



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EMERSON RAMOS DE SOUZA**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR AMAPAENSE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DA POLÍTICA IMPLEMENTADA A PARTIR DA LEI N.  
1.503/2010**

**MACAPÁ  
2025**

**EMERSON RAMOS DE SOUZA**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR AMAPAENSE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DA POLÍTICA IMPLEMENTADA A PARTIR DA LEI N.  
1.503/2010**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais

**MACAPÁ**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

S729g Souza, Emerson Ramos de.

A gestão democrática escolar amapaense: desafios e possibilidades da política implementada a partir da Lei n. 1.503/2010 / Emerson Ramos de Souza. - Macapá, 2025.  
1 recurso eletrônico. 174 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Gestão democrática. 2. Rede Estadual de ensino. 3. Educação básica. I. Novais, Valéria Silva de Moraes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.2

---

SOUZA, Emerson Ramos de. **A Gestão democrática escolar amapaense**: desafios e possibilidades da política implementada a partir da Lei n. 1.503/2010. Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais. 2025. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

EMERSON RAMOS DE SOUZA

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR AMAPAENSE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES DA POLÍTICA IMPLEMENTADA A PARTIR DA LEI N.  
1.503/2010**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito para obtenção de título de mestre.  
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Apresentada em: 28/fev./2025

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais  
Orientadora e presidente – (PPGED/UNIFAP)

---

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira  
Membro Interno – (PPGED/UNIFAP)

---

Prof. Dr. Laurimar de Matos Farias  
Membro Externo – (UNAMA)

---

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

---

Profa. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro  
Suplente Externo – (UFPA)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado até aqui. Agradeço por Ele ter me dado discernimento e forças quando eu pensei em desistir. A minha ancestralidade representada pelos pretos velhos e pretas velhas que sempre me guiam pelos caminhos difíceis, afastando forças contrárias sobre as quais eu não tenho domínio.

A minha família que sempre esteve ao meu lado nessa trajetória, compreendendo que as minhas ausências eram em nome de um sonho. Aqui cabe um agradecimento mais que especial a minha mãe, mulher que saiu com oito crianças do interior do Estado e colocou a maioria deles em uma universidade federal, se hoje me torno mestre, ela, para mim, é doutora nas estradas da vida.

Agradeço aos meus ancestrais que mesmo em situações adversas enfrentaram, lutaram e resistiram a todos os tipos de tirania e fizeram desta terra um palco possível para a negritude expressar sua voz. O sangue deles ainda banha esse chão deixando um legado de resistência contido em nós.

Aos meus filhos que, mesmo muitas vezes, não sendo o pai que eles gostariam de ter, são peças fundamentais para manter vivaz a minha certeza de continuar a caminhada. É para eles e por eles que eu busco seguir sempre firme. Aos meus amigos pela amizade fiel, pelas brincadeiras, pelos momentos de lazer e diálogos que me faziam esquecer o peso das atividades diárias que apesar das dificuldades sempre tinha um espaço para um sorriso.

Aos meus irmãos os quais tenho profunda paixão. Sem vocês eu não teria um parâmetro para saber o porquê de estar aqui. Onde estou, aonde vou, vocês sempre estão comigo. Eu não tenho outra coisa a dizer a vocês a não ser “amo vocês”.

A minha orientadora por toda paciência e ajuda. Você foi simplesmente demais, caminhou comigo lado a lado e não me deixou abater. Muito obrigado professora Valéria! Em seu nome quero estender meus agradecimentos aos demais professores do PPGED.

Por fim aos meus colegas de turma. A esses eu quero deixar minha gratidão, em especial ao meu amigo Jacó. A nossa turma foi perfeita em todos os sentidos e o meu mano Jacó foi fundamental para o desenvolvimento da minha escrita. A todos vocês, meu muito obrigado!

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a gestão democrática nas escolas públicas do Amapá. O objetivo geral foi analisar o processo de implementação da gestão democrática escolar nas escolas da rede pública estadual de educação básica do Amapá a partir da aprovação da Lei n. 1503/2010, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: debater o contexto histórico, econômico, político e educacional em que a perspectiva de gestão democrática veio se constituindo no cenário brasileiro nas últimas décadas e como estas impactaram no contexto educacional amapaense; apresentar bases teóricas voltados aos princípios da Gestão democrática Escolar; identificar os mecanismos/ações adotados para implementação da gestão democrática escolar pela SEED a partir da aprovação da Lei n. 1.503/2010; analisar os reflexos, as resultantes e os desafios da implementação da gestão democrática escolar na rede estadual de ensino do Amapá no período de 2010 - 2024. Tratou-se de uma pesquisa que se fundamentou no Materialismo Histórico-dialético (Marx, 2008), a partir das categorias do método: totalidade, mediação e contradição (Lukács, 2018), e como categorias de análise, utilizou-se: participação e autonomia para aprofundamento do objeto de estudo democracia escolar. A natureza de abordagem da pesquisa é do tipo quantitativa e qualitativa (Goldenberg, 2004), pautada na análise de conteúdo (Bardin, 2001), enquanto técnica de interpretação dos resultados, tendo como instrumentos de coletas de dados a entrevista semiestruturada e análise de documentos. O *lócus* da pesquisa foi a Secretaria de Estado da Educação. Foram entrevistados três sujeitos que representaram a Secretaria de Políticas Educacionais e Coordenadoria da Educação Básica. Ex-coordenação da Comissão Estadual dos Processos Eleitorais – CEPE e um representante do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá – SINSEPEAP. Os resultados apontaram que, atualmente, apenas oito escolas são tipificadas como de gestão democrática escolar a partir da Lei 1503/2010 e que o processo de implantação desse modelo encontra-se estagnado em decorrência da inatividade da CEPE, de forma que ainda que esteja no planejamento da SEED e na bandeira de lutas do SINSEPEAP, não se vislumbra, a curto prazo, a continuidade da política de expansão da gestão democrática escolar na rede pública do Amapá, contrariamente há uma crescente de modelos de gestão pautados em eficácia, meritocracia e resultados, características mercadológicas que atendem aos interesses do capital.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática; Rede Estadual de Ensino; Educação Básica. Lei n. 1503/2010.

## ABSTRACT

This research deals with democratic management in public schools in Amapá. The general objective was to analyze the process of implementing democratic school management in schools in the state public basic education network of Amapá since the approval of Law No. 1503/2010, unfolding into the following specific objectives: to discuss the historical, economic, political and educational context in which the perspective of democratic management has been established in the Brazilian scenario in recent decades and how these have impacted the educational context of Amapá; present theoretical bases focused on the principles of democratic school management; to identify the mechanisms/actions adopted for the implementation of democratic school management by SEED since the approval of Law No. 1,503/2010; to analyze the reflections, results and challenges of implementing democratic school management in the state education network of Amapá in the period 2010 - 2024. This research was based on Historical-dialectical Materialism (Marx, 2008), based on the categories of the method: totality, mediation and contradiction (Lukács, 2018), and as categories of analysis, it was used: participation and autonomy to deepen the object of study school democracy. The nature of the research approach is quantitative and qualitative (Goldenberg, 2004), based on content analysis (Bardin, 2001), as a technique for interpreting the results, having as data collection instruments the semi-structured interview and document analysis. The locus of the research was the State Secretariat of Education. Three subjects who represented the Secretariat of Educational Policies and Coordination of Basic Education were interviewed. Former coordinator of the State Commission for Electoral Processes – CEPE and a representative of the Union of Public Servants in Education of Amapá – SINSEPEAP. The results showed that, currently, only eight schools are classified as having democratic school management according to Law 1503/2010 and that the process of implementing this model is stagnant due to the inactivity of CEPE, so that even though it is in the planning of SEED and in the banner of struggle of SINSEPEAP, there is no prospect, in the short term, of the continuity of the policy of expanding democratic school management in the public network of Amapá, on the contrary, there is a growing number of management models based on efficiency, meritocracy and results, market characteristics that serve the interests of capital.

**Keywords:** Democratic Management; State Education Network; Basic Education. Law No. 1503/2010.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>AP</b>	Amapá
<b>APM</b>	Associação de Pais e Mestres
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAE</b>	Conselho de Alimentação Escolar
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEBEP</b>	Coordenadora de Educação Básica e Profissional
<b>CEE/AP</b>	Conselho Estadual de Educação do Amapá
<b>CEPE</b>	Centro de Pesquisas Educacionais (AP)
<b>CEPE</b>	Comissão Estadual dos Processos Eleitorais
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>EQE</b>	Escolas Quilombolas Estaduais
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FEE/AP</b>	Fórum Estadual de Educação do Amapá
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FNE</b>	Fórum Nacional de Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FT</b>	Força de Trabalho
<b>GD</b>	Gestão Democrática
<b>GDE</b>	Gestão Democrática Escolar
<b>GEA</b>	Governo do Estado do Amapá
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MARE</b>	Ministério da Administração e Reforma do Estado
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico e Dialético
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONGS</b>	Organizações Não-Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCCR</b>	Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Básica do Poder Executivo Estadual
<b>PDT</b>	Partido Democrático Brasileiro
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PP</b>	Partido Progressista
<b>PSB</b>	Partido Socialista Brasileiro
<b>PSDB</b>	Partido Socialista Democrático Brasileiro
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SAPE</b>	Secretária Adjunta de Políticas Educacionais
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SINSEPEAP</b>	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
<b>SUDAM</b>	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEAP</b>	Universidade Estadual do Amapá
<b>UNESCO</b>	Organização Internacional para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES/QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Formas de nomeação de gestores das escolas estaduais – 2024 .....	75
<b>Quadro 2</b> – Série histórica de nomeação de gestores pela via política e pela escolha democrática – 2010-2024 .....	78
<b>Quadro 3</b> – Perfil dos entrevistados .....	104

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 A DEMOCRACIA ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E SUAS INTERFACES COM A POLÍTICA E A ECONOMIA .....	42
1.1 <b>As políticas educacionais formais e a interferência dos Organismos Internacionais</b> .....	48
1.2 <b>A interferência dos Organismos Internacionais, a gestão verticalizada e a política de privatização do ensino público</b> .....	52
2 A PRODUÇÃO POLÍTICA DO TERRITÓRIO AMAPAENSE E SEUS REFLEXOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO .....	65
2.1 <b>A política de ocupação amazônica e os efeitos nas escolas públicas amapaenses</b> .....	70
2.2 <b>Percurso histórico da construção da Lei n. 1.503/2010 ancorada na Constituição/1988</b> .....	77
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: POLÍTICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMAPÁ A PARTIR DA LEI N. 1.503/2010 .....	88
3.1 <b>Panorama da Gestão Democrática calcada no modelo vertical</b> .....	88
3.1.1 <b>Gestão Democrática Escolar e mecanismos de participação comunitária a partir da Lei n. 1503/2010</b> .....	94
3.2 <b>Reflexos da Gestão Democrática Escolar com a implementação da Lei n. 1.503/2010: percepção dos entrevistados</b> .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS .....	149
APÊNDICE – A .....	162
APÊNDICE – B .....	171
APÊNDICE – C .....	173

## INTRODUÇÃO

O tema do estudo circunscreve-se ao advento da Lei estadual 1.503/2010, sancionada em 9 de julho de 2010, pelo então governador do Estado do Amapá, Pedro Paulo Dias de Carvalho, publicada no Diário Oficial n. 4.777 de mesma data. Por dois mandatos, Pedro Paulo (PP) ocupou o cargo de vice-governador, assumindo como governador após Antônio Waldez Góes da Silva – PDT (2003-2010) ter deixado o cargo para se candidatar ao Senado.

De acordo com a referida Lei, a Gestão Democrática Escolar (GDE) é regulamentada nas unidades escolares do sistema estadual de ensino como preveem os Artigos 6º e 7º da Lei Estadual n. 0949, de 26 de dezembro de 2005, bem como em observância ao disposto no inciso VI, do Art. 206 da Constituição Federal de 1988, inciso II, do parágrafo 2º do artigo 285 da Constituição do Estado do Amapá e ao inciso VIII, Art. 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB).

Na tentativa de facilitar a compreensão acerca do objeto investigado faz-se necessário um breve estudo histórico de como a democracia, como sistema de organização social originou-se e se apresenta na contemporaneidade em sua aplicação nos segmentos sociais, dentre eles o campo educacional. Cabe destacar que o foco desta pesquisa é a democracia educacional, prioritariamente a democracia escolar, ainda que para chegar à especificidade desejada seja necessário e fundamental lançar olhares sobre a democracia em seu sentido mais amplo.

É importante destacar também que a abordagem da categoria democracia nesta pesquisa leva em consideração, de forma sucinta, os aspectos históricos, geopolíticos e sociais, olhando sua construção a partir do espaço macro (Europa, América Latina, Brasil) até sua configuração e desdobramentos para o campo educacional no Estado do Amapá (AP). Com maior relevância, neste estudo, analisa-se a democracia educacional escolar, partindo das relações político-econômicas no sentido de destacar aspectos que evidenciam o embate entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas no processo de construção e consolidação da legalização da democracia escolar na rede estadual de ensino do AP.

Na perspectiva histórica a respeito do surgimento da democracia, John Dunn (2005) afirma que a *demokratia* surgida entre os gregos há mais de dois mil anos como uma das formas de governo, se estabeleceu na sociedade e se configurou em linguagem no decorrer da história da Humanidade. No primeiro momento apresentou-se como substantivo (democracia) para então tornar-se adjetivo (democrático) e se verbalizar (democratizar). Em todas as formas

usuais se consolidou como uma das palavras mais poderosas, ousadas, temidas e, no meio político, a mais utilizada.

Acerca da concepção de democracia empregada na Grécia Antiga, Wood (2011) afirma que é obvio, nesta trama, dizer que é complexo aplicar a palavra democracia a uma sociedade escravista em grande escala e, na qual, as mulheres não tinham direitos políticos. Ainda assim, não se nega que a participação popular na sociedade grega é o embrião do princípio democrático, ainda que de forma limitada e incipiente. Ao aprofundarmos as considerações da autora supracitada, cabe mencionar Novais (2017, p. 43) quando destaca a gênese do advento da democracia:

A discussão acerca do conceito de democracia na evolução do pensamento político é extensa, pois remonta à Grécia antiga, quando se esboçava uma perspectiva de democracia, em que, mesmo tendo vivido numa sociedade escravista, a população ateniense, formada por camponeses e produtores, esboçava uma participação no poder político. No campo das ideias, Aristóteles já pregava um conceito de democracia que se fundava pela constituição de governo em que nascidos livres e pobres (ou seja, a maioria) a controlam.

No avançar da História, pode-se tomar como referência temporal, na continuidade do ideário democrático, a tríade da Revolução Francesa no final do século XVIII (liberdade, igualdade e fraternidade). As três categorias, lema do movimento revolucionário, fazem parte dos ideais de uma sociedade, no caso francesa, reconstruída com a participação popular, ou seja, pelo viés democrático.

Com a revolução francesa, a democracia como palavra e ideia adquiriu força política e desde então nunca mais se perdeu de todo. Seus méritos, tanto morais quanto práticos foram vigorosamente contestados por toda parte, como ainda são atualmente. Mas a despeito dessas evidentes e infinitamente reiteradas vulnerabilidades, tem se tornado cada vez mais claro que, sejam quais forem suas limitações, há algo de irresistivelmente potente na democracia como brado político congregador e não há nenhuma possibilidade de suspendê-la permanentemente em seu caminho (Dunn, 2005, p. 30).

A democracia, como sistema político espalhou-se pelo mundo ocidental com a ideia de ser “o melhor” regime de governo e sua implantação passou a ser defendida para além das linhas geográficas do hemisfério em sociedades tradicionalmente tidas como antidemocráticas. Em seu nome alguns regimes considerados autoritários tiveram seus territórios invadidos e seus líderes destituídos, para que o poder retornasse às mãos do povo, a exemplo da primavera árabe<sup>1</sup> no Oriente Médio a partir de 2010.

---

<sup>1</sup> Onda revolucionária de manifestações e protestos populares que ocorreram no Oriente Médio e no Norte da África a partir de 18 de dezembro de 2010, reivindicando a melhora da qualidade de vida e pela liberdade de expressão. As revoltas foram motivadas principalmente pela corrupção dos governos autoritários da região, pelas altas taxas de desemprego e pela falta de democracia. Seu início é marcado pelo ato de autoimolação do jovem

A luta pela democratização nos espaços mundiais, principalmente no tocante às mudanças nas conduções políticas, considera que a possibilidade de alternância no poder é uma das características definidoras do regime democrático (Cintra, 2000, p. 4). Nesse contexto, a democracia é expressa em seu sentido macro dentro da constituição política de uma nação, evidenciando o sentido plural da cultura participativa popular. Para o mesmo autor, na América Latina, heranças históricas comprometeram o desenvolvimento do ideário democrático no regime de governo, posto que a evolução dessa concepção enfrentou barreiras em decorrência das peculiaridades dos sistemas e modelos vigentes:

Nosso legado histórico tem sido pouco propício ao florescimento da democracia – com o patrimonialismo colonial, a escravidão, o latifúndio, o mandonismo local, sob as formas de coronelismo, do caciquismo, e do caudilhismo e manifestações correlatas na cultura de submissão, clientelismo, e dependência dos estratos inferiores para com os superiores. Também, sobretudo ao longo do século XX, marcaram nossos países o corporativismo, o intervencionismo militar na política, a constante quebra de legalidade e as interrupções da evolução partidária, entre outros aspectos. Não pode deixar de mencionar-se, tampouco, a dependência econômica dos países latino-americanos para com as economias centrais e, no plano das relações internacionais, sua localização na área de influência da superpotência norte-americana.

