Suppino Ribeiro Almeida	O discurso presente nas percepções do diretor escolar
BDTD	2016	Dissertação	Conselho Escolar; Gestão democrática, Indisciplina e/ou violência na escola pública; Concepções, Discursos e Procedimentos.	Anderson de Lima	Conselho Escolar
CAPES	2016	Artigo	Gestão escolar democrática. Pedagogia histórico-crítica. Capitalismo. Escola pública.	Alexandra Vanessa de Moura Baczinski, Sueli Ribeiro Comar	GDE e a relação com a PHC
CAPES	2016	Artigo	Ensino Médio; Gestão Escolar; Trabalho do Diretor; Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.	Adriana Duarte, Maria Helena Augusto e Tiago Jorge	Atuação de diretores escolares
CAPES	2016	Artigo	Gestão democrática; Rede de ensino do Estado de São Paulo; Política educacional.	Lisete Regina Gomes Arelaro. Márcia Aparecida Jacomini. Silvio Ricardo Gomes Carneiro.	Gestão Democrática
CAPES	2016	Artigo	Gestão democrática. Escola pública. Comunidade escolar. Participação	Edite Maria Sudbrack, Hildegard Susana Jung e Cênio Black Weyh	Gestão Democrática
CAPES	2017	Tese	Gestão escolar. Plano de Ações Articuladas. Município de Belém.	Valéria Silva de Moraes Novais	Gestão Democrática e o PAR
BDTD	2017	Dissertação	Democracia. Gestão democrática. Escola pública. Participação.	Célio Tiago Marcato	Participação

BDTD	2017	Dissertação	Concepção de pedagogo. Políticas educacionais. Trabalho do pedagogo. Gestão democrática.	Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa	Trabalho do pedagogo na GD
BDTD	2017	Dissertação	Gestão Democrática. Estado. Sociedade Civil. Hegemonia. Contra hegemonia	Cláudia Maria de Lima	Propostas da GD no PNE (2014-2024)
CAPES	2017	Artigo	Gestão democrática. Conselhos escolares. Participação. Desenvolvimento local.	Gislene Silva Dutra e Maria Lúcia Miranda Afonso	Participação e Conselho escolar
BDTD	2018	Dissertação	Gestão democrática, organização do trabalho pedagógico, políticas educacionais.	Edicléa Veiga	Ação do pedagogo na GDE
CAPES	2018	Artigo	Conselho escolar; Gestão democrática; Participação; Gerencialismo; Justiça escolar.	Neusa Chaves Batista	Gestão democrática da escola pública e os conselhos escolares deliberativos
CAPES	2018	Artigo	Gestão. Democracia. Representação social. Servidores públicos.	Ionara Dantas Estevam, Paula Francinete Araújo Batista, Nilton Soares Formiga	GDE e a Teoria das Representações

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados BDTD e CAPES (2018/2019).

(*) Trabalhos destacados e utilizados na análise.

APÊNDICE B - Principais temáticas encontradas nas produções analisadas

Temáticas	Quantidade
Participação	01
Aprendizagem dialógica e a GDE	01
Eleição de diretor	01
Participação dos professores no Conselho Escolar	01
Conselho Escolar	05
Trabalho do Pedagogo no processo de GDE	02
Democracia e escola pública	01
Participação e Conselho Escolar	03
Autoavaliação Institucional da GD	01
Entendimento e práticas da GDE	01
Atuação dos diretores	03
O discurso na perspectiva do diretor	01
Elementos constituintes de ambientes coletivos no processo de GD	01
Administração escolar, gestão democrática e gerencialismo	01
Propostas para a GDE no PNE (2014-2024)	01
Representações sociais dos gestores	01
Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e os princípios da GD	01
Gestão democrática no PAR	01
Gestão autônoma	01
GDE e a relação com a PHC	01
GDE e a Teoria das Representações	01
GD e conselhos escolares deliberativos	01
GD e o Projeto Político Pedagógico	02
Princípios da GD	01
Atuação dos professores no processo de construção do PPP	01
Participação dos pais e alunos na GD	02
Gestão Democrática	02
Participação popular	01

Fonte: Elaborado pela autora, como base no Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (acesso em: 25/05/2019)

APÊNDICE C - Quadro analítico que contempla nos PEEs a categoria de análise instâncias deliberativas instituídas