O Brasil, principal força política e econômica do eixo Sul da América, notadamente tem seus enfrentamentos históricos promovidos pela classe proletária que, dentre outras reivindicações, lutou/luta pela garantia do direito da participação popular nos rumos do País. Desde a colonização pelos portugueses, incluindo a fase do Brasil Império e, posteriormente, Velha República, Nova República, os sucessivos golpes de Estado (lapso temporal no qual o País atravessou sob o comando de governos militares), a organização administrativa se constituiu com aspectos antidemocráticos. Não é exagero dizer que o nosso principal conceito de formação política ao longo da História, no período pós-1500, está intrinsecamente associado ao autoritarismo como modelo de governo (Schwarcz, 2019).

Ao trazer o debate da democratização para o campo educacional, no cenário nacional a luta pela democracia da escola pública, segundo Colares e Souza (2003), se fortalece a partir do final dos anos 1980, período em que começaram a surgir ideias de que era necessária a participação da comunidade nas discussões dos problemas educacionais e de outras questões que estavam relacionadas ao interesse da comunidade, oportunizando a democracia na Escola. Para estes autores, os movimentos reivindicatórios dos professores favoreceram a discussão sobre o modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da instituição escolar, propondo a sua superação e a democratização.

A democracia no espaço escolar é fruto de lutas históricas dos profissionais da educação no Brasil. Como posto por Dourado (2006), a gestão democrática da escola pública, como princípio, jamais deve ser entendida como uma dádiva do Governo ou de quem quer que seja, mas sim como uma conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira. Não evidenciar isso é reforçar a ideia de que a classe burguesa, o mercado, os Organismos Internacionais (OI) – com forte e marcante influência nas políticas educacionais do país – são os patronos das conquistas da classe trabalhadora, o que não se faz verdadeiro, uma vez que as conquistas são construídas com muita luta, por vezes sangrenta, com enfrentamentos diretos e que para um olhar mais crítico são concessões realizadas pela classe dominante em decorrência da dialética social.

Nesse contexto de correlação de forças, a Escola tem um papel fundamental. Trata-se de um espaço de construção e difusão de conhecimento, que pode estar a serviço dos interesses sociais da classe operária ou funcionar para legitimar as políticas excludentes, elitistas e capitalistas promovidas pelo Estado:

A ‘teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado’ foi esboçada no texto de Althusser (s/d.), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado como artigo na revista *La pensée*, de julho de 1970. Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (Saviani, 2013, p. 400).

Inspirada nessas teorias, uma parcela dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenhou-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, o que equivale a exacerbada na vigência do regime autoritário, como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítica reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais (Saviani, 2013).

Contudo, apesar de os autores anteriores apontarem a relevância e o significativo fortalecimento das lutas pró-democráticas a partir da década de 80, século XX, é de fundamental importância destacar o movimento promovido pelos pioneiros da educação, pois suas atuações frente aos sucessivos modelos de governos, historicamente negligenciadores da educação da classe trabalhadora brasileira, ganharam força e reverberaram por todo o território nacional, levando principalmente professores e professoras a juntar-se à causa e lutar

por direitos inerentes à educação escolar já nos anos de 1930. Um dos frutos do movimento dos Pioneiros da Educação, em 1932, foi a elaboração de um Manifesto que expunha denúncias e fazia a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória. Para Simonato Junior (2017, p. 13) o ideário daqueles pioneiros se encontra com as lutas potencializadas em 1980:

Não obstante o Manifesto de 32 constitui-se, principalmente, como um marco histórico para o pensamento social brasileiro e para o pensamento educacional brasileiro. Pois o documento trás em-si uma nova interpretação social da realidade postulada em pretensas bases científicas e uma proposta educacional inédita e que atribuía à mesma uma missão de renovação social com base na reorganização das diretrizes educacionais. Isso incluía tanto as diretrizes da política educacional, as diretrizes pedagógicas e as diretrizes sociais que juntas dariam idealmente o sentido social da finalidade da proposta pelos Pioneiros. Nesse sentido sua importância vai além do mera presentificação passada da atuação dos Pioneiros, constituindo-se como um importante documento da memória educacional do Brasil, isto é, que muitos dos problemas aos quais os signatários se desdobraram naquele momento se encontram profundamente se reproduzindo a mais de 80 anos.

Dentre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da educação estava Anísio Teixeira, considerado por muitos um dos principais idealizadores das mudanças na educação brasileira no século XX. Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou. Nesse sentido, o educador vai considerar a educação como primordial no processo de inovação e modernização da sociedade, que em alguns contextos ele denomina de processo revolucionário. Saviani (2013) entende que para Anísio Teixeira a educação aparecia como elemento-chave nesse processo revolucionário.

A atuação dos Pioneiros da Educação, em especial a de Anísio Teixeira, se configura como atos contra-hegemônicos. A resistência, a luta pela democracia e a oposição frente à privatização da educação pública, apresentaram-se, naquele momento histórico, como outras perspectivas para o sistema educacional brasileiro, pois na contramão dessas outras possibilidades havia o desejo pela continuidade e pelo conservadorismo de um sistema educacional que privilegiasse a classe abastada da sociedade brasileira. Esse empenho em manter uma educação segredadora partira da elite brasileira que se colocava em uma posição contrária aos ideais daqueles defendidos pelos Pioneiros da Educação:

As dificuldades enfrentadas pela educação vinham desses setores resistentes às mudanças, os quais continuavam controlando a sociedade brasileira. Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. Diante desse quadro

colocava-se a questão de como encontrar mecanismos para se contrapor a essas tendências (Saviani, 2013, p. 240).

As reivindicações promovidas por levantes populares já no período da redemocratização do Brasil ganharam força com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Conforme Shiroma (2011, p. 41) o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações, entre esse o terceiro ponto do plano que destacava a aplicação da gestão democrática:

O terceiro ponto dizia respeito a democratização da gestão. Nesse plano reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, não só pela recomposição de suas esferas como pela transparência de suas ações; a descentralização administrativa e pedagógica; a gestão participativa dos negócios educacionais; a eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino [...] os colegiados escolares que, eleitos pela comunidade escolar, deveriam frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola.

No rol de diversos direitos garantidos no documento citado, há um específico que assegura a educação como direito de todos. Trata-se do disposto no Artigo 205 da CF, cujo *caput* além de assegurar a educação como direito de todos, aponta de quem é a responsabilidade e qual a finalidade do ensino. Mesmo que de certo ponto represente uma segurança instrumental, deve-se considerar como fundamental tal garantia, visto que em caso da não garantia administrativa do acesso a esse direito ele poderá ser reivindicado nas instâncias judiciais.

O Artigo 206 da CF relaciona os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais tem relevância diferenciada para esta pesquisa o da gestão democrática do ensino público, assim descrito: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988, p. 160). Assim o objeto desta pesquisa é a Gestão Democrática Escolar, inciso da CF, bem como das demais legislações, algo de importantíssimo para o debate que será travado no decorrer desta produção acadêmica.

A organização administrativa do Brasil, pautada no princípio constitucional, a partir de 1988, possibilitou a cada campo da estrutura social a construção de legislações específicas como ferramentas para disciplinar suas pautas, dentre as quais estão aquelas voltadas para aplicação em nosso sistema de ensino. Assim, oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob o n. 9.394/1996, a segunda do País, que sucedeu a LDBEN 4.204/1961 e a reforma do então Ensino de 2º grau sob o número 5.692/1971, porém não são objetivos de

aporte desta pesquisa, salvo para questões comparativas quanto às alterações no decorrer do tempo.

Até sua formatação atual a LDBEN 9.394/96 sofreu alterações no sentido de ampliar possibilidades existenciais, porém o relevo se dará sobre aqueles voltados para a perspectiva democrática do/no espaço escolar, pelos motivos já expostos anteriormente. Para tanto, no conjunto de ações desenvolvidas aportadas no que rege à LDBEN destacam-se a importância, a definição e os princípios da democracia, autonomia e participação coletiva da comunidade escolar, como ações fundamentais no trato da educação escolar brasileira.

A partir do exigido pela CF e pela LDBEN, Estados e Municípios implementaram ou deveriam ter implementado políticas educacionais garantidas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases. Em alguns casos, carece da criação de leis específicas para nortear alguns de seus princípios e apontamentos, cada legislação considerando suas peculiaridades locais.

Além desses importantes marcos legais como políticas de Estado no Brasil, foram criados e aprovados também os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de educação, para serem utilizados como suporte aos atuais. Os planos, de forma genérica, são leis que estabelecem metas e estratégias para cada decênio que devem ser implementadas no território nacional. Para o último decênio em nível nacional e estadual, foram aprovados respectivamente e, estão em pleno vigor, a Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) e a Lei n. 1.907/2015 (Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE/AP). Em uma das metas dos planos, respectivamente nacional e estadual, a GDE também é legalmente assegurada:

**Meta 19:** assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 14).

**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. 1.907/2015 (Amapá, 2015, p. 23).

Na condição de geoespaço suscitado nessa pesquisa, o Estado do Amapá, faz-se necessário expor, brevemente, seu processo de ocupação socioeconômica, uma vez que há possibilidades de essa estruturação ocupacional ter influência direta na dinâmica de ocupação de cargos nas instituições públicas amapaenses. Assim, o Amapá, Estado que faz parte da Região Amazônica brasileira, que neste recorte de análise se evidencia a democracia nas escolas públicas, não difere muito dos processos de enfrentamento social do restante do País, porém reside a necessidade de se pontuar a realidade com olhar local para compreender a

totalidade dos fatos:

A realidade amazônica continua, ainda, sendo problemática pelo fato de sua diversificação. É necessário compreender essa variedade social, cultural e ambiental para que possamos perceber as multiplicidades existentes nos vários movimentos sociais que lutam pela sobrevivência e pela ressignificação de seus modos de viver (Souza, 2015, p. 9).

A relevância de enfatizar esses processos de tomadas, ocupações e dominações territoriais nos diversos espaços brasileiros, em especial o Amapá, é fulcral para compreender a realidade na contemporaneidade. Esses procesos têm influência nas diversas áreas do setor social e, neste universo, também se inclui a educação.

A realidade educacional amapaense não é muito diferente do cenário educacional do restante dos espaços brasileiros. Além da diversidade populacional composta por ribeirinhos, povos da floresta, povos originários, caboclos e quilombolas, há que se considerar um ponto determinante do capital que, na perspectiva de Laval (2016), exprime uma regra mundialmente eficaz do mercado: quem detém a força política e econômica, detém o controle da sociedade.

Por esta característica, é desafiador se fazer a implementação, nos territórios amazônicos, o princípio da Gestão Democrática escolar nas escolas públicas. Nesse sentido, remete-se a caminhada dos profissionais da educação do Amapá pela implementação da GDE nas unidades educacionais do Estado, que teve como reflexo a garantia, também, no Plano de Carreira.

No ano de 1995, após muitas batalhas, os profissionais da educação no Amapá tiveram a aprovação da Lei n. 0949/2005 (Plano de Cargos Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação do Amapá) que em seu Artigo 7º afirma que “as escolas públicas do Estado obedecerão ao princípio de gestão democrática [...]”. Na teoria, representou um suporte instrumental a mais para fundamentar a implementação da Gestão Democrática, na prática, uma pauta a mais para a luta dos profissionais da educação que atuam no Amapá.

Os enfrentamentos por conquistas, garantias e manutenção de direitos travada pelos profissionais da educação no Estado do Amapá evidencia que as disputas entre interesses hegemônicos e contrahegemônicos, no Brasil, são uma constante, visto que ainda legalmente garantidos muitas vezes esse mesmos direitos não são assegurados.

No campo das legislações as garantias são vastas, mas na efetiva dos direitos a caminhada tem sido lenta no Brasil. Cabe, nesse sentido, a reflexão a respeito do ponto de vista de Luís Irajá Nogueira de Sá Júnior, colunista do jornal “Umurama Ilustrado – Paraná” na edição datada de 28 de abril de 2019:

A democracia em pedaços são pontos de uma sociedade escondida e reprimida pelo Estado, onde direitos são claramente esquecidos e deveres fortemente cobrados, por uma forma de governo incapaz e de rédeas curtas quando se trata de deveres que devem ser cumpridos pelos cidadãos. Essa realidade existe há certo tempo em nossa sociedade, porém sempre passa despercebido. Infelizmente a democracia no Brasil está apenas em linhas e livros que não são respeitados (Sá Júnior, 2019, p. 1).

Para reforçar a ideia anterior, é necessário também realizar análise para além do viés político, pois fundamentalmente há também as questões econômicas que por sua força determinam modelos de políticas públicas a serem adotadas por governos em suas diversas áreas, dentre elas a educação. A relação econômica estabelecida entre as políticas públicas educacionais e o sistema financeiro operacionalizado no País é um aspecto neuvrágico. Essa política de controle social é historicamente aplicada, porém velada, dando ao cidadão a falsa ideia de *status* de autonomia. Para Wood (2007, p. 417):

A história da democracia moderna, especialmente na Europa Ocidental e Estados Unidos, foi inseparável do capitalismo. Entretanto isso foi somente porque o capitalismo criou uma relação inteiramente nova entre poder político e econômico que torna impossível que a dominação de classe se mantenha coexistindo com os direitos políticos universais. É o capitalismo que tornou possível uma democracia limitada, 'formal' antes que 'substantiva', algo que nunca foi factível antes. E é por isso que o capital pôde tolerar algum tipo de democracia.

No Brasil a implementação de políticas educacionais para atender interesses financeiros não é diferente e não foge as regras do capitalismo. Nota-se a criação de políticas de governo em detrimento das políticas de Estado, fazendo com que a cada alternância de poder político tenha-se também as mudanças das políticas públicas aplicadas na sociedade de classes, essencialmente opressora.

O embate dos profissionais da educação do Amapá, impulsionadas pelas garantias constantes na CF, na LDB e no Plano de Carreira, levou o Governo do Estado do Amapá a aprovar, no ano de 2010, a Lei de Gestão Democrática Escolar (LGDE) sob o número 1.503/2010, atendendo à obrigatoriedade da criação de legislação específica para disciplinar a implantação desse modelo de gerenciamento escolar na rede estadual de ensino básico estadual. Cabe destacar que houve um lapso temporal de 22 (vinte dois) anos entre a exigência imposta pela CF e a consolidação da LGDE amapaense e 14 (catorze) anos quando a referência legal é a atual LDB, o que demonstra desinteresse, por parte dos governos, em institucionalizar a gestão democrática nas escolas estaduais do Amapá.

De maneira resumida, a Lei 1.503/201 é constituída de 2 (dois) títulos, 3 (três) capítulos e 67 (sessenta e sete) Artigos, trazendo os princípios da Gestão Democrática Escolar, as instâncias deliberativas, o modelo de composição das equipes gestoras, os requisitos do processo eleitoral (candidatos, eleitores e eleição), os responsáveis pelo processo

eleitoral, as etapas do processo, a qualificação dos candidatos aos cargos diretor, diretor adjunto e secretário escolar, as atribuições de cada cargo, os casos de vacância e exoneração, além dos respectivos mecanismos de avaliação das políticas públicas da educação estadual e as consagradas disposições gerais.

É relevante destacar dois aspectos da Lei n. 1.503/2010 que são fundamentais para a discussão acerca do objeto desta pesquisa. Primeiramente o papel desempenhado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), cuja atuação é de dar suporte e condições para a efetivação da Gestão Democrática no âmbito escolar, sob a chancela da Coordenação Estadual de Processos Eleitorais (CEPE). A lei assegura que a coordenação deve ser formada paritariamente por representantes da Secretaria de Educação, tanto quanto do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP).

O segundo ponto diz respeito à característica colegiada como um dos principais mecanismos de participação social. Isso porque pela Lei são instâncias deliberativas das unidades escolares a Assembleia Geral (instância máxima de deliberação), o Conselho Escolar (de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador) e o Conselho de Classe, espaços que garantem a participação da comunidade escolar. Essa mesma característica é observada na organização da CEPE.

Outro debate fundamental a ser evidenciado é quanto às políticas de efetivação da Gestão Democrática a partir das estratégias da meta 25 da Lei n. 1.907/2015 do Plano Estadual de Educação (PEE), visto que trata do fortalecimento da GDE, notadamente no que é previsto, também, na Lei n. 1503/2010. Contudo, as estratégias fazem menção apenas à Formação de Conselhos Escolares, Conselhos de Classes e Grêmios Estudantis, bem como oferta de formação para os cidadãos e cidadãs que irão compor esses colegiados participativos, mas não se comprometendo, nas 15 (quinze) estratégias, em realizar eleição direta para a equipe gestora, ou seja, a superação do modelo de gestão por indicações políticas ainda permanece soberana como forma de composição das equipes gestoras das escolas públicas do Amapá.

Assim, a Escola é um espaço político. A democracia é essencialmente uma ação política, por isso é necessário garantir que as decisões dentro desse espaço atendam aos anseios da população majoritária que a compõe. É o caso de se fazer educação a partir da pluralidade de ideias e com compromisso social, não pura e simplesmente para atender as exigências legais, ou seja, fazer por princípios burocráticos, mas na perspectiva da participação e da autonomia que tenha como objetivo os interesses da coletividade que forma

a comunidade escolar. A partir de princípios democráticos como aqueles defendidos por Hora (1994, p. 52):

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

A partir de 2010 a Lei 1.503 deveria ser aplicada até atingir o universo de 315<sup>2</sup> Escolas Estaduais no Amapá. Porém, decorridos catorze anos de sua existência, somente 10 unidades escolares, que em percentuais representa 2,5% das unidades escolares, foram selecionadas pela SEED para implantação da Lei n. 1.503/2010/AP.

O percurso histórico da consolidação do processo de democratização do espaço escolar no Amapá evidencia que as políticas neoliberais de reformas do ensino têm se apresentado como incompatíveis com a ampliação da lei da Gestão Democrática Escolar. A força do capital, como poder hegemônico opera em sentido contrário a implantação da gestão compartilhada. Sobre esse ponto, Wood (2007, p. 418) enfatiza a força do capitalismo diante dos interesses populares:

O capitalismo é – em sua análise final – incompatível com a democracia, se por ‘democracia’ entendemos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e, no qual, os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida.

Não é possível vislumbrar a efetivação da participação coletiva somente pelo viés instrumentalizado a calcados nos marcos legais que asseguram o envolvimento da comunidade escolar nos rumos da escola. É preciso que haja uma socialização de poder, visto que a participação em maior número não se configura em participação mais relevante e significativa como exposto por Coutinho (2012, p. 4):

Temos aqui uma contradição: o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente de modo organizado, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, ou seja, apenas pelos membros da classe economicamente dominante ou por seus representantes. Essa contradição só pode ser superada — superação que é precisamente o processo de democratização — na medida em que a socialização da participação política se expresse numa crescente socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista, da apropriação privada do Estado, e a consequente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista.

---

<sup>2</sup> No ano de 2010 o Amapá possuía 415 escolas estaduais, porém, as 26 unidades quilombolas e as 54 escolas indígenas são regidas por legislações específicas para suas peculiaridades.

O cenário político educacional brasileiro contemporâneo tem demonstrado o quanto nossa herança, em geral autoritária, pode continuar a incidir sobre decisões políticas em assuntos educacionais. As questões evidenciadas até aqui, os momentos históricos pontuados, os contextos suscitados, os indivíduos envolvidos, as leituras de base realizadas e os diversos instrumentos legais citados, conduzem o debate acerca da democratização das escolas públicas do Estado do Amapá, com ênfase para as categorias autonomia e participação comunitária.

Diante do cenário apresentado cabe questionar: *como as políticas de democratização do espaço escolar foram implementadas pela Secretaria de Estado da Educação no Amapá, entre os anos de 2010 e 2024 nas escolas públicas de educação básica?* Clarifica-se que o período de investigação determinado considera o ano de aprovação da Lei nº 1.503/2010 até o ano de execução da pesquisa (2024). O interstício definido compreende o ano de aprovação da referida lei até o ano de execução da pesquisa, para analisar sua evolução histórica nesse espaço temporal.

O percurso investigativo aqui proposto parte da premissa inicial que uma das faces da democratização da Escola está localizada na SEED, como mantenedora da Educação Básica estadual do Amapá, sendo responsável pelas políticas institucionais voltadas para as escolas públicas. Neste caso, investigar-se-á a implementação da Lei n. 1.503/2010.

Nessa direção, considerando as exposições feitas, algumas questões nortearam a busca por responder ao problema dessa pesquisa, tais como: em qual contexto histórico, político e educacional a Gestão Democrática Escolar se constituiu no cenário brasileiro? Quais ações a SEED/AP promoveu para desenvolver a política de gestão democrática na rede estadual após a aprovação da Lei n. 1.503/2010. Quais reflexos das reivindicações dos movimentos populares em favor da democratização da escola pública no Amapá?

## **Objetivos Geral**

Constou de analisar o processo de implementação da gestão democrática escolar nas escolas da rede pública estadual de educação básica do Amapá a partir da aprovação da Lei n. 1.503/2010. Quanto aos específicos consistiram em:

- a) Debater o contexto histórico, econômico, político e educacional em que a perspectiva de Gestão Democrática se constituiu no cenário brasileiro nas últimas décadas e como causaram impacto no contexto educacional amapaense;

- b) Apresentar bases teóricas voltados aos princípios da Gestão democrática Escolar;
- c) Identificar os mecanismos/ações adotados para implementação da Gestão Democrática escolar pela SEED, com a aprovação da Lei n. 1.503/2010;
- d) Analisar os reflexos, as resultantes e os desafios da implementação da Gestão Democrática escolar na rede estadual de ensino do Amapá no período de 2010 a 2024.

A Dissertação se justifica sob duas perspectivas. A primeira revela a importância social da proposta em tela. A segunda apresenta elementos que a justificam sob o ângulo pessoal da produção acadêmica. A relevância social se expressa por oportunizar a construção de um estudo que objetiva analisar a política educacional de gestão escolar, sob a perspectiva democrática, na Educação Básica. Nesse caso, a pesquisa tem potencial para debater a realidade do processo de democratização das escolas no Estado do Amapá, agregando assim outros olhares na busca a respeito da temática em questão. Como será possível observar mais adiante, o Amapá ainda é carente de pesquisas que se propõe a debater a temática da democracia escolar.

Assim, debater a gestão democrática escolar, como política pública é essencialmente necessário. Isso para que seja possível compreender a conjuntura política e econômica em que este processo veio sendo construído, a partir das lutas dos trabalhadores em educação e as garantias legais em que ele se encontra assegurado.

O interesse pessoal pela temática sobreveio em decorrência do desenvolvimento das atividades laborais na função docente desse pesquisador na rede estadual de educação do Amapá, bem como a militância sindical que, dentre outras pautas, tem a democratização do espaço escolar como uma de suas bandeiras de luta. São mais de 20 anos dedicados à carreira docente na rede estadual do Amapá como professor da Educação Básica. Essa experiência profissional somada à minha formação acadêmica em Pedagogia, Geografia e Especialista em Gestão Escolar, todos pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), entre 2002 e 2014, os muitos debates, conferências, eventos e encontros no campo educacional despertaram um interesse crescente pelos fatores que abrangem as políticas educacionais, principalmente aqueles que tratam de democracia, autonomia e representação comunitária nas escolas públicas.

Nos anos de 2016 e 2017 compus a Coordenação Estadual do Processo Eleitoral (CEPE). Trata-se do grupo responsável por conduzir as eleições para a equipe gestora das unidades escolares na rede estadual do Amapá. Até a permanência na referida coordenação

(2017) conseguimos realizar eleições em 10 (dez) unidades escolares, porém desde então, não se notou a ampliação desse número de unidades, o que desperta incômodo quanto à estagnação do processo e que instiga o interesse por pesquisar a realidade estabelecida para GDE na educação básica amapaense entre os anos de 2010 e 2024.

A trajetória na luta dos profissionais da educação desde 2002, oportunizou-me participar de movimentos reivindicatórios de direitos coletivos, conferências estaduais, municipais e nacionais. Sempre que esta pauta da democratização do espaço escolar se apresenta, o meu posicionamento ocorre em defesa da autonomia e da participação da comunidade escolar nos assuntos de seu interesse.

Dessa forma, tenho grande interesse em aprofundar conhecimentos a respeito da democracia escolar, buscando realizar revisão de literaturas que tratem da pauta e produzir uma obra que não tem a pretensão de esgotar o debate, mas de trazer possibilidades de outros olhares a respeito dessa temática.

### **Revisão da literatura e o estado do conhecimento**

Realizou-se a revisão bibliográfica para se ter conhecimento a respeito do que se tem produzido em relação a temática Gestão Democrática Escolar (GDE). Em buscas realizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), não se identificou obras entre artigos, dissertações ou teses que tivessem como foco analisar as políticas de GDE efetivadas pelas Secretarias de Educação na Região Amazônica no período definido para investigação. Nas duas fontes a categoria analítica pesquisada foi **Gestão Democrática Escolar**, que se converte em um estudo inovador.

No portal da IBICT, usando os caracteres **gestão AND democrática AND escolar**, foram encontradas 1.363 (um mil trezentas e sessenta e três) publicações, universo do qual se obteve 1.084 (mil e oitenta e quatro) dissertações e 279 (duzentas e setenta e nove) teses. Ao refinar a busca por período, definindo obras produzidas entre 2010 a 2023, encontrou-se 838 (oitocentas e trinta e oito) dissertações e 219 (duzentas e dezenove) teses. O crivo posterior foi para identificar obras em Língua Portuguesa tendo como resultado 283 (duzentos e oitenta e três) dissertações e 117 (cento e dezessete) teses. No passo seguinte levantaram-se as publicações de Programas de Pós-Graduação em educação, chegando-se a 70 (setenta) dissertações e 33 (trinta e três) teses. Para subsidiar a produção da dissertação optou-se por utilizar produções voltadas ao assunto “gestão democrática”, investigado a partir de outras

dissertações. Dessa forma, a busca nesse portal finalizou com 16 (dezesesseis) produções, das quais 8 (oito) contemplavam de forma satisfatória a proposta de discussão para o momento.

O portal da CAPES foi utilizado com a mesma finalidade, porém o tipo de documento pesquisado foi artigo científico. A intencionalidade é trabalhar com documentos diversificados para se ter uma visão mais ampla quanto aos níveis de produção. Assim, na revisão da literatura, ao usar os mesmos caracteres do portal citado anteriormente, levantou-se 778 (setecentos e setenta e oito) artigos, dos quais 718 (setecentos e dezoito) foram produzidos entre 2010 a 2023. Quando se considerou as publicações no idioma Português o resultado caiu para 267 (duzentos e sessenta e sete) artigos. Refinando a busca quanto ao tema “gestão democrática”, publicados no assunto educação, chegou-se ao número de 13 (treze) artigos. Desse universo de 13 (treze) somente 6 (seis) foram utilizados na produção da dissertação, pois respondiam aos anseios do pesquisador quanto ao objeto.

As teses analisadas foram produções de duas professoras do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amapá disponibilizadas pelas próprias autoras. Cabe destacar que mesmo as teses não tendo o mesmo foco, entraram no processo de revisão da literatura, por ter como desdobramento a categoria democracia.

Abre-se aqui um parêntese quanto às vozes que se deseja ouvir nessa pesquisa. Na região Norte, onde se concentra maior parte geográfica da Amazônia brasileira, existem onze universidades federais, à exceção dos Institutos Federais (IF). Essas instituições têm produzido e publicado inúmeras obras com as mais diversas temáticas nos portais da IBICT e da CAPES. *A priori* a intenção foi evidenciar se essas instituições estão debatendo ou produzindo obras acerca da Gestão Democrática Escolar com ênfase nas políticas promovidas pelos sistemas de ensino dos Estados da região Norte em qual perspectiva de democracia se assentam os debates.

Para este recorte que se considera geográfico utilizou-se os caracteres **gestão AND democrática AND secretaria de educação**. A intenção foi de catalogar obras produzidas em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado publicados no portal da IBICT.

Nesse sentido, o referido portal revelou 400 (quatrocentas) obras das quais, para o período de recorte (2010-2023), somam 324 (trezentas e vinte e quatro) produções, no qual há um dado que revela um número muito baixo de produções acadêmicas. Em relação às onze universidades da região Norte, quanto às produções que se destinam a debater a Gestão Democrática Escolar como política pública para os Estados da região, os dados revelam um número pequeno de produções com essa vertente. Do conjunto inicial de 400 (quatrocentas)

obras entre dissertações e teses, somente 16 (dezesesseis) são de universidades da região Norte, com destaque para o estado do Pará que publicou no portal 12 obras. As Universidades Federais do Amapá e Tocantins aparecem com 2 publicações no portal, cada uma.

Em meio ao cenário incipiente de tais produções não se pode deixar de evidenciar que todas são dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, fato que permite acentuar a importância desses programas como marcos de resistência a políticas hegemônicas que comprometem a implantação ou ampliação da democracia escolar.

Após realização do levantamento das obras com revisão da literatura, optou-se por aplicar o Estado do Conhecimento, conceituado por Morosini (2021, p. 23) como sendo a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Segundo a autora, trata-se de um procedimento proposto em um cenário marcado pela influência de órgãos governamentais na condução da avaliação da produção científica e pelas decorrentes questões políticas e sociais que direcionam esta produção. Nesse sentido, Gamboa (2012, p. 103) aponta que há condições sociais e históricas para a produção científica:

As condições, por sua vez, dependem das fases de desenvolvimento das forças produtivas (novas técnicas, novos instrumentos, novas experiências, novos referenciais teóricos etc.) e das relações de produção (prioridades, interesses sociais, políticas de ciência e tecnologia etc.) que possibilitam a realização da pesquisa científica. Nesse sentido, a ciência é um produto social histórico.

A produção científica requer o olhar e o envolvimento do pesquisador na realidade investigada. Assim, reitera-se que o objetivo de realizar o estado do conhecimento, das literaturas levantadas e selecionar as produções que mais se aproximam do debate que se propõe a travar ao longo dos escritos da dissertação, é uma etapa fundamental para a validade científica da produção. Dentre o universo de produções encontradas na revisão da literatura, após análise chegou-se à conclusão que 2 (duas) teses, 8 (oito) dissertações e 6 (seis) artigos estavam dentro das perspectivas da investigação proposta. Além das obras encontradas nos portais mencionados lançou-se mão de diversos livros de autores que tem como foco a democracia e/ou a Gestão Democrática Escolar.

A constituição do Estado do Conhecimento segue as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Para esta pesquisa não se utilizará a Bibliografia Propositiva, à medida que busca ir além do que está posto, refletir, a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área

ou temática, sobre como essas pesquisas auxiliam a pensar em resoluções ou questões para avançar o conhecimento corrente.

Atendendo a uma disposição didática se apresentará no Quadro 1 a bibliografia anotada; no Quadro 2 a Bibliografia Sistematizada; no Quadro 3, a Bibliografia Categorizada. Após a exposição de cada Quadro serão realizadas as considerações a respeito das informações trazidas, este procedimento visa dar maior compreensão dos dados apontados. Cabe informar que os Quadros referentes ao Estado do Conhecimento encontram-se no Apêndice 1 desta obra.

No Quadro 1, primeiro momento do Estado do Conhecimento, realizou-se o procedimento denominado Bibliografia Anotada, que se trata da leitura flutuante dos resumos das obras levantadas, contendo as seguintes informações: número do trabalho, ano, autor, título, palavras-chave e resumo – neste procedimento o resumo não foi utilizado por entendimento do pesquisador, que compreendeu não haver necessidade para o momento (Morosini, 2021). Trata-se de etapa fundamental, pois é subsídio para o desenvolvimento de todas as demais, na qual há 2 (duas) teses, 8 (oito) dissertações; 6 (seis) artigos.

Para esta etapa (bibliografia anotada) o foco foi destacar as pesquisas que trataram da gestão democrática como política pública a partir dos mais diversos níveis de produção acadêmica (artigos, dissertações e teses), oportunizando a pré-seleção das obras que abordam as categorias da democracia convergentes com os ideais desta pesquisa. Por meio dessa etapa foi possível, também, ter um panorama das produções científicas disponíveis nos portais consultados. A respeito da Gestão Democrática Escolar, esse conhecimento prévio possibilitou definir o foco da pesquisa sem correr riscos de investigar objetos já investigados; condição é fulcral para subsidiar o pesquisador quanto à originalidade de sua investigação.

A intenção inicial era lançar mão, prioritariamente, de produções de instituições de nível superior da Amazônia brasileira, porém a revisão da literatura mostrou que ainda se tem um número muito reduzido de artigos, dissertações e teses versando sobre GDE nesse território e, aquelas que tiveram esse propósito, poucas interessavam para os objetivos da pesquisa. Nesse sentido a proposição primeira quanto o local privilegiado de produção ficou inviabilizado, uma vez que, as produções de Universidades da região Norte não abordavam a GDE como políticas públicas de Estado para as Escolas da Educação Básica

Na segunda etapa foi realizada a Bibliografia Sistematizada, que segundo Morosini (2021) consiste na relação dos trabalhos de teses, dissertações ou artigos calcados nos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Os três novos elementos (objetivo, metodologia e

resultados), apresentados nesse momento foram basilares na definição de quais obras seriam utilizadas.

A partir desta etapa optou-se por trabalhar somente com as dissertações. Isso porque no processo de leitura flutuante, da etapa anterior, constatou-se que as mesmas se aproximavam, de forma satisfatória do objeto investigado e, portanto, dialogavam com a proposta do que se pretende aqui debater.

A aplicação da categoria sistematizada possibilitou estabelecer diretamente a relação entre as dissertações e o objeto de investigação da pesquisa aqui desenvolvida. Quase em sua totalidade as publicações evidenciam a categoria participação como princípio fundamental da construção do processo de gestão democrática nos ambientes escolares.

Outro aspecto notado são as políticas desenvolvidas com base nos marcos legais que garantem o direito às escolas de implantar o modelo de gestão compartilhada, recorrendo à instituição de ferramentas de participação coletiva. O Plano Nacional, Distrital e Estaduais de educação e as leis específicas de gestão democrática escolar são exemplos desses documentos que subsidiam a efetivação desse processo.

Ao caminhar na sequência da construção do Estado do Conhecimento chega-se à etapa Bibliografia Categorizada, como o nome já infere, diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção do que podemos chamar de unidades de sentido (Morosini, 2021). As obras utilizadas nesta fase, para esta pesquisa, foram quase as mesmas da Bibliografia Sistematizada por estarem alinhadas na categoria “gestão democrática”. Esta fase é composta pelos mesmos elementos da Categoria Sistematizada (número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados), porém, nesta etapa, uma obra sofrerá processo de exclusão, em virtude de o seu objetivo não contemplar as categorias participação e democracia.

No geral, as análises realizadas com as obras deste estado do conhecimento deixaram evidente que todas estão diretamente ligadas às categorias participação e/ou democracia. No tocante aos objetivos, a maioria se propôs fazer análise dos objetos investigados, todavia, outras optaram por investigar, descrever ou compreender seus objetos.

No sentido de considerar as obras, a partir da Bibliografia Sistematizada até a Bibliografia Categorizada, identificamos que os pesquisadores optaram pela aplicação da metodologia qualitativa, não se descartando em algumas a ênfase quantitativa e o Materialismo Histórico-Dialético. Cabe destacar que a linha materialista histórico-dialética esteve presente na maioria das obras, ainda que na definição da metodologia não tenha sido expressa diretamente. A utilização deste método fica evidenciado em decorrência da

compreensão, dos autores, de que a categoria democracia é um processo em construção a partir do enfrentamento de interesses convergentes e divergentes. O principal mecanismo de abordagem utilizado foi a entrevista com estudo de caso, segundo apontam as dissertações analisadas.