Estados	Descrição da (s) estratégia(s)
ACRE (2015)	<p>18.2. ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros dos Conselhos de Educação, dos Conselhos escolares, de acompanhamento e controle social do FUNDEB, de alimentação escolar, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte com vistas ao bom desempenho de suas funções;</p> <p>18.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;</p>
ALAGOAS (2016)	<p>19.4. Apoiar e estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;</p> <p>19.5. Apoiar e estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiro; assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo: recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;</p>
AMAPÁ (2015)	<p>25.1. Implantar, até 2016, na rede pública estadual de ensino, Conselho Escolar e Conselho de Classe, em 20% das escolas, e a partir de 2017 aumentar no mínimo 10%, anualmente, até alcançar 100% das escolas;</p> <p>25.2. Fortalecer a Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais (CEPE), prevista no Art. 28 da Lei Estadual n. 1.503/2010, para promover a eleição dos Conselhos Escolares, orientando para a composição paritária entre agentes públicos (gestores, servidores e funcionários) e sindicato, estimulando seu funcionamento de maneira regular e contínua;</p> <p>25.3. Acompanhar o processo de implantação dos Conselhos Escolares na rede pública estadual, e avaliar as experiências e os resultados obtidos pelas escolas que já vivenciam este aspecto do processo da gestão democrática, conforme a Lei n. 1.503/2010;</p> <p>25.4. Realizar ciclos de formação continuada para gestores, profissionais da educação e conselheiros, com conteúdo referentes à gestão administrativa, financeira e pedagógica da Escola, visando ao fortalecimento do Conselho Escolar e do processo de gestão democrática, e para isso, contando inclusive com assistência técnica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);</p> <p>25.5. Propor medidas para o fortalecimento do Conselho Escolar, principalmente nos quesitos: representação; participação; funcionamento; administração; capacidade resolutiva; publicidade das decisões e ressonância no PPP da Escola, dentre outros;</p> <p>25.9. Promover e garantir ações, no sistema de ensino, voltadas à constituição e ao fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento, na própria escola, além de fomentar sua articulação com os Conselhos Escolares;</p>
AMAZONAS (2015)	<p>19.7. Implantar e fortalecer, em parceria com os entes federados, os grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, e fomentar a sua articulação com os conselhos escolares, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE/AM;</p> <p>19.8. Garantir a constituição e o fortalecimento, articulando estado e municípios, de conselhos escolares ou colegiados escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando condições de funcionamento autônomo, durante a vigência do PEE-AM;</p> <p>19.10. Criar, em parceria com os municípios, mecanismos, de participação dos conselhos escolares na avaliação de docentes e gestores escolares, na vigência deste PEE/AM;</p> <p>19.15. Instituir com estado e municípios no primeiro ano de vigência do PEE/AM o programa estadual de fortalecimento dos conselhos escolares.</p>

BAHIA (2016)	19.4. incentivar, em todas as redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e de associações de pais e mães de estudantes, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e, ainda, fomentando a sua articulação orgânica com os colegiados e conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) fomentar a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e de conselhos municipais de educação, como instrumentos de supervisão da gestão escolar e de funcionamento da unidade escolar, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
CEARÁ (2016)	19.4. garantir na rede pública estadual, e estimular em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e entidades representativas de pais, assegurando-lhes, tanto na rede estadual quanto municipal, em regime de colaboração, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.7. garantir programas de formação de conselheiros e equipes técnicas, assegurando-se condições de funcionamento e autonomia; 19.8. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento e autonomia;
DISTRITO FEDERAL (2015)	Não especifica a categoria de análise.
ESPIRÍTO SANTO (2015)	19.4. Estimular, nas redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e de associações de pais , assegurando, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento a nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações. 19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares , inclusive nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, considerando as suas especificidades, e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando as condições de funcionamento autônomo.
GOIÁS (2015)	20.4. estimular, em todas as redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais , assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares , por meio das respectivas representações; 20.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação plurais e democráticos, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
MARANHÃO (2014)	20.6. Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas. 20.7. Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, conselhos municipais de educação, criando estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal 20.17. Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares
MATO GROSSO (2014)	5. Realizar campanhas contínuas de mídia promovidas pelo órgão mantenedor visando otimizar a participação da comunidade escolar nos CDCE, grêmios estudantis , conselhos diretores. 6. Capacitar os membros dos conselhos escolares , conselhos diretores e conselhos municipais de educação para que possam exercer seu papel de controle social. 8. Garantir aos grêmios estudantis suporte e estrutura na organização de ações, eventos pedagógicos, sociais e culturais realizados nas unidades escolares.