Observou-se que a ideia de democratização dos pesquisadores, em suas obras, compreende a participação efetiva dos vários agentes envolvidos no processo e que, para tal, faz-se necessário políticas de incentivo a essa participação e formação para eles, sejam elas promovidas pelos sistemas ou pelas próprias escolas.

É importante frisar que este estado do conhecimento não tem o objetivo de estabelecer críticas às obras utilizadas, mas de lançar um olhar analítico sobre como se construíram essas produções, seus objetivos, metodologias e resultados sem a pretensão de avaliar a qualidade delas. Nesse sentido, a realização do estado do conhecimento permitiu lançar olhar a respeito do que se tem produzido acerca da temática “gestão democrática escolar”, possibilitando a definição do caminho a ser percorrido e qual o ponto focal de investigação para esta pesquisa.

Assim, esta investigação caminha buscando estabelecer a relação entre a democracia garantida pelo viés instrumental e a democracia real, lançando análise na perspectiva do processo de implementação e garantia desse direito legal que possam estar sendo executados, ou não, pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP). O Estado do Conhecimento trouxe obras que tem relação direta com o objeto desta pesquisa, contudo não com a mesma temática, os mesmos sujeitos, o mesmo recorte temporal, o que garante a segurança para a continuidade da investigação.

### **Percurso metodológico na investigação do tema da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa que utiliza o Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2008) como método de investigação, de natureza qualitativa e quantitativa (Goldenberg, 2004), com procedimentos de pesquisa de campo (Gil, 2002), tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (Triviños, 1987).

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) ancorado nos estudos de Karl Marx (2008). Este filósofo considera necessária a construção do conhecimento derivado da realidade concreta, utilizando como categorias analíticas desse método a Totalidade, a Mediação e a Contradição, dentre outros elementos que concebem a inserção do objeto correlacionado aos sujeitos e a outros elementos sociais, ou seja, sua existência configura uma

relação direta com a economia, com a cultura, com aspectos sociais, etc. Desse modo, Frigotto (1994), ao analisar aspectos do MHD, explica que:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

O método na teoria marxiana pressupõe um sujeito que assume uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social. Para Netto (2011) o método marxista implica uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Na concepção de Oliveira (2019), o Materialismo Histórico-Dialético consiste na ciência das leis da evolução social que identifica na estrutura econômica a concepção original quaisquer modelos sociopolíticos. Compreendendo a Gestão Democrática Escolar como um fenômeno construído na relação homem/mulher e sociedade, entende-se que o método e suas categorias (Totalidade, Mediação e Contradição) melhor respondem as necessidades metodológicas dessa pesquisa. Nesse sentido o desenvolvimento do *corpus* social é o objeto de estudo do Materialismo Histórico-Dialético, sendo a democracia processo/produto da ação consciente do homem/mulher para aplicação no meio social. Então, a democracia, ao ser analisada nas suas mais diversas manifestações e categorias, pode ser estudada a partir da dialética marxista.

A escolha do MHD e das categorias do método foi uma exigência da abordagem da própria pesquisa e do objeto para o qual ela está voltada a investigar; nesse caso as políticas de democratização das escolas públicas no Estado do Amapá. Compreender que a democracia em seu sentido macro é consequência da luta proletária traduz diretamente a necessidade da aplicação do método, visto que, apenas quando a consciência é capaz de indicar o caminho para o qual concorre objetivamente a dialética do desenvolvimento, sem, no entanto, poder cumpri-lo em virtude da sua própria dinâmica, é que a consciência do proletariado despertará a consciência do próprio processo; somente então o proletariado surgirá como sujeito-objeto idêntico da História e sua *práxis* se tornará uma transformação da realidade (Lukács, 2018). Esse discernimento, para esta pesquisa, só será traduzido pela aplicação do MHD e pelas categorias relacionadas.

As categorias do método definidas para esta pesquisa têm uma relação direta com o objeto democracia escolar, haja vista se tratar de um fenômeno que é processo/produto da

relação social que compõe o *corpus* da organização dos homens/mulheres nas sociedades como processo da totalidade histórica, contraditória e mediada.

Na análise do objeto foram consideradas, *a priori*, as categorias participação e autonomia, concordando com os ideais de Veiga (2007) para a qual democracia se materializa pela participação coletiva e pela autonomia na tomada de decisões. A democracia, nesse sentido, se consolida com a participação dos diversos grupos sociais e pela autonomia em suas deliberações. Nesse caso, a participação da comunidade escolar legitimaria o processo de democratização das escolas e a autonomia daria seguridade para a implementação das ações, segundo a mesma autora.

Para Lukács (2018) compreender como um fenômeno se estabelece no meio social é necessário entender por quais processos históricos esse mesmo fenômeno, como é o caso da democracia escolar, passou; quais foram os agentes sociais envolvidos na sua construção ou desconstrução do processo; em que contextos políticos e econômicos o fenômeno (democracia escolar) foi construído, ampliado ou reduzido; quais as bases filosóficas o fenômeno se assentou e que forças o produziram e estão a produzi-lo, visto que é um fenômeno dialético. Em Marx a dialética torna-se a própria essência do processo histórico e esse movimento do pensamento aparece igualmente apenas como uma parte de todo movimento da história. A História torna-se a história das formas de objetivação que constituem o ambiente e o mundo interior do homem.

A Totalidade revela a realidade da vida, quer dizer que para compreender o objeto investigado o pesquisador precisa considerar a complexidade deste, suas determinações fundamentais, dinâmica e tendências. Não há fenômenos isolados no tecido social, e as micros totalidades são componentes que constituem as macros totalidades dentro de suas complexidades. Assim, na democratização do espaço escolar, a garantia da participação popular e da autonomia é fundamental para cristalizar a democracia dentro do tecido social composto pelas totalidades:

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um (todo) constituído por (partes) funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é "simples"- o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos). E se há totalidades mais determinantes que outras (já vimos, por exemplo, que, na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser trasladadas diretamente a outras totalidades. Se assim fosse, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade amorfa - e o seu estudo nos revela que se trata de uma totalidade estruturada e articulada. Cabe à

análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas (Netto, 2011, p. 56, 57).

A sociedade é dinâmica/sistêmica e para investigar determinados fenômenos é essencialmente necessário compreender sua totalidade. Assim, analisar uma categoria tão forte quanto a democracia, requer estudar a totalidade concreta na qual ela se constitui na sociedade, sua relação entre o contexto político e econômico que a molda, e as formas como ela se materializa na organização social dos indivíduos. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos. Para Evangelista (2008) a Totalidade – como categoria de pensamento – determinante da fonte não pode ser apreendida em sua totalidade, ou seja, obedece a estágios de abstração de acordo com a evolução dos fenômenos decorrentes das micro totalidades.

De igual importância se tem a Mediação enquanto categoria do método MHD. Fazer a análise da realidade da qual ela verdadeiramente se constitui é imprescindível para o discernimento entre o materialismo e o idealismo, perspectiva na qual cabe à categoria em foco desvelar os sujeitos quanto à compreensão de determinados fenômenos. A categoria Mediação compreende, portanto, as relações estabelecidas no interior das totalidades e na relação entre elas. Para Lukács (2018, p. 356):

O grande passo que o marxismo, como ponto de vista científico do proletariado, da em relação a Hegel consiste em compreender as determinações da reflexão não como etapa (eterna) da compreensão da realidade em geral, mas como forma de existência e pensamento necessária da sociedade burguesa, da reificação do ser e do pensamento e, assim descobrir a dialética na própria história.

Sob a democracia burguesa, a separação entre os interesses privados e as necessidades comuns, na condição de representada pelo Estado, é, normalmente, realizada pela separação entre os poderes econômicos e políticos (Harvey, 2007). Nesse ângulo a Mediação funciona como a instrumentalização proletária na compreensão da realidade estabelecida entre a democracia instrumental assegurada pelo Estado e a democracia radical, por vezes limitada pelo próprio viés instrumental que a assegura no sentido da prática política nas mais diversas esferas, nesse caso em particular, nas escolas públicas brasileiras. Enxergar sob o prisma da mudança de estágios de análise, representa um outro paradigma na forma de pensar a realidade vivida.

Apenas quando o pensamento se manifesta como forma de realidade, como fator do processo total é que pode superar dialeticamente a própria rigidez e assumir o caráter de um devir. Por outro lado, o devir é, ao mesmo tempo a mediação entre passado e futuro. Mas é a mediação entre o passado concreto, isto é, histórico, e o futuro igualmente concreto, isto é, também histórico. O aqui e agora concreto, em que o

de vir se dissolve em processo, não é mais um instante contínuo e inatingível, o imediatismo fluente, mas o momento da mediação mais profunda e mais amplamente ramificada, o momento da decisão, do nascimento do novo. Enquanto o homem orientar seu interesse para o passado *ou* para o futuro de maneira contemplativa e intuitiva, ambos se fixam num ser estranho, e entre o sujeito e o objeto instala-se o “espaço nocivo” e intransponível do presente. Somente quando o homem é capaz de compreender o presente como devir, reconhecendo nele aquelas tendências, cuja oposição dialética lhe permite *criar* o futuro, é que o presente, o presente como devir, torna-se o *seu* presente (Lukács, 2018, p. 402-403).

A Mediação, nesse viés, configura como a representação da análise aprofundada da Totalidade e das totalidades. É o cotejamento entre o real e o abstrato, entre o materialismo e idealismo. Para a análise do objeto democratização do espaço escolar, essa categoria tem fundamental importância, posto que a consolidação da democracia na Escola se dá por dois aspectos singulares, quais sejam, participação e autonomia. Logo, a Mediação permitirá o olhar crítico a respeito de como se dá a participação, quais os critérios dessa participação, quem são os agentes envolvidos; as perspectivas de autonomia, se há autonomia relativa ou absoluta e como essas duas categorias são tomadas pelas forças dominantes.

Reside na categoria Mediação à possibilidade de o homem/mulher reconhecer, construir e desconstruir verdades, diferenciar a aparência e essência. Se o proletariado for incapaz de dar esse passo, a Contradição permanecerá sem solução e será reproduzida numa potência superior, sob uma figura modificada, pela mecânica dialética do desenvolvimento com intensidade reforçada (Lukács, 2018, p. 391).

O olhar crítico com base na categoria Mediação capacita ou instrumentaliza o ser social a um estágio de reconhecimento das nuances que constituem o meio social. De estabelecer parâmetros que o permitam interagir e provocar mudanças necessárias aos seus interesses. Não conseguir refinar a criticidade a esse ponto é correr o risco de permanecer inerte diante dos fenômenos que o cercam.

Por fim, porém essencialmente importante, a Contradição é a categoria que evidencia a dialética socialmente estabelecida entre os interesses da classe hegemônica e dos movimentos contra-hegemônicos. Nessa perspectiva é fundamental pesquisar sobre as contradições existentes na sociedade, levando em consideração o desenvolvimento das políticas públicas, no caso, educacionais, dentro da realidade estudada e a relação com objeto de estudo.

A Contradição se faz dentro das totalidades e as relações sociais microscópicas e macro são suscetíveis aos interesses divergentes. A burguesia e o proletariado (donos dos meios de produção *versus* aqueles que vendem sua força de trabalho), por essência de sua ocupação e posição, têm posicionamentos, filosofia, ideologia e interesses divergentes. Esse movimento dialético é a mola que impulsiona as transformações na sociedade:

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para exterminá-las: também cabe à pesquisa descobri-las (Netto, 2011, p. 57).

Com efeito, comprova-se que a solução objetivamente social das contradições, nas quais se expressam o antagonismo da mecânica do desenvolvimento, só é possível na prática quando essa solução se manifestar como uma etapa nova e alcançada na prática da consciência de classe do proletariado (Lukács, 2018). As contradições estabelecem ou devem estabelecer outros paradigmas, novas perspectivas no comportamento social. Sendo o objeto de estudo desta pesquisa a democracia escolar, que corresponde a uma instância/processo de disputa de espaços, então se encaixa na categoria Contradição, visto que os interesses de quem possui a força política e econômica são antagonísticos aos interesses daqueles que lutam e defendem a essência dos princípios democráticos.

Conferir autonomia à Escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados aos interesses das camadas trabalhadoras (Paro, 2017). Essa afirmação evidencia que a participação e a autonomia para a classe trabalhadora não exercem o mesmo significado para quem pertence a classe dominante. Assim, pela natureza divergente, a democracia escolar se apresenta na dinâmica social como uma categoria em disputa.

Dessa maneira, para esta pesquisa, analisar a Gestão Democrática Escolar, enquanto prática de direcionamento das escolas públicas, requer a consideração das categorias Totalidade, Mediação e Contradição para responder aos objetivos propostos, considerando que a tarefa mais importante do Materialismo Histórico-Dialético é formular um juízo preciso sobre a ordem social capitalista e desvelar sua essência. A definição do MHD, como método de investigação, tornou-se uma necessidade fundamental nesta pesquisa (Lukács, 2018).

Trata-se de aplicar uma abordagem metodológica capaz de responder as questões inerentes ao fenômeno investigado, levando a resultados aproximados da realidade histórica e de como essa realidade se construiu e constituiu em determinado meio social, quais sujeito envolvidos no processo e a quais interesses ele atende.

Destaca-se que a abordagem da natureza desta pesquisa será do tipo quantitativa e qualitativa, pois se acredita que tais elementos são fundamentais e complementares um ao outro, no sentido de proporcionar uma análise com vista à totalidade do objeto apresentado. Para Goldenberg (2004, p. 62), enquanto a pesquisa quantitativa pressupõe uma população de

objetos e estudos comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, a ênfase qualitativa poderá observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada:

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

Quanto aos procedimentos trata-se de uma pesquisa de campo. Gil (2002, p. 53), procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. O planejamento apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser a comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como análise de documentos, filmagens e fotografias.

No estudo de campo, o pesquisador realiza maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de ele ter tido uma experiência direta com a situação de estudo (Gil, 2002). Há uma imersão do pesquisador no meio pesquisado possibilitando assim a amplitude de sua análise em relação ao objeto investigado. Quanto aos instrumentos para coleta de dados, foram utilizados:

a) Levantamento e revisão bibliográfica na literatura que discute o tema, que subsidia as discussões, confrontos e articulações teórico/conceituais acerca da temática aqui proposta;

b) Levantamento e análise de documentos que versam sobre o tema em questão, em particular consideração da Lei Estadual n. 1.503/2010 (Lei da Gestão Democrática/AP); da atual LDBEN n. 9394/96; Lei 13.005/14 (Plano Nacional de Educação - PNE); Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE e do Plano Estadual de Educação (PEE) disponíveis, além de documentos institucionais no âmbito da SEED/AP, que possibilitem compreender como vem sendo aplicada a lei supramencionada nas escolas da rede pública estadual desde sua aprovação, tais como relatório de gestão, relatórios da CEPE (se houver), dentre outros que se fizerem necessários para identificar e caracterizar as ações desenvolvidas por essa secretaria;

c) Entrevista semiestruturada direcionadas aos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Triviños (1987, p. 52) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos, tendo desta forma a possibilidade de surgirem novos questionamentos no decorrer da pesquisa. Esse momento é caracterizado por uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado, que possibilita um maior conhecimento sobre o assunto discutido na pesquisa.

Para o desenvolvimento da entrevista utilizou-se gravador de voz como ferramenta de registro dos momentos vivenciados na pesquisa, cujo uso desse suporte auxilia a análise das respostas dadas pelos participantes. Na intencionalidade de resguardar a dignidade, interesses e a integridade dos sujeitos envolvidos. Por fim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confere ciência sobre os riscos e benefícios da pesquisa aos entrevistados.

Foram elaborados quatro roteiros de entrevistas, sendo dois para os sujeitos que atuam na Secretaria de Estado da Educação – SEED (Secretária Adjunta de Políticas Educacionais e Coordenadora de Educação Básica); um para ex-coordenador da Coordenação Estadual dos Processos Eleitorais – CEPE (2018 a 2022 – período em que não se ampliou o processo); e um quarto roteiro direcionado para a representação do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá – SINSEPEAP (Diretor de Assuntos Educacionais). Para garantir o anonimato, os mesmos foram identificados com nomes de personalidades ligadas à democracia grega. Cabe ressaltar que se trata de mera identificação, não havendo relação com os ideais e/ou ideologias dos pensadores da época.

Os sujeitos corroboraram com informações capazes de conduzir a pesquisa a atingir os objetivos propostos. Mudanças na escolha dos sujeitos, no sentido da ampliação ou recorte poderiam ocorrer, mas tal possibilidade não se concretizou, pois aqueles definidos colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa, de forma a atingir os objetivos.

Por parte da SEED, os participantes da pesquisa são os sujeitos das ocupações supracitadas que fazem parte de suas atribuições conduzir a execução das políticas educacionais, ou seja, aqueles que têm, dentre outras responsabilidades, executar ações que materializem as políticas asseguradas nos instrumentos legais. Considerando que a Comissão Estadual de Processos Eleitorais (CEPE), atualmente não possui composição ativa, para ampliar a análise do fenômeno, será adicionado um ex-coordenador da referida comissão com atuação no período de 2018 a 2022, interstício que corresponde à última composição registrada.

Ao SINSEPEAP cabe cobrar a efetivação das pautas que tratam sobre as políticas executadas pela SEED voltadas para as instituições públicas escolares e para os servidores que nelas desenvolvem suas funções. Diante disso, a entrevista com o diretor de assuntos educacionais possibilitou análise entre as respostas da gestão e daquele que representa os profissionais da educação no processo de implementação da gestão democrática.

Assim, a SEED/AP, para este trabalho, é o *locus* da pesquisa e o SINSEPEAP é o espaço de complemento de análise, bem como os sujeitos definidos são as representações mais precisas, no tocante aos objetivos da investigação. Os roteiros das entrevistas estão no Apêndice B desta obra.

A técnica de interpretação dos dados adotada nessa investigação é a Análise de Conteúdo que de acordo com Bardin (2011, p. 47) prevê três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Assim, sobre a Análise de Conteúdo, constitui-se em:

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

De acordo com Bardin (2011), na primeira fase, chamada de pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização do que se vai analisar no trabalho, quando se inicia se realiza um esquema do trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. O Desdobramento, envolve a leitura “flutuante”, que foi o primeiro contato com os documentos submetidos à análise, a partir dos quais seguem-se, formulação das hipóteses e objetivos, elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material. Com isso iniciou-se o trabalho, escolhendo os documentos analisados.

A segunda fase foi voltada para a exploração do material e teve como objetivo a categorização ou codificação do estudo. Nesta fase, a descrição analítica realiza um aprofundamento do estudo, orientado pelas hipóteses e referenciais. Neste momento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias que serão destacadas para os resultados do estudo. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (Bardin, 2011).

A última fase do processo de Análise do Conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação, que vem dos resultados brutos da pesquisa quando o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deve ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido, para que seja colocado em prática os conhecimentos adquiridos durante todo o processo.

De acordo com Bardin (2011) a inferência na Análise de Conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências). A seguir apresenta-se como esta obra foi estruturada para o desenvolvimento da pesquisa.

### **Estrutura da obra**

Para melhor desenvolvimento da escrita estruturou-se a obra em cinco seções de maneira a obedecer a uma sequência lógica que permita a compreensão do objeto definido. Na Seção 2 é realizado um debate sobre democracia escolar no contexto histórico brasileiro e suas interfaces com a política e a economia. A seção buscou evidenciar a interferência direta das organizações internacionais no sistema público de ensino brasileiro a partir da força operante do capital.

A discussão evidencia que as políticas públicas, para a educação no país, obedecem aos comandos de forças econômicas estrangeiras e são operacionalizadas pelo Estado através de reformas neoliberais que se justificam, segundo o próprio Estado, pela necessidade de enxugamento da máquina pública. A seção aponta que essa invasão da ideologia exportada tem como algumas resultantes as alterações na dinâmica pedagógica, financeira e

administrativa das escolas, recaindo sobre o último aspecto a inviabilidade da implantação da gestão democrática nessas instituições. Nessa perspectiva a educação ganha *status* de mercadoria, a escola de empresa, o ensino de resultados e o aluno de cliente, abrindo-se assim horizontes ilimitados para o processo de privatização e a implantação do Estado mínimo no sistema de ensino (Afonso, 2013; Batista, 2013, 2018, 2022; Bonamino e Sousa, 2012; Behring, 2008, 2016; Campos, 2013; Cavalcanti e Silva, 2020; Carnoy, 1987; Cassio, 2019; Corsetti, 2012; Dambros e Mussio, 2014; Duarte e Saraiva, 2016; Freitas, Gatti, 2014; Hora, 1994; Laval, 2019; Libâneo, 2014, 2016; Lima, 2018; Manacorda, 2010; Martinez, 2019; Marx, 2008; Mészáros, 2008, 2009; Nardi, 2016; Oliveira, 2015; Peroni, 2003; Santos, 2016; Saviani, 2013; Shiroma, 2011; Shiroma e Evangelista, 2007, 2013; Vieira, 2015; Wood, 2011).

A Seção 3 buscou levantar um debate acerca do processo de ocupação da Amazônia amapaense, apontando como se constituíram as oligarquias de dominação política e econômica na região e a relação da composição dessas forças com a ocupação de espaços na gestão pública, dando ênfase a educação. É objetivo também dessa seção refletir sobre o fortalecimento desses grupos políticos através do uso da máquina pública, privilegiando a gestão por indicação política em detrimento da gestão democrática.

A seção fez abordagens dos instrumentos legais (CF 1988, LDB 9394/96, PCCR 049/2005, PNE 13005/2014, PEE 1907/2015 e LGDE 1503/2010) para a implementação da democracia pelo viés instrumental, comparando sua aplicação a partir do espelho do quadro de tipologias de gestão nas 383 (trezentas e oitenta e três) unidades escolares atualmente em funcionamento na rede estadual. Para dissertar a respeito da questão em tela propõe um aprofundamento com autores que discutem a temática ou se aproximam dela (Avritzer, 2018; Becker, 2007; Cantuário, 2019; CF 1988; Custódio, 2013; Duriguetto, 2007; Fausto, 1995; Filho, 2010; Galindo, 2017; Gramsci, 2001; LDB 9394/96; Lei 1503/2010; Mendonça, 2019; Morais e Gonçalves, 2022; Oliveira, 2023; Porto, 2002-2023; Sá, 2018; Santos e Amajás, 2011; Schwarcz, 2019; Silva, 2017; Souza, 2015; Viana, 2007; Vieira, 2019; Zuckerman, 1986).

A Seção 4 foi voltada para discorrer a respeito do objeto de pesquisa. Nessa etapa o objetivo advém da necessidade de trazer para o debate a visão dos envolvidos na pesquisa, na condição de entrevistados, quanto à perspectiva dos, expondo os olhares diversos em relação aos reflexos e desafios da efetivação da gestão democrática escolar a partir da implantação da Lei 1.503/2010. Será traçada uma linha temporal a partir da Constituição Federal de 1988 até a implementação da Lei 1.503/2010-GEA. Os estudos dessa etapa trouxeram como suporte

teórico e legais (Andrade, 2020; Avritzer, 2018; Azevedo, 2006; Barbosa, 2022; Bobbio, 2022; CF 1988; Chaves, 2018; Ferreira, 2008; Gadotti, 1994, 2014; Hora, 1994; LDB 9394/96; Lei 13005/14; Lei 1503/2010; Lei n. 1.907/2015; 0949/2005; Libâneo, 2004, 2014; Morais e Ruiz, 2017; Novais, 2017; Paro, 2004, 2016, 2018; Ponce, 2001; Wood, 2011).

## 1 A DEMOCRACIA ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E SUAS INTERFACES COM A POLÍTICA E A ECONOMIA

Desde meados da década de 70 do século XX, crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional brasileiro. Neste sentido, Shiroma (2011) explicita, que diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculados por meio dos novos partidos. O processo de redemocratização ocorrido na história brasileira, no entanto, com o advento da promulgação da última Constituição Federal no ano de 1988, trouxe consigo, para a população proletária, a perspectiva da construção de um país plural, democrático, com justiça social e cidadania, arremata a autora.

Para o meio social, o Estado tentou passar a ideia de sistema público falido que necessitaria com certa urgência de intervenções no sentido de salvaguardar os direitos sociais, prática estatal que tinha objetivos muito claros de não causar nenhum efeito colateral do tipo que se consumasse com levantes sociais contra-hegemônicos. Dessa forma, Dambros e Mussio (2014, p. 4) argumentam que o Estado, por sua vez:

[...] elaborou e difundiu narrativas governamentais pautadas nos fundamentos legais, no campo das políticas públicas sociais, propagandeando que os anseios da sociedade seriam consumados a partir da implantação de reformas que atenderiam as necessidades, reduziriam as desigualdades solucionariam os problemas financeiros e econômicos que o país enfrentara nas últimas décadas após a retomada da democracia política.

Para os mesmos autores a luta pela consolidação da democracia nos ambientes escolares representa um processo histórico, dialético e permanente, que atravessa décadas, porém, é no final dos anos 1970 e início dos de 1980 que os movimentos ocorrem de maneira mais intensa, em decorrência do então iminente processo de redemocratização: “Entre os espaços reivindicados na luta da redemocratização estavam às casas de ensino público no Brasil, ou seja, as escolas”

Nesse cenário ainda incerto à época, os movimentos ligados a partidos de esquerda, compostos pela classe trabalhadora, foram de crucial importância para o processo de retomada da democracia, após longo período de militarização. A resistência aplicada por essas organizações no cenário político também refletiu em outros espaços da sociedade brasileira, o que forçou a reorganização político-administrativa do país:

A mobilização e a organização da classe trabalhadora foram determinantes para a mudança da natureza do estado liberal no final do século XIX e início do século XX. Pautada na luta pela emancipação humana, na socialização da riqueza e na instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos políticos, como direito de

voto, de organização em sindicatos e partidos, de livre expressão e manifestação. Tais conquistas, contudo, não conseguiram impor a ruptura com o capitalismo (Behring, 2016, p. 63).

Consoante a isso, Behring (2016) destaca que é preciso enfatizar que as lutas da classe trabalhadora, as conquistas alcançadas e as transformações ocorridas, não conseguiram romper com as amarras do capitalismo. Dentre as diversas reivindicações dos movimentos trabalhistas de esquerda, estava a gestão democrática das escolas públicas brasileiras.

A gestão democrática, naquele momento histórico dos anos 1980, foi fortemente defendida, principalmente por professores que enxergavam uma interferência direta do Estado no sistema de ensino, a partir da nomeação de seus aliados para exercer cargos de relevância dentro dos espaços escolares, inibindo assim ou até mesmo impossibilitando a comunidade escolar de participar da organização das políticas pedagógicas de ensino nos educandários:

A luta pela democratização das escolas, no Brasil se fortalece a partir do final dos anos 1980, período em que começaram a surgir ideias de que era necessária a participação da comunidade nas discussões dos problemas educacionais e de outras questões que estavam relacionadas ao interesse da comunidade, oportunizando a democracia na escola. Para estes autores, os movimentos reivindicatórios dos professores favoreceram a discussão sobre o modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da escola, propondo a sua superação e a democratização (Colares; Souza, 2003, p. 45).

Para Wood (2011, p. 23) a disputa permeia todos os setores da sociedade – A escola e o sistema educacional de um modo geral não escapam à dinâmica social. Observa-se uma perspectiva de abstração, compreensão e direcionamento das políticas em uma sociedade capitalista, que são influenciadas por interesses divergentes.

A contradição entre os objetivos da classe trabalhadora e da burguesia não encontra diálogo, colocando em risco a coexistência desses grupos. Apesar disso, a autora é bastante contundente ao afirmar que não existe democracia no capitalismo, ou seja, “o capitalismo opera suas políticas no sentido de não conceder ou dividir espaços com aqueles que não detêm a força econômica”.

A década de 80 do séc. XX se constituiu, para a sociedade brasileira, em um período marcado pela organização da cidadania nacional. Isso a fim de romper com a gestão autoritária do Estado implantada pelo golpe civil-militar de 1964, ainda que para os economistas de orientação neoliberal tenha sido vista como a década perdida em termos de crescimento econômico (Batista, 2022, p. 6). A referida década é demarcada pelo processo impulsão de luta em favor das diretas já. Essa movimentação reverbera nos meios sociais causando impactos em favor da democracia.

Dessa forma, a organização coletiva se desdobrou em um movimento social que, revelado nas correlações de forças político-ideológicas da época, culminou com a instalação de uma Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição Federal, sancionada em 1988 e logo chamada de “Constituição Cidadã” (Batista, 2022, p. 7).

Segundo assertivas anteriores, a nova normatividade constitucional do Estado brasileiro propunha princípios calcados na construção de uma sociedade justa, democrática e participativa, destacando-se o princípio de “gestão democrática do ensino público”, estendido para os sistemas de ensino municipal, estadual e federal (Batista, 2022, p. 8). Nesta perspectiva, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] também elaborada em um contexto de disputa político-ideológica, regulamentou o princípio de gestão democrática do ensino público, estabelecendo que os sistemas de ensino definiriam as normas para a sua implantação de acordo com as peculiaridades locais (art. 14), indicando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (inciso I), bem como da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalente (inciso II), (Brasil, 1996).

Ante o exposto, Santos (2016, p. 22) destaca a importância de observar que a década de 90 do séc. XX, traria outras perspectivas para as políticas públicas dos Estados nacionais periféricos e, ou semiperiféricos, que, no caso brasileiro, iriam de encontro às demandas da sociedade civil organizada, que reivindicou, no contexto de ruptura com a Ditadura Militar, uma relação orgânica entre educação e democracia participativa. Nesse cenário, Dale (2004) afirma que o núcleo de significados que deu sentido à gestão democrática na década de 1980 passou a disputar, em termos discursivos e de práticas, com outros sentidos oriundos de uma agenda global para a educação nas sociedades capitalistas ocidentais.

A vista disso, a agenda político-econômica global causou impacto, mais visivelmente, à sociedade brasileira a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, inserindo o Brasil no contexto mundial de reestruturação dos Estados nacionais, com vista a uma readequação ao modelo normativo global, baseado nos princípios de descentralização, privatização e flexibilização das políticas públicas (Batista, 2022, p. 10).

Assim sendo, conforme Cavalcanti e Silva (2020), a reforma do Estado, que ocorreu sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), ressignificou os objetivos democráticos para a gestão das instituições públicas, postos na Constituição de 1988, ao propor:

[...] a promoção de um incremento significativo do desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as amarras do modelo burocrático; e a descentralização dos controles gerenciais flexibilizando normas, estruturas e procedimentos; além de trabalhar em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e

parcerias público-privadas, tendo como meta alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato (Silva, 2020, p. 35).

O estabelecimento de um Estado Mínimo tende a desresponsabilizar o Estado de suas obrigações sociais para com a população de um determinado país, nesse caso o Brasil. Sobre estas questões, Lima (2012, p. 15), ao analisar o papel do Estado na produção de políticas de avaliação da educação de larga escala, afirma que:

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta-regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional.

Entretanto, Afonso (2013, p. 55) interpreta que, com a adesão dos países periféricos ao modelo global de desenvolvimento social associado ao crescimento econômico, as políticas de avaliação institucional incorporaram a marca de uma regulação baseada na administração gerencial e competitiva, que deram suporte à emergência do Estado avaliador a partir da radicalização da interferência e controle do Estado por meio da avaliação sistêmica. O autor afirma, ainda, que “nos países que iniciaram há mais de duas décadas reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constitui-se como uma política estatal”.

As avaliações em larga escala, padronizadas, são oriundas das práticas inseridas através dos Organismos Internacionais. As réguas de medição são pautadas na homogeneização social e cognitiva dos alunos. Na concepção de Batista (2022, p. 13) as mudanças na avaliação do modelo de avaliação na educação, representa, portanto:

[...] um conjunto de instrumentos da ação dos estados e governos, tendo estreita relação com leituras internas das especificidades nacionais, ainda que filtradas e interpretadas por novas orientações ideológicas então emergentes, nas quais, em certos casos, os aspectos simbólicos tenham sido ampliados e dramatizados por oposição a outras realidades nacionais.

Ainda conforme o autor, os desdobramentos do citado contexto recaem sobre a construção de um modelo sistêmico de avaliação da educação, na sociedade brasileira, fundamentado por meio de uma regulação cuja lógica, frequentemente, relaciona-se aos diagnósticos de Organismos Internacionais, destacadamente o Banco Mundial (BM) articulado com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses órgãos postulam em seus discursos uma crise de ineficácia do sistema educacional para atender às demandas da cidadania nacional, marcadamente a dos países periféricos da América Latina, como é o caso do Brasil (Batista, 2022, p. 17).

Assim, imerso no citado ordenamento para as sociedades capitalistas, o Estado brasileiro, atendendo à solicitação da agenda político-econômica global, de ajuste estrutural das contas públicas, dá início à modificação da forma de atendimento das demandas sociais, inclusive da educação escolar pública. Para tal, já em 1991, o Ministério da Educação criava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dando início às avaliações de larga escala. Na época, “o Saeb tomou, como um dos indicadores da avaliação, o desempenho em provas de matemática e leitura a partir de uma amostra de estudantes dos ensinos fundamental e médio de todas as unidades federadas (Silva, 2020, p. 36).

Por conseguinte, em 2007, as avaliações de larga escala se viram fortalecidas com a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo é monitorar a evolução da situação educacional por meio de dados sobre rendimento escolar combinados com o desempenho de estudantes constantes no Censo Escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), compostos pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como “Prova Brasil”.

Para Gatti (2014), o Estado Nacional Brasileiro passa a regular o desempenho dos indicadores educacionais com a finalidade de garantir maior eficácia e eficiência, fazer mais com menos recursos financeiros dos sistemas de ensino e, com isso, avançar para o exercício de um Estado avaliador.

Nesse contexto, Hypolito *et al.* (2012) consideram que tal desenho de avaliação terá consequências sobre o modo de gerir a escola pública, obrigada a adaptar-se aos modelos de avaliação de larga escala, bem como à lógica da agenda global para a educação. Com o discurso da eficácia e eficiência gerencial emanado dos Organismos Internacionais, os problemas das escolas públicas brasileiras, marcados pela desigualdade social, passam a ser dimensionados sob uma ótica reducionista e economicista, sendo apontados como problemas de gestão e abordados de forma meramente técnica.

Outro fator a ser considerado é a diversidade existente no território amazônico. As avaliações em larga escala ao homogeneizar e planificar réguas de medição de aprendizagem ignoram as peculiaridades das populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, campesinas, assentadas, ciganas e das florestas, criando padrões que impõe modelos de vida social pautados unicamente no modelo de vida urbano com acesso mais facilitado as tecnologias e informações. Dessa forma, as dificuldades são potencializadas e as desigualdades alargadas. Não é possível mensurar o rendimento do auno amazonida através de uma única régua.

O modelo de condução democrático, exalado do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público, que exigiria a participação de todos os atores escolares nos processos de tomada de decisões conflita com a perspectiva gerencialista, onde as decisões sobre os assuntos escolares concentram-se na figura do gestor ou gestora unipessoal (Pereyra, 2020, p. 29). Fica nítido que não há convergência entre democracia e interesses do capital.