MATO GROSSO DO SUL (2014)	<p>19.7. implantar e fortalecer os grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, e fomentar a sua articulação com os conselhos escolares, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;</p> <p>19.8. garantir a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares ou colegiados escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando condições de funcionamento autônomo, durante a vigência do PEE-MS;</p>
MINAS GERAIS (2018)	<p>17.4. Estimular, nas redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de organizações estudantis e de associações de pais como instituições autônomas de representação, assegurando espaços adequados e condições materiais e técnicas de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação com os conselhos escolares.</p> <p>17.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de colegiados e conselhos escolares e de conselhos municipais de educação como instâncias de participação, colaboração e fiscalização da gestão escolar e educacional, assegurando as condições de funcionamento autônomo dessas instâncias, de acordo com legislação própria, e instituindo um cadastro estadual de conselheiros atualizado e publicado anualmente.</p>
PARÁ (2015)	<p>19.3. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;</p> <p>19.4. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;</p>
PARAÍBA (2015)	<p>27.6. Estimular a implantação e o fortalecimento dos grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, e fomentar a articulação destes com os conselhos escolares e outros órgãos colegiados;</p> <p>27.7. Garantir a constituição e o fortalecimento de conselhos municipais de educação e de conselhos escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, por meio de programas de formação de conselheiros e atualização da legislação pertinente, assegurando condições de funcionamento autônomo, durante a vigência do PEE;</p>
PARANÁ (2015)	<p>19.3. Estimular, em todas as redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de Grêmios Estudantis e associações de pais, assegurando-se, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento dessas organizações, fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações, respeitadas suas autonomias.</p> <p>19.4. Fortalecer os Conselhos Escolares nas escolas públicas como instrumentos de participação e acompanhamento da gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.</p> <p>19.15. Fortalecer o funcionamento dos Conselhos Escolares nas instituições estaduais e municipais, com a participação dos vários componentes da comunidade escolar, dentre eles, direção, professores, funcionários, estudantes e representantes da comunidade onde a escola se insere, como mecanismos de participação comunitária e ampliação da gestão democrática.</p>
PERNANBUCO (2015)	<p>19.1. Oferecer com regularidade formação continuada, em nível de extensão e aperfeiçoamento, para gestores escolares e conselheiros escolares.</p> <p>19.4. Assegurar o direito de gestão democrática através dos conselhos escolares.</p> <p>19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento dos grêmios estudantis.</p> <p>19.8. Estabelecer prazo de um ano, após vigência do PEE, para criação dos conselhos escolares de todas as instituições (creches, centros, de educação ou denominações equivalentes) de educação infantil das redes públicas de ensino do Estado de Pernambuco.</p>
PIAUI (2015)	<p>19.1. Criar normativa que regulamente a implantação/implementação dos Conselhos Escolares e avaliação da sua efetividade de atuação em todos os municípios capacitando-os de acordo com as especificidades locais, respeitando as normativas do FNDE;</p>

	<p>19.7. Estimular na rede de educação básica, estadual e municipal, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis, Conselhos de classe e associações de pais, assegurando inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;</p> <p>19.8. Garantir, em colaboração com entidades afins do movimento estudantil, a formação aos alunos que compõem o Grêmios Estudantil para o fortalecimento de sua participação nas instituições de ensino;</p> <p>19.9. Constituir, regulamentar e fortalecer os conselhos escolares em 100% das escolas estaduais, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;</p> <p>19.10. Assegurar recursos financeiros para monitoramento sistemático dos conselhos escolares;</p> <p>19.11. Garantir, em regime de colaboração, entre os entes Federal, Estadual e Municipal, formação continuada para os Conselheiros Escolares.</p>
RIO DE JANEIRO (2009)	<p>28. Apoiar e incentivar os grêmios estudantis, a partir da publicação deste Plano, como espaço de participação e exercício da cidadania, refletido em um currículo centrado na autonomia do educando e no protagonismo juvenil, orientado para uma sociedade em que se relevam questões, como, empregabilidade, conflitos de classes, criminalidade, meio ambiente e qualidade de vida, constante inovação tecnológica, velocidade de informações e necessidade de filtro e reflexão crítica, economia/cultura globalizada <i>versus</i> outros processos de desenvolvimento econômico e cultural. (meta 4, p.38)</p> <p>28. Implantar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, em todas as unidades escolares da rede estadual, a Associação de Apoio à Escola (AAE), estimulando maior participação da comunidade escolar na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas, garantindo maior organização dos Grêmios Estudantis, Associações Docentes e Associações de Pais e Responsáveis, como instâncias organizativas imprescindíveis à constituição dos, com caráter consultivo e deliberativo. (Meta 5, p. 67)</p>
RIO GRANDE DO NORTE (2016)	<p>9. Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas relativos aos conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, com participação efetiva da comunidade escolar e local na elaboração dos projetos político-pedagógicos, planos de gestão escolar e regimentos escolares, bem como o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades, além dos Programas Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Educação Fiscal, Gestão Escolar e Pedagógico.</p>
RIO GRANDE DO SUL (2015)	<p>19.4. Garantir a manutenção e o fortalecimento dos conselhos escolares, como instrumentos de participação, deliberação, construção do projeto político-pedagógico, acompanhamento conjunto do processo escolar e do desempenho escolar dos educandos, assim como, avaliação e ética fiscalização na gestão escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, inclusive por meio de programas de efetiva formação de conselheiros, assegurando se condições de funcionamento autônomo; em regime de colaboração entre os 3 (três) entes federados, determinando às CREs a formação e orientação dos conselhos escolares, garantindo a atuação dos mesmos como instrumento democrático de participação da comunidade escolar, procurando meios de incentivar a plena participação da comunidade escolar;</p> <p>19.11. Respeitar e incentivar a livre organização estudantil na educação básica e superior, assegurando-se, inclusive, espaço adequado e condições de funcionamento para suas entidades representativas, fortalecendo a sua articulação orgânica com as instâncias da comunidade escolar, em especial com os espaços de deliberação colegiada de gestão escolar e acadêmica, por meio das respectivas representações para que os jovens criem consciência social, política e cidadã;</p> <p>19.12. Respeitar e incentivar a participação de familiares, pais, mães ou responsáveis e estudantes na educação básica, assegurando-se, inclusive, espaço adequado e condições de funcionamento para suas entidades representativas, fortalecendo a sua articulação orgânica nas instâncias da comunidade escolar, em especial por fiscalização</p>