Os conflitos de interesse, consoante Souza (2018, p. 12), “não são casos isolados ou uma problemática somente do campo educacional”. São questões históricas que fazem parte do todo social e, o sistema de ensino público e seu processo de democratização representa um dos muitos elementos, entrelaçados socialmente, que por ação hegemônica e contra-hegemônica precisa ser analisado na sua totalidade, para que se tenha a compreensão de como se estabelece nesse contexto dialético.

A lógica da agenda político-econômica global, que visa mais à legitimação do que à eficácia e à eficiência do sistema educacional, retoricamente celebrada pelos Organismos Internacionais, induz a modelos organizacionais normativistas, pragmáticos, que, na atualidade, influenciam as políticas públicas de educação por força de orientações gerencialistas e produtivistas (Lima, 2012). Essa lógica tem alterado significativamente as políticas educacionais voltadas para as escolas públicas no território brasileiro.

Ball (2014, p. 31) afirma que a lógica neoliberal desponta como uma política de regulação do Estado que produz um modo de ser e viver em sociedade que vai muito além das políticas de governo. Trata-se, portanto,

[...] de uma construção discursiva que desempenha papel determinante na implantação das reformas estatais (reforma da previdência, reforma trabalhista, reforma da educação, etc.) como necessidade vital, como inevitável parte da globalização e da necessária competência para disputar posições no mercado internacional e numa sociedade cada vez mais baseada no conhecimento. A esse diagnóstico neoliberal, afirma o autor, se impõem respostas e soluções gerencialistas.

Moreira (2021, p. 28), por sua vez, ressalta que para romper com o modelo de reprodução social e cultural e de imposição de um conhecimento monológico, a gestão democrática da escola pública necessita ser concebida sob um modelo organizacional do tipo analítico, interpretativo. Isso o que supõe justiça organizacional, a fim de construir o que o autor chama de gestão democrática radical não limitada às ideias hegemônicas da democracia representativa burguesa:

Uma realidade na qual a abertura para a participação paritária e a representação de todos os atores escolares fortaleça a tomada de decisões horizontais diante da tradução de práticas democráticas na escola pública. Isso envolve, necessariamente,

opções políticas, visões de mundo e interesses que traduzirão diferentes prioridades às ações escolares considerando a realidade concreta de cada escola.

Assim, o que se observa são políticas educacionais alinhadas com os projetos econômicos produzidos pelo capital. Modelos que não favorecem o compartilhamento do poder e que sofrem interferência direta dos Organismos Internacionais, onde o Estado se configura como executor dos interesses do capital dando vazão às políticas neoliberais da classe dominante. Na verdade, “o liberalismo é filtrado pelas elites nativas por meio de uma lente singular: [...]; o Estado é visto como um meio de internalizar os centros de decisão política e de institucionalizar o predomínio das elites nativas dominantes, numa forte confusão entre público e privado” (Behring, 2016, p. 73). O Estado tem funcionado como legitimador das políticas do capital, capilarizando os ideais do neoliberalismo.

Diante disso, a seção seguinte destaca a formulação das políticas públicas educacionais, os modelos internacionais imbricados nas políticas de avaliação da educação, e a relação destas com as políticas econômicas neoliberais através das quais se apresenta a interferência dos Organismos Internacionais nos sistemas de ensino brasileiro, considerando a perspectiva dos modelos de gestão escolar preponderantes no país.

### **1.1 As políticas educacionais formais e a interferência dos Organismos Internacionais**

Ao se perguntar para que serve a Escola, Libâneo (2016, p. 40) desvela os interesses e as relações de poder implícitas nas práticas educativas e indica a influência de Organismos Internacionais “[...] as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos”.

Conforme Silva *et al.* (2021), a Organização Internacional para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um dos principais organismos de direcionamento das políticas educacionais em nível internacional, fomentada e fortemente influenciada pelos interesses do Banco Mundial. Pode-se encontrar menção ao órgão nas recomendações presentes no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, bem como em diversos documentos orientadores da educação nacional:

[...] a BNCC e a articulação com os demais documentos existentes (a exemplo dos Projetos Pedagógicos das escolas); as DCNEM; os Referenciais para a Elaboração de Itinerários Formativos; os referenciais teóricos; os diferentes tipos de documentos curriculares; as implicações do formato navegável e editável e abordagens; e as metodologias para uma (re) elaboração curricular. A UNESCO criou um material com protótipos curriculares para o ensino médio que pode servir de inspiração para as redes (Brasil, 2019, p. 38).

Face a este cenário, a educação institucionalizada tem a função primordial de manutenção do atual modelo de sociedade, ou da “incorrigível” estrutura do sistema capitalista. Nesse viés, instituições internacionais como a UNESCO assumem a responsabilidade de traçar orientações e diretrizes por meio de conceitos e metodologias que direcionam a educação a adaptar-se às exigências do sistema, caso em que Mészáros (2005) classifica a educação formal como agente de reprodução dos princípios e propósitos do capitalismo.

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (Silva, 2021, p. 56). Nesse sentido, a educação formal segue a “receita” de ensino definida pelo capital de maneira a formar o cidadão e suas concepções de acordo com os interesses da classe dominante.

Consoante aos autores, a noção de “internalização” para explicar a maneira como a educação incute nas pessoas certa naturalização das relações sociais e, conseqüentemente, das desigualdades, legitimando a hierarquia social, Marx e Engels (2007), afirmam, que o primeiro desafio de toda a história está em construir as condições mínimas de viver para conseguir fazer a história: “[...] antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”.

Em conformidade, Manacorda (2010) afirma que, “[...] de fato, o reino da liberdade apenas começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade ou pela finalidade externa; encontra-se, portanto, por sua natureza, para além da esfera da verdadeira e própria produção material”. Em outras palavras, podemos proclamar que a existência humana em plenitude supera o atendimento às necessidades orgânicas de comer, vestir e respirar.

Essa relação de forças e interesses que se estabelece e tem na educação institucionalizada um mecanismo de controle, pode ser identificado no próprio processo histórico de instituição da UNESCO, órgão no qual após o ingresso da União Soviética, em 1954, os EUA foram perdendo espaço e representatividade. O sistema “um país, um voto” ameaçou sua hegemonia e, num contexto de Guerra Fria, possibilitou maior espaço de intervenção dos países socialistas. Em resposta, os EUA ampliaram os recursos e, conseqüentemente, sua força política, para depois reduzirem a UNESCO a um “[...] órgão de assessoria a projetos concebidos por outros organismos internacionais ou por fundações privadas [...]” na década de 1960 (Leher, 2001, p. 49).

Não obstante a estas influências no modelo de educação oriunda dos modelos internacionais, o Brasil nessa reorganização política, econômica e social, fruto da nova relação entre capital e trabalho no âmbito internacional, ocupou posição periférica, acatando, de forma consensual ou coercitiva as orientações advindas do exterior. A UNESCO, no *status* de organização constituída nesse contexto, teve seu ponto de chegada definido no fortalecimento da sociedade burguesa, consolidada pela ideologia capitalista e liberal (Gomide, 2012).

Vale ressaltar com Cavalcanti e Silva (2020), que os anos 1990 do são bastante ilustrativos no sentido de expor as contradições entre algumas políticas da UNESCO para a educação e as influências do Banco Mundial, principal agência de fomento da organização. Percebemos um conjunto de princípios de caráter progressista na Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990), como a educação de meninas e crianças em situação de risco, a defesa dos Direitos Humanos, dentre outros. Por outro lado, a presença do Banco Mundial fica evidente quando as reformas educacionais propostas aos países periféricos estão centradas na “eficiência”, traduzida como:

[...] uso eficiente dos recursos existentes nas instituições (aumento do número de estudantes sem correspondente aumento das verbas educacionais por meio de tecnologias de ensino); mudança estrutural da instituição educacional por meio da combinação da informatização com a avaliação do produto, esta última elevada a parâmetro definidor do financiamento, e mudanças nas relações entre as instituições públicas e a sociedade (Leher, 2001, p. 53).

Em consonância à Gomide (2012), salienta-se que o capital busca promover um conjunto de reformas que possibilitem manter intactas suas determinações estruturais. Neste sentido, os EUA e muitos países europeus criaram e financiaram ao longo das últimas décadas do século XX diversos programas de ajuda humanitária e incentivo ao progresso em países periféricos, dos quais a UNESCO foi porta-voz. Buscou-se, prioritariamente, o combate à miséria, à fome e ao analfabetismo:

Fundamentada na concepção de que é na educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas, abertas ao diálogo e solidárias em todas as práticas sociais, a UNESCO defendeu a sua universalização e a erradicação do analfabetismo. Acreditou fortemente na educação de qualidade para todos como instrumento privilegiado para a formação de sociedades democráticas, que superassem a pobreza e as desigualdades (Gomide, 2012, p. 46).

Para Libâneo (2016), isso se fez refletir na própria concepção de escola nos países periféricos, fazendo com que esta instituição assumisse papel coadjuvante “[...] na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados”. Discurso que busca

viabilizar a aceitação de modelos educacionais estrangeiros nesses países sob a falácia de uma possível igual através do processo de escolarização.

A universalização preconizada por organizações internacionais, na esteira do discurso democrático, desconsidera a diversidade populacional, social, religiosa e econômica existente no Planeta. Evangelista (2003, p. 15) denuncia que essas concepções têm respaldo no pensamento liberal, sendo deliberadas por outras organizações internacionais como exemplo a ONU, que:

[...] professava a democracia e a liberdade do indivíduo em oposição a qualquer tipo de totalitarismo. Se a democracia está no centro dos desejos das sociedades modernas, seu sentido muitas vezes acaba usurpado pelo discurso liberal que legitima a individualização e a meritocracia: “[...] de certa forma com maestria, que os princípios como a universalização, individualização e meritocracia, são utilizados para camuflar a realidade concreta” (Zanlorenzi; Nascimento, 2017, p. 22).

Na afirmação dos autores Zanlorenzi e Nascimento (2017), evidencia-se o mérito individual como discurso universal que responsabiliza os sujeitos pela sua condição, e nega as determinações estruturais de um sistema construído sob as bases da sociedade dividida em classes. Isso significa que um dos problemas centrais da meritocracia consiste em afirmar que todas as pessoas possuem as mesmas condições de existência, de acesso à educação, ao trabalho, ao lazer, dentre outros:

[...] se todos partem do mesmo ponto, as conquistas individuais são consequência do esforço de cada um, de suas características e capacidades. Sendo um dos elementos fundantes do liberalismo, a meritocracia ignora as contradições sociais e a desigualdade de acesso à educação, por exemplo, ao supor que, uma vez que a Educação Básica esteja padronizada, na forma da lei, no que diz respeito aos conteúdos básicos a serem ensinados, todos os estudantes teriam as mesmas possibilidades de aprender (Silva *et al.*, 2022, p. 48).

Campos (2013, p. 25) assevera que a implantação dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação de resultados de aprendizagem, aferidos por provas aplicadas aos alunos, incentiva a comparação entre as escolas. Para a autora, a qualidade da educação passou a ser definida por esses indicadores, os quais reafirmam as diferenças sociais existentes entre os alunos, “com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública”. As políticas educacionais propostas pelos Organismos internacionais ganham legitimidade a partir de mensurações definidas pelas regras por eles estabelecidas seguindo seus próprios critérios.

Essa forma de avaliar a educação, ao atuar sobre diversas realidades, sobre diferentes grupos sociais e condições de vida, sobre sociedades divididas nos planos econômicos, sociais, político e cultural, “nem sempre produziram resultados que levassem a maior

democratização do acesso ao conhecimento e a melhor resposta da Escola às necessidades dos diversos segmentos da população” (Milagre, 2017, p. 33).

Em síntese, o Brasil, país capitalista periférico, possui graves problemas educacionais e historicamente tem procurado resolvê-los, importando modelos e reflexões pedagógicas desenvolvidos em países centrais com características sociais e em estágios de desenvolvimento econômico completamente diverso dos seus (Libâneo, 2014). A aplicação de receitas estrangeiras, na maioria das vezes, tem engessado e/ou inviabilizado a implementação de políticas que são oriundas de demandas populares como o caso da democratização das escolas públicas do País. Dessa forma, as políticas neoliberais atravessam os marcos legais que asseguram o direito de participação coletiva no planejamento político, pedagógico e administrativo, dificultando a implementação e expansão de ações que viabilizem a efetivação do poder de decisão das massas populares nos rumos da Escola.

Portanto, vislumbra-se a necessidade de analisar a interferência histórica direta desses Organismos no sistema educacional e como esse modelo de operação tem privilegiado a gestão gerencial em detrimento da gestão participativa dentro do ensino público, abrindo caminhos largos para o processo de privatização. Nessa esteira a subseção seguinte abordará os reflexos das políticas definidas pelas Organizações Internacionais nos modelos de gestão implantadas nas escolas e como essas políticas nutrem o avanço da mercantilização do ensino.

## **1.2 A interferência dos Organismos Internacionais, a gestão verticalizada e a política de privatização do ensino público**

Na história recente do País evidencia-se que, na maioria das vezes, as reformas educacionais não estiveram necessariamente articuladas com o objetivo de resolver problemas ligados a essa esfera. Zanatta (2019) entende que alinhados para esse fim, as ações são desenvolvidas de forma a encobrir os reais propósitos que, geralmente, estão atrelados às crises de legitimação do Estado, às crises econômicas, aos interesses políticos e do empresariado e às ideologias de organismos multilaterais, configurando, desta forma, a ação do neoliberalismo sobre a legislação e organização do Brasil contemporâneo.

O histórico do sistema educacional brasileiro tem deixado evidente que essa forte interferência dos Organismos Internacionais tem feito o Brasil assumir papel de destaque na adoção do processo de mercantilização da educação. O Brasil acaba, Segundo Laval (2019, p. 55) assumindo a vanguarda da escola neoliberal:

[...] o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que muitos outros sistemas. A partir dessa afirmativa é essencial olhar para o fenômeno da mercantilização do ensino e compreender que essa lógica mercadológica da educação vai requer também outra forma de gerenciamento das unidades escolares, visto que, as dinâmicas de gestão reivindicadas pelas massas populares não convergem com aquelas oriundas de políticas consolidadas pelo Estado e com os interesses do capital.

Laval (2019) elucida que uma das propostas fundamentais do neoliberalismo é a privatização da maior parte possível dos setores mais importantes da sociedade, com o argumento de que esse processo traria mais eficiência, transparência e lucro para todos. A educação não fica fora desse processo. Assim, o Brasil está na vanguarda da escola neoliberal. O processo de privatização que o país vivencia, comandado por grandes conglomerados monopolizando o mercado como Kroton, Estácio e Anhanguera, iniciou-se no ensino superior e agora avança também para o ensino básico. Esse processo, na forma que ocorre no Brasil, é um paradigma sem comparação com nenhum outro lugar:

A taxa de admissão nas universidades é inferior no Brasil e o grau de desigualdade entre estudantes de origens sociais diferentes é superior, apesar das medidas tomadas pelos governos Lula para ampliar mais igualitariamente o ensino por meio de um sistema de cotas sociais e raciais. O mesmo acontece em todos os níveis no ensino privado, que é muito mais disseminado no Brasil do que na França. Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais – neoliberalizado – do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital de ensino (Laval, 2019, p. 55).

De modo geral, o crescimento notável da Educação Superior privada nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do Brasil um caso único no Mundo. Para Laval (2019) a orientação do governo psdebista de FHC acelerou ainda mais essa dominação capitalista na Escola e na Universidade, especialmente pelo desenvolvimento de um ensino privado a distância

Entretanto, a privatização não é o único ataque que o neoliberalismo impõe à educação. Há uma lógica de pensamento que vai se enraizando no fazer pedagógico das políticas públicas de governos que têm interesse nesse modelo, o que leva a Escola e a Universidade a se parecerem cada vez mais a uma empresa, adotando, por exemplo, estratégias e nomenclaturas empresariais. O modelo que se propõe é inevitavelmente o privado, e não apenas isso, a Educação passa a ser vista exclusivamente por seu potencial econômico. Como explica Laval (2019), a modelagem republicana que entendia a Escola como um espaço de construção do cidadão é substituída, na Escola neoliberal, pelo espaço no qual se forma o consumidor.

Segundo Braga (2015), o Brasil inicia seu processo rumo às políticas neoliberais no governo psdebista de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Durante seu mandato o País caminha para se alinhar ao novo padrão estipulado pelo capitalismo, por meio de diversas reformas, dentre elas as reformas educacionais que, alinhadas às propostas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial (BM), buscam transformar a figura do professor em um “faz-tudo” com cada vez mais atribuições e cada vez menos formação. Essas modificações afetaram diretamente o trabalho docente:

A categoria docente foi fortemente atingida por essas transformações que alcançaram a totalidade social, impactando no âmbito das instituições educacionais. A incorporação dos princípios de gestão empresarial pelas instituições educacionais públicas trouxe significativas mudanças para o trabalho docente. A atual intensificação, precarização e individualização, via processos meritocráticos, implicou no próprio esvaziamento do sentido do trabalho do professor, e com ele a agudização do estranhamento do trabalhador em relação à sua atividade laboral, dificultando a luta e diminuindo a atuação política dos educadores nos espaços disponíveis, colocando em segundo plano, a resistência ativa [sobretudo coletiva], nos termos defendidos por Saviani (Braga, 2015, p. 354).

O capital, por sua vez, vai fazer o uso das estruturas do Estado para disseminar pelo mundo globalizado padrões que buscam homogeneizar o ensino, desconsiderando aspectos culturais e locais nas mais diversas partes do Globo. É a “receita” universal para questões que historicamente se consolidam como problemáticas do campo educacional, tais como evasão, distorção idade/série e analfabetismo.

Segundo Mészáros (2008) a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital. Igualmente, gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

O neoliberalismo enxerga a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência via concorrência (Freitas, 2018). Esse olhar para com a educação como mercadoria tende a transformar a Escola em instituição puramente comercial. Para o capital é primordial que se alterem também as estruturas de funcionalidade das escolas, dentre elas a gestão escolar que, por princípio mercantil, passa a ser exercida de maneira centralizada e vertical, onde os grupos empresariais enxergam que:

Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum”; e permite o controle dos profissionais

da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas (Freitas, 2018, p. 103-104).

Para Laval (2019) a Escola é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado. Essa mutação deve ser situada no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir dos anos 1980: globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas e transformação do serviço público em quase empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e a cultura, mobilização geral dos assalariados numa “guerra econômica” generalizada, contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego.

Alinhado a este projeto político-econômico, o próprio Estado vai garantindo a criação e efetivação de mecanismos que legitimam modelos de gerenciamento escolar ancorados aos ideais do capital, a exemplo da escolha de gestores por análise curricular, indicação política e/ou por prova de títulos, que em suma são resultados da meritocracia ou aproximação com quem detém influência política que, em sua maioria, é também quem exerce a força econômica. Nesse contexto, há uma atuação meticulosa do capital que falseia a o seu caráter explorador e vai inserindo projetos que atendam aos seus interesses.

O Estado tem funcionado como promotor e defensor do capital, com projetos favoráveis à concepção mercantil da educação. O caráter de projeto neoliberal no campo educacional está totalmente atrelado à lógica de exclusão proposta pela política educacional da nova direita. Um discurso cheio de promessas de modernidade e meritocracia:

O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do "capital humano". Esta reconceitualização supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas promessas (Gentili, 1995, 2014, p. 35).

A Escola é mediadora por causa da luta de classes na produção, mas como tal torna-se parte da luta de classes. Enquanto o sistema capitalista funcionar “suavemente”, elevando o padrão de vida das massas a uma faixa aceitável e estável e fornecendo líderes eficientes e carismáticos que sejam capazes de dar ao povo um sentimento de participação – um sentido de “progresso” –, essas contradições podem ser latentes (Carnoy, 1987). Para desprender-se da função de condutora dos ideais capitalista a Educação escolar deve conceber os ideais do proletário, mas pela operacionalização do estado esse processo não se constrói.

A teoria do capital humano passa a exercer grande influência, ou seja, o mercado passa a ditar quais prioridades a Escola deve ter na formação dos estudantes, preparando-os com habilidades que sejam convenientes ao grande capital. Dessa maneira, o neoliberalismo compreende, com foco em sua visão economicista, que a educação deve estar a serviço do mercado:

O neoliberalismo formula uma promessa de qualidade que se deriva desta lógica mercantil. Tal promessa não é universal. Precisamente, porque a universalidade contradiz a própria dinâmica competitiva na qual ela está fundamentada: sem competência meritocrática é impossível alcançar critérios de qualidade na distribuição do serviço. Sob esta perspectiva a qualidade remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da oferta educacional. Em suma: a qualidade somente pode ser conquistada através da flexibilização dos mercados educacionais (Laval, 2019, p. 57).

Nesse sentido, é fundamental analisar o papel do Estado, de garantir os direitos e a promoção da cidadania na sociedade capitalista e mostrar como ele desempenha suas funções no apoio ao modo mercantil de produção, para se entender o distanciamento entre a garantia de direitos pelo viés instrumental e a materialização desses mesmos direitos na sociedade. Um desses direitos é o acesso e a permanência dos cidadãos nas instituições de ensino público que cada vez mais sofrem com o processo de mercantilização da educação, causando uma mutação do público em privado, onde uma das consequências é o fortalecimento da gestão verticalizada em detrimento da gestão democrática:

A privatização da escola introduz formas de gestão empresariais e verticalizadas, ensina nossos jovens a praticar o individualismo e a competição, reforçando na sociedade formas de organização limitadas e injustas – sem falar da ampliação de processos culturais relativos à violência cultural e ao não reconhecimento das diferenças raciais e de gênero (Freitas, 2018, p. 128).

Laval (2019, p. 24) define esse modelo de Escola como “empresa educadora”: a escola aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que por sua vez, é comandado por estruturas internacionais intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico.

Há nesse mote uma relação promiscua estabelecida entre Estado e mercado que juntos consolidam projetos que vão introduzindo no setor público todos os elementos do setor privado. Após essa inserção e legitimada a incorporação de modelos empresariais na educação o Estado, através do seu aparato midiático, reforça a ideia de que a privatização é a cura plena e eficaz para as problemáticas da educação. Como já mencionado por Hora (2016), o sistema educacional é um campo de disputa de interesses e vai ser no “chão da escola” que esse

enfretamento estará posto em última instância, pois a Escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição.

A força hegemônica utiliza diversas ferramentas, dentre elas a propaganda na grande mídia, para disseminar a falsa ideia de que os problemas do sistema educacional são equacionáveis pelos programas e projetos que o neoliberalismo tem para “salvar a sociedade da ignorância que nela se instalou”. Por outro lado, há uma parcela significativa da sociedade que não consegue mediar a real intencionalidade do capital e de seus tentáculos internacionais que tem promovido uma verdadeira desterritorialização<sup>3</sup> educacional no sistema de ensino público no Brasil.

A política educacional dos governos tem se mostrado inseparável das agendas dos grandes grupos empresariais atuantes na educação. O “canto da sereia” dos reformadores da educação é a flexibilização dos sistemas de ensino, que poderiam oferecer uma educação “*à la carte*”, mais produtiva e “diversificada”. Para Cássio (2019) é notável que esse processo de oferta de um Estado mínimo tenda ao reducionismo da efetivação de direitos, ainda que legalmente garantidos e conduz velozmente ao processo de privatização

Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar. Segundo Freitas (2018) agora, vista como empresa, a Escola Pública, aliada à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola, vira bem privado. Afirmativa que converge com o referendado por Behring:

Assim, a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais - a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização (Behring, 2016, p. 156).

Contudo, esses processos são conduzidos a partir da apropriação dos discursos das massas que, envoltas em um sistema nebuloso, muitas vezes não é possível perceber o fosso estabelecido entre o discurso e a prática. A democracia, nesse contexto, compõe um conjunto de palavras de ordem que são propagadas nas propostas reformistas da educação, como por

---

<sup>3</sup> A desterritorialização é um processo (muitas vezes violento e quase sempre involuntário) de “privação de território”, perda de controle e domínio das territorialidades pessoais e/ou coletivas, isto é, redução evidente do acesso: aos lugares econômicos e simbólicos, aos recursos, à habitação a outros lugares que constituam eixos estruturantes da identidade e da territorialidade de cada grupo ou indivíduo (Fernandes, 2008, p. 5).

exemplo, a proposta do novo ensino médio que a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, construída a partir da participação coletiva, passou a ideia de uma (re)construção, fruto da coletividade. Entretanto, Bobbio (2022) diz que a democracia, entendida como contraproposta a todas as formas de governo autocrático é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece *quem* está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais *procedimentos*. Nesse sentido e, considerando essa simples definição, é possível compreender que a filosofia democrática não tem afinidade com os objetivos do mercado, ou seja, democracia e capital mantém uma relação divergente.

A democracia, mais precisamente a democracia escolar, é um sistema composto por uma relação social que pressupõe o exercício da cidadania daqueles que fazem parte da comunidade escolar. Assim, compreende-se que há uma relação social estabelecida quando se exercita a democracia nas instituições de ensino, porém, os princípios do capital ao infiltrarem-se nas estruturas dessas instituições comprometem essa relação. Para Mészáros (2009) a exclusão das questões sociais é constitutiva do capital.

Mais uma vez é preciso clarificar que se a escola caminha no sentido de transformar-se em uma empresa, a sua estrutura funcional será completamente alterada modificando-se também a forma de a dirigir. Nesse formato a democracia deixa de ser um sistema de organização e passa à condição de empecilho, uma vez que, a hierarquia que se instala não tem como característica a gestão compartilhada.

O neoliberalismo e a mundialização, colocam-se alguns constrangimentos para o controle democrático e a tomada de decisões substantivas, já que os Estados-nação têm, ao mesmo tempo, sua autonomia limitada e sua soberania afetada por alguns processos que representam desafios a democracia [...]. Outros constrangimentos ao pleno desenvolvimento da democracia configuram-se, quando voltamos o olhar para a particularidade brasileira. O referido drama crônico, identificado por Fernandes (1987), ao caracterizar nossa transição conservadora para a modernidade, revela-nos, dentre outros aspectos, um país marcado pela restrição a democracia, mesmo em períodos aparentemente democráticos [...] (Behring, 2016, p. 180).

Cássio (2019), assevera que a disputa entre público e privado parece ecoar muito mais a oposição entre uma visão de educação como bem público (e sua gestão para o público) e uma visão privada que compreende a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico e propõe que esta seja gerida como uma empresa

Dessa forma, as políticas pensadas para o sistema educacional também estarão voltadas para fins de interesses de mercado. As palavras de ordem de cunho pedagógico como afeto, companheirismo, coletividade, democracia e pluralidade serão gradativamente substituídas por competência, habilidade, individualidade, meritocracia, resultado,

empreendedorismo, dentre outras muitas que denotam a acirrada competitividade que o mercado exige como princípios de qualidade.

Para legitimar tais políticas, faz-se necessário desqualificar o serviço público, pois o objetivo é expandir as privatizações sob a falácia da falência do Estado repensando sua forma organizacional. A intenção é implantar o Estado minimalista em que sua função seja operacional e o intelectual fique a cargo de quem detém a força econômica e política. Behring (2021, p. 173) traz ao debate as reformas ocorridas na década de 90 séc. XX no Brasil, onde a justificativa se aportava exatamente nas duras críticas aos serviços e servidores do aparato estatal:

Ao Estado cabe um papel coordenador suplementar. Se a crise se localiza na insolvência fiscal do estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a *governance* (capacidade financeira e administrativa de governar).

As políticas privatistas tendem a continuar avançando, pois não se trata de um fato temporário ou isolado. Elas fazem parte de um projeto macro que tomou a educação como mercadoria e fez dos sistemas de ensino um campo lucrativo. Com o Estado agindo de maneira a desresponsabilizar-se com a educação pública, os grandes grupos avançam de maneira desenfreada. Cássio (2019, p. 84) aponta que:

Outra manifestação do processo de mercantilização do setor privado evidencia-se nas aquisições realizadas por fundos de *private equity*. Formados por grupos fechados de grandes especuladores (nacionais e internacionais), esses fundos “têm condições de injetar somas elevadas de recursos nos negócios educacionais” mediante a adoção de normas e princípios de gestão corporativa, com a reestruturação das instituições, redução de custos e racionalização administrativa.

Nessa configuração o setor público vai sendo asfíxiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. Nesse sentido Freitas (2018), afirma que a reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado

Para Libâneo (2017) a reestruturação produtiva do capital global e, como decorrência, a tendência internacional de mundialização do capital e de reestruturação da economia vêm impondo mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto na organização da gestão das escolas.

Por seu turno Laval (2019) entende que esses movimentos globais provocaram um novo modelo escolar e educacional que tende a se impor, baseando-se, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta à razão econômica. Está ligado a um economicismo, aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a Escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

Não é difícil chegar à conclusão que o modelo educacional-empresarial, pautado na economia de mercado, transformará as escolas públicas em espaços comandados verticalmente com decisões unilaterais que privilegiam os interesses de seus donatários. A privatização do ensino afasta as possibilidades da gestão compartilhada com a participação de todos que compõem a comunidade escolar. Em outros termos, de acordo com Laval (2019) na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como empresa.

As Parcerias Público-Privadas estimuladas pela reforma do Estado abriram nichos de mercado para as iniciativas empresariais na educação. Shiroma (2013), consigna que se criou um mercado globalizado de sistemas apostilados, de Educação a Distância de tecnologias específicas, de consultorias, de avaliações, de inovações e inspeções

Nesse contexto, Shiroma e Evangelista (2014), reafirmam que a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE negociam seus interesses internacionais com os interesses capitalistas internos que têm no Estado um interlocutor privilegiado capaz de legitimar e camuflar as ações da iniciativa privada bem como referendar o escoamento de recursos públicos para essas organizações.

O ensino pautado na meritocracia, marca profunda do modelo privatista, ganhou espaço nos debates e foi se inserindo de maneira quase que irreversível nos sistemas de ensino do País. Como consequência dessas políticas tem-se o avanço da privatização, o enfraquecimento do sistema público, a desvalorização dos profissionais da educação, a petrificação da gestão verticalizada e o afastamento da coletividade na tomada de decisões. Para Freitas (2018) nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um serviço que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização.

Como se nota, a “educação pública de gestão pública” brasileira encontra-se em risco, tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. Aqui não existe um mal menor: a

educação pública é fundamental. Um ataque à “escola pública de gestão pública” é um ataque à democracia (Freitas, 2018, p. 54). Logo, se a escola pública de gestão pública está em risco, a efetivação da Gestão Democrática Escolar com a garantia da participação e autonomia também estará.

O processo de mercantilização do ensino público com e a influência dos Organismos Internacionais, como políticas economicistas do capital tem alterado de maneira contundente a estrutura organizacional dos sistemas de ensino nas questões pedagógicas, financeiras e administrativas. O pedagógico se altera a partir das considerações a respeito do “*que*”, “*como*”, “*quando*” e para “*quem*” ensinar. No aspecto financeiro alteram-se as condições de acesso e permanência dos cidadãos e cidadãs à escola. Quanto às questões administrativas duas situações têm significativa alteração, primeiro o formato da escolha para ocupação da função de gestor que passa a considerar prioritariamente os princípios da meritocracia e, segundo, o perfil desses gestores que se apresentam mais como administradores de empresas do que na condição de gestores de espaços pedagógicos.

Assim, a qualidade da Escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser comprada pelos pais que tenham condições econômicas para garantir o acesso de seus filhos à instituição. Dessa forma, compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher* (Freitas, 2018). Esse vale (*voucher*) ofertado pelo Estado garantiria, segundo a ideologia de mercado, o acesso a educação escolar dos cidadãos e cidadãs brasileiros.

Em se tratando prioritariamente da administração escolar, uma vez que esta refletirá nos demais aspectos da escola, destaca-se que com funcionalidades de empresa, no formato de gerenciamento, a gestão participativa fica inviabilizada, pois não há a intencionalidade dos grandes grupos e do capital na divisão de poder. Dessa forma, segundo Paro (2017) a democracia escolar fica comprometida. O que temos hoje é um sistema hierárquico que coloca todo o poder nas mãos do diretor.

Essa “mutação” da Escola não é de agora e muitos menos é por acaso. São ações que fazem parte de um conjunto de projetos operacionalizados pelo próprio Estado para atender a interesses da classe dominante, ou seja, daqueles e daquelas que detêm o capital. Por exemplo, as reformas do ensino para adequação das escolas brasileiras ao processo de industrialização ocorrido no período militar. Para Shiroma (2011) é inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar foram fortemente balizadas por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano. Estratégias que não diferem daquelas aplicadas na atualidade.

É válido mencionar que a escolha do período acima destacado se deu por conta da ocorrência da reforma diretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No caso da LDB 4.024/61 teve no período militar o que ficou conhecido como reforma do 1º e 2º grau passando a vigorar com o número de 5.692/71, consolidando assim as propostas advindas do estrangeirismo – influência de Organismos Internacionais/do exterior.

Esses processos históricos de realinhamento do capital mexem profundamente com a estrutura social, causando alterações em larga escala. A década de 90 séc. XX, é outro importante marco temporal para analisar e compreender as transformações que vinham ocorrendo no quadro do ensino no país. É um momento de fundamental importância para se olhar criticamente, pois ocorreu à mudança do plano econômico que entre outras propostas trazia as reformas sociais e econômicas de enxugamento de gastos da máquina pública, novamente a partir de cobranças do exterior, como pilar de um possível novo tempo.

Ao longo dos anos 1990, propagou-se na mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros uma avassaladora campanha em torno de reformas. A era Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcada por esse mote, que já vinha de Collor, cujas características de *outsider* (ou o que vem de fora) não lhe outorgaram legitimidade política para conduzir esse processo. Tratou-se, como se pôde observar, de “reformas” orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país no início dos anos 1980 (Behring, 2016, p. 148).

Um desses ditos problemas públicos residia no sistema educacional. Esse é um discurso relevante quando se pretende apresentar soluções e convencer uma parcela significativa da população a respeito da necessidade da aplicação das ditas reformas. Uma análise ainda mais profunda revela que são problemas causados e mantidos pela própria elite, como forma de fortalecer seus discursos políticos e manter sua dominação social:

A escassez de recursos, a falta de docentes, (a desvalorização dos profissionais da educação – GN), a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros (Laval, 2019, p. 20).

Tanto o processo de desqualificação da estrutura pública, quanto as reformas propostas a partir dele, tendem a abrir caminho para o modelo privado de ensino. As próprias instituições públicas são alvos de ataques no sentido de passarem também pelo processo de privatização. De acordo com Freitas (2018) o objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.

Alcançado este objetivo, um dos reflexos é o distanciamento e/ou a inviabilidade da participação popular nas pautas educacionais que deveriam ser debatidas pela Escola. Então nota-se que o sistema de ensino público no Brasil é fortemente influenciado pelos Organismos Internacionais, pelas demandas do mercado, pelos interesses da elite e cada vez mais tomado de quem de fato ele deveria atender.

O ensino nessa perspectiva passa a ser uma responsabilidade individual e cada cidadão passa a compor a clientela que, dependendo de suas condições econômicas, acessará as melhores empresas de ensino do país. Tendências neoliberais em um país exageradamente, como já dito, “neoliberalizado”. Para Laval (2019) a concepção da educação como investimento produtivo em vista de retorno individual faz enorme sucesso e tem ampla difusão nas últimas décadas. Por intermédio das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção é hoje fundamento ideológico para nova ordem educacional mundial. Essas características neoliberais tendem a ser antidemocráticas, ou seja, há uma ofensiva privatista e verticalizadora, impulsionada pelos OI que ditam os modelos educativos no Brasil, comprometendo o exercício da participação.