	<p>colegiada de gestão, por meio das respectivas representações a fim de colaborarem com o crescimento e aperfeiçoamento da escola;</p> <p>19.13. Respeitar e incentivar a livre organização dos trabalhadores em educação, assegurando-se, inclusive, espaço adequado e condições de funcionamento para suas entidades representativas, fortalecendo a sua articulação orgânica com as instâncias da comunidade educacional e escolar, em especial com os espaços de deliberação colegiada de gestão escolar e acadêmica, por meio das respectivas representações buscando sempre melhorar as condições da educação pública ou privada em todos os níveis;</p>
RONDÔNIA (2015)	<p>19.5. Estimular o fortalecimento de conselhos escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo, a partir da vigência do PEE.</p> <p>19.6. Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e conselhos escolares, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações e garantidas em legislações específicas, a partir da vigência do PEE;</p> <p>19.7. Constituir e fortalecer os conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo, a partir da vigência do PEE.</p>
RORAIMA (2015)	<p>2. garantir, em todas as redes de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento, de Associações de Pais e Mestres, Conselhos Escolares e de Grêmios Estudantis assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação com os conselhos escolares por meio das respectivas representações.</p> <p>32. assegurar a implementação orçamentária visando o fortalecimento dos conselhos escolares e o conselho estadual de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional garantindo condições de funcionamento autônomo.</p>
SANTA CATARINA (2015)	<p>18.6. Estimular, em todos os municípios a aprovação de leis que tratem da criação de conselhos escolares nas redes de educação básica.</p> <p>18.7. Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e professores, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.</p>
SÃO PAULO (2016)	<p>19.7. Estimular em todas as escolas do Estado de São Paulo, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.</p> <p>19.8. Fortalecer os Conselhos Escolares e o Conselho Estadual de Educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo</p>
SERGIPE (2015)	<p>19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;</p> <p>19.5. garantir a constituição, efetivação e fortalecimento de conselhos escolares da rede estadual de ensino, estimular a criação, nas redes municipais, de conselhos escolares, e incentivar o fortalecimento dos conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;</p>
TOCANTIS (2015)	<p>22.2. viabilizar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a execução de programas de formação e qualificação dos(as) conselheiros(as) escolares, grêmios estudantis, conselheiros(as) de acompanhamento e controle social do Fundo Nacional</p>

	<p>de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Educação Escolar Indígena e Conselhos Municipais e Estadual de Educação;</p> <p>22.4. estimular a participação da comunidade escolar e o protagonismo juvenil, numa perspectiva inclusiva, por meio da constituição e fortalecimento de grêmios estudantis, e auto defensores das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs e de associações de apoio à escola, nas escolas públicas e privadas, promovendo o exercício da democracia e a formação para a cidadania, garantindo nas escolas públicas estaduais espaços adequados e condições de funcionamento, fomentando a articulação com os conselhos escolares, nas respectivas representações;</p> <p>22.5. estimular e apoiar a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação, controle social e fiscalização da gestão escolar e educacional;</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, como base nos Planos Estaduais e Distrital de Educação (2020).