Diante do debate, fica evidente que as políticas educacionais pedagógicas, no território brasileiro têm, historicamente, sofrido interferência direta dos Organismos Internacionais. Capitaneadas pelo poderio dos planos econômicos e pelas forças políticas dos governos, a filosofia da política educacional no Brasil é fortemente delineada por padrões importados produzidos pela força do capital.

Esse *modus operandi* capital objetiva produzir padrões homogêneos de escolas que atendam aos interesses das classes hegemônicas e acentuem a exclusão da classe proletária. O acesso e permanência de estudantes de baixa renda ficam comprometidos diante da busca incessante pela implantação do Estado Mínimo que transfere a responsabilidade da oferta do ensino para grandes grupos privados mudando assim a dinâmica da gestão financeira, administrativa e pedagógica das escolas. A educação perde seu *status* de processo e transforma-se em produto à disposição nas prateleiras do mercado do ensino para quem tiver condições de pagar.

Contudo, esse modelo comercial de educação é vendido, segundo o argumento capitalista, como uma oportunidade para cada indivíduo e sua ascensão e sucesso pelo viés educacional é uma responsabilidade individual. Freitas (2018) assevera que o mundo neoliberal, a finalidade educativa da Escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser “resiliente” na adversidade, pois daí advém o mérito.

Nesse contexto, a democracia exercida pela participação, pela autonomia e pela coletividade da comunidade escolar, fica cada vez mais comprometida, pois a implantação do modelo empresarial nas escolas tende a promover a gestão verticalizada, privada e antidemocrática no território brasileiro. O enraizamento e o entrelaçamento da política com a economia, no processo de ocupação da Amazônia, em especial no caso do Amapá, têm deliberadamente privilegiado alguns grupos na ocupação de espaços de influência e potencializado a interferência político-partidária no campo educacional, debate que será realizado na seção seguinte.

## 2 A PRODUÇÃO POLÍTICA DO TERRITÓRIO AMAPAENSE E SEUS REFLEXOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Para Marx e Engels (1998) “o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios da classe burguesa como um todo”. O Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda uma sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e recebem uma forma política (Marx; Engels, 2019, p. 69):

O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte politicamente e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (Engels, 2014, p. 218).

De acordo com (Weber, 1999) o Estado, nessa direção, é uma relação de dominação de um homem sobre outro. Tal dominação é legitimada de três ideias puras: a primeira é a que diz que um homem admite ser dominado por outro devido à tradição e aos costumes; a segunda baseia-se no carisma do dominador, ou seja, em características especiais como devoção e confiança nesta pessoa; a terceira ideia de dominação é fundada na ideia de crença na validade de um estatuto legal.

Em conformidade a essas características, no contexto amapaense, o Estado sempre teve um papel preponderante na condução dos processos políticos, ao apresentar aspectos de caráter tradicional, onde a estrutura de representação e de intermediação de interesses se fundou nas diversas expressões históricas do patrimonialismo estatal, sobretudo pelo clientelismo político estabelecido pelas famílias locais, que disputam espaços de poder dentro do jogo de forças políticas. Segundo Oliveira (2017) a realidade amazônica continua, ainda, sendo problemática pelo fato de sua diversificação.

Gaetano Mosca (1968) lembra da existência de classes políticas dirigentes oriundas de setores ligados às esferas do poder e que são formadas com o passar dos tempos e conforme os avanços históricos, nas quais os homens travam batalhas para se consolidarem enquanto grupos de ação política e cujos agentes se mobilizam para a manutenção de uma determinada visão política de mundo no poder central das democracias.

Segundo Gramsci (2001), nas sociedades capitalistas, o poder político está nas mãos do conjunto das frações da burguesia e seus aliados das classes proprietárias – como os latifundiários. Em última instância, este bloco dominante tem por objetivo manter as relações de produção capitalistas hegemônicas e neutralizar a ação independente e revolucionária das classes populares, especialmente da classe operária. Portanto, este bloco dominante compõe-

se de interesses econômico-corporativos diversos e por vezes contraditórios. Isto explica a existência de disputa dentro dos governos burgueses e a existência de diversos partidos das classes dominantes. Oliveira (2017) afirma que em todo “bloco no poder” existe, por exemplo, uma luta incessante pelo rumo da política econômica estatal.

Para o mesmo autor (Oliveira, 2017), as oligarquias locais, sustentadas num tipo de relação de dominação baseada na centralização de recursos financeiros e políticos por elas intermediados, exercem, ao mesmo tempo, e até por isso mesmo, a função de mediação entre poder local e poder central e entre interesses econômicos privados e o Estado, visando seu próprio fortalecimento. Pode-se dizer que o termo “oligarquia” está sendo compreendido como um grupo atuante no âmbito político-administrativo, exercendo mediação entre grupos sociais de interesses e o Estado, de forma relativamente autônoma.

No entanto, em consonância às assertivas anteriores, Cantuário (2019) ressalta que a história do Estado e nela a do município de Macapá sobre o qual se pretende superar uma análise aparente no tocante à existência de elementos reforçadores de uma democracia participativa não se alia ao do restante do país e de igual forma não se constrói no insulamento geográfico característico do Amapá, sem ligamento terrestre direto com os demais estados da federação, “mas compartilha dos mesmos pontos de convergência e divergência presentes e observados no modo de se fazer política profissional no Brasil”.

Essa proposição afirma o visto e observável na estruturação política essencialmente paternalista e muito motivada pelo conflito e pela busca de interesses pessoais; nos modelos de gestão pública, como os três mais em evidência na evolução da administração pública brasileira, o patrimonialista, o burocrático e o gerencial; nas forças de impacto e de coalizão organizadas nos partidos políticos que se foram constituindo principalmente a partir do período hoje reconhecido como Primeira República (1899-1930).

Todos se fazem presentes no Amapá e, por extensão, em Macapá, como resultado de um processo próprio, apesar de haver um atraso temporal compreensivo em relação ao restante do país, principalmente pelo fato de o território amapaense ter sido criado tardiamente, junto com Roraima, se comparado com os demais estados componentes do Território Federal (Fausto, 1995; Santos, 1998; Paula, 2005, Faoro, 2012; Avritzer, 2018; Silva, 2017; Galindo, 2017 *apud* Cantuário, 2019, p. 23).

De tal maneira se observa a formação de um campo político amapaense obedecendo às mesmas regras e dinâmicas praticadas Brasil afora. Isto significa a conformação ao pluripartidarismo evidente desde 1822, substituído por um forçado bipartidarismo durante o Regime Civil-militar (1964-1989), e retomado ao fim deste, exemplificado por Cantuário

(2019) como um reforço significativo atrelado ao movimento a favor da redemocratização, o qual culminou na promulgação da Carta ainda em vigor, de forças partidárias antagônicas:

Levando-se em consideração o espectro político, mostrarão suas tendências e interesses nas ações e decisões políticas administrativas que não de se efetivar, reproduzindo o tom do discurso visível em outras arenas de confronto partidário ao visarem, principalmente, o controle do governo e o loteamento dos cargos públicos, por meio das regras gramaticais do clientelismo, mas em nível local, ou seja, Macapá é Brasil e os conflitos e tendências de fora se manifestaram no comportamento dos políticos daqui, os quais passam a contribuir para a manutenção de uma democracia configurada, formatada e inclinada para a representação.

No que tange à política oligárquica partidarista, afirmam Santos e Amanajás (2011), “que a teoria da tripartição do poder idealizada por Montesquieu (1996) para coibir excessos dos governantes não se aplica nos Estados em que estes agem irresponsavelmente”. Na oligarquia o governante não se sente responsável pelos seus atos, e no caso do Amapá, ainda segundo os autores:

[...] sem nenhum ente federal de controle para coibir os atos, o terreno se torna fecundo para a corrupção. Mas como cobrar o controle do Estado sobre os governantes se na prática eles detém o poder do Estado? Será que sempre o Poder pode controlar o Poder? A resposta é lógica e clara: Não. É a população que tem não só o direito, mas o dever de fiscalizar o Estado, ela deve ser quem os corruptos mais deviam temer quando praticarem atos ilícitos e é dela que deve vir a punição.

Neste sentido, Mendonça (2019) salienta que “a Educação deve ser utilizada como ferramenta de emancipação humana, que possibilita o processo de transformação social”. Contudo, o sistema educacional, fruto de um processo histórico, configura-se no bojo das relações sociais e de produção, na divisão da sociedade em grupos econômicos distintos, estabelecendo a relação entre classes sociais antagônicas e favorecendo a manutenção da desigualdade social. Dessa forma, elucida o autor, a Educação pode dirigir-se a dois caminhos:

Para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades.

Em consonância, Vieira (2019) explica que “a pobreza e a desigualdade são elementos multicausais”, onde a educação possui uma ligação direta nesse processo, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento econômico e para a redução das desigualdades. Entretanto, cabe lembrar que desenvolvimento envolve não apenas crescimento econômico, mas também melhorias nas condições de vida e bem-estar e desenvolvimento humano.

Meier e Rauch (2005) citam que a educação não apenas contribui para o desenvolvimento humano, mas também impulsiona o crescimento da renda per capita, visto

que o aumento do nível médio de educação eleva a produtividade do trabalho, aumentando o produto por trabalhador. Para Vieira (2019, p. 10), “o aumento do nível de educação proporciona uma mudança na produção, induzindo a confecção de bens mais intensivos em tecnologia com o mesmo conjunto de insumos”. É importante mediar que a intencionalidade da produção para o mercado tem exclusivamente o objetivo do aumento do lucro.

Nesse sentido, além do crescimento monetário causado pela educação, ocorrem outros impactos sociais, como aumento do nível de consumo ao longo da vida, ou melhoria nas qualidades sanitárias e nutricionais da família, como é o caso daquelas mães que receberam educação formal, mas não participam do mercado de trabalho. Contudo, no contexto do Amapá, Vieira (2019, p. 15) argumenta que é necessário encontrar o equilíbrio entre desenvolvimento econômico e social, e, no tocante ao Amapá:

[...] assim como os outros Estados da Federação, se constitui em meio à riqueza da diversidade. Porém, percebe-se a existência de situações preconceituosas, além de processos discriminatórios de desigualdades, contradições, autoritarismos, dentre outros, os quais são produzidos e reproduzidos nos diferentes espaços educativos. Portanto, pensar a diversidade é pressupor que a pluralidade e a multiplicidade são condições do ser humano. Percebe-se no curso da história brasileira que as escolas assim como outras extensões como a família, têm sido espaços de reprodução de valores sociais hegemônicos.

No entanto, Custódio *et al.* (2013, p. 168) argumentam que os fatos políticos ocorridos no Brasil no século XX culminaram com a abertura democrática nos anos de 1980, levaram a educação a ocupar novos espaços no cenário nacional, em busca de um caminho que efetivasse o anseio da própria população brasileira por melhores condições de vida. Por conseguinte, elucidam os autores que isso é bastante evidente quando se verifica, por exemplo, a luta de representantes da sociedade civil em geral, movimentos sindicais, bem como de educadores por uma escola pública laica, democrática e de qualidade.

A História mostra-nos a luta pelo processo de implantação do sistema capitalista, imputando à sociedade diferentes concepções de educação. Esse processo foi traduzido em diferentes leis que buscaram consolidar as ideias dominantes e apontaram para a compreensão de como se desenvolveram os sistemas educacionais. Já expressa Marx (1971), quando escrevia que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, em circunstâncias eleitas por eles mesmos e sim, em circunstâncias diretamente dadas e herdadas do passado.

Ao longo da História, a Escola tem estado atrelada aos interesses do Estado que tem representado a classe dominante na moldura da produção de conhecimento, garantido assim, o consenso de que é a representante de toda a nação. Dessa maneira, muitas situações polêmicas

têm permeado as políticas públicas educacionais da educação brasileira. Sobre o Estado, Marx o concebe como um aparelho repressivo; Para Custódio *et al.* (2013) o Estado funciona como uma máquina que possibilita à classe dominante assegurar a dominação sobre outras classes, com a finalidade de submetê-la a exploração capitalista.

Portanto, falar do papel dos governos é falar de autonomia; influência interna e externa; coalizões com grupos de interesse político partidário e movimentos sociais. Usualmente o ciclo das políticas é concebido como o processo de formulação, implementação, acompanhamento e avaliação. Não há uma forma unívoca de se analisar a influência política partidária e sua influência na formação da gestão pública educacional amapaense, sem visualizar os processos que a envolvem desde a concepção, formulação, acompanhamento e a avaliação. As políticas sofrem diversas influências que condicionam a sua realização (Custódio *et al.*, 2013).

Nesse contexto, o passado histórico do Brasil mostra um povo moldado por séculos de colonização. Mesmo após a Independência do Brasil, durante todo o Império as ideologias políticas que estavam em discussão em diferentes países pouco afetavam as realidades social e educacional brasileira. As políticas educacionais do Brasil sempre se mostraram inconsistentes, ao sabor dos políticos de prestígio do momento. Na verdade, a história brasileira não registra, ao longo do período colonial ou Império, preocupação com políticas públicas educacionais. Somente no século XX é que se puderam registrar as primeiras lutas por uma escola de qualidade para todos. No entanto, a construção de políticas públicas educacionais que atendam aos interesses da população não tem sido fácil para os educadores brasileiros (Valle, 2009 *apud* Custódio *et al.*, 2013).

Assim, a conjuntura sócio-histórica brasileira moldou-se a partir da ligação fortíssima e íntima entre economia e política. A Amazônia amapaense não fugiu a essa dinâmica de ocupação dos espaços na sociedade. Aqueles grupos com maior poderio econômico, também são aqueles grupos que detêm o controle da política local. O domínio político e econômico tem possibilitado a esses grupos elitistas definir quem ocupa os cargos de relevância na estrutura estatal.

Desse modo, as assertivas dos autores utilizados nessa seção, evidenciam que a política de ocupação da Amazônia tem privilegiado os grupos economicamente dominantes em detrimento dos grupos compostos pela classe trabalhadora. Esse privilégio tem reflexos muito fortes na administração estatal, em especial nos cargos de gestores de escolas públicas do Amapá, como evidenciado nesta subseção e na seguinte.

## 2.1 A política de ocupação amazônica e os efeitos nas escolas públicas amapaenses

Segundo Vieira (2019), a política de ocupação da Amazônia Legal trata-se de um conceito político criado pela Lei Federal n. 1.806, de janeiro de 1953, e reestruturado pela Lei Federal n. 5.173, de outubro de 1966, com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). A criação da Amazônia Legal teve origem na necessidade de o Governo Federal planejar o desenvolvimento da Amazônia brasileira. Atualmente a Amazônia Legal engloba a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, além de parte do estado do Maranhão (oeste do meridiano de 44°), esta última configuração foi estabelecida na Constituição Federal de 1988.

A política, para Aristóteles, é a ciência mais suprema, à qual as outras ciências estão subordinadas e da qual todas as demais se servem numa cidade. Como analisa Borges Filho (2010) é, portanto, tarefa da política investigar qual a melhor forma de governo e instituições capazes de garantir a plena felicidade coletiva. Aristóteles, por assim dizer, foi o primeiro grande sistematizador das coisas públicas, das ações coletivas, das construções públicas.

Com efeito, o sentido de conhecimento intelectual, aplicado à ação transformadora do mundo, advém do entendimento antropológico que afirma que cultura e educação dizem respeito ao conjunto de experiências humanas, adquiridas ao longo da História, pelo contato social e acumuladas pelos povos através do tempo. Borges Filho (2010) enfatiza que as políticas públicas educacionais e culturais brasileiras passam por três eixos: ausência, autoritarismo e instabilidade.

A ausência de políticas públicas é percebida desde o Brasil colonial, com a inexistência ou lacuna de políticas e o autoritarismo aparece nos períodos em que o Estado assume um papel mais ativo. Por conseguinte, enfrenta a tradição de ausência, além de ser evidenciado por uma “estrutura desigual e elitista”; a instabilidade seria a soma da ausência com o autoritarismo, representada por fatores como “fragilidade organizacional, ausência de políticas mais permanentes, descontinuidades administrativas e agressões em situações autoritárias, entre outras”. Reafirma Borges Filho (2010), “precisamos de políticas que tenham continuidade independente dos governos no poder, que estejam alicerçadas nos interesses estratégicos pactuados socialmente”, ou seja, a necessidade de políticas permanentes para não correr o risco da descontinuidade.

Scwarcz (2019) é contundente ao afirmar que a educação nunca foi um direito de todos nesse país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada concentração de renda. Duriguetto (2007) complementa expondo que a reforma do Estado defendida pelos

neoliberais, materializa-se na implementação de políticas voltadas para a retração ideológica da sua intervenção na regulação da economia e dos gastos públicos com as políticas sociais (Duriguetto, 2007).

Morais e Gonçalves (2022) ao analisar a política de ocupação em específico no estado do Amapá e os efeitos nas escolas públicas, ressaltam como importante e essencial contextualizar como se deu o processo de regulação da educação e suas reformas no Brasil. Destacam que, ainda nos anos 1990, durante o governo FHC, o emergir da LDBEN, Lei n. 9.394/96 que regulamentou a educação e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), serviram para materializar a concepção de um governo que estava alinhado às ideologias das políticas neoliberais.

Segundo Fernandes (2007) a justificativa dessas decisões tem como argumentação a modernidade do Estado, tornando-o mais eficiente e, simultaneamente, garantindo que as políticas educacionais respondessem aos aspectos econômicos e sociais do país. Nesse sentido, as políticas atenderam à nova função pública de um Estado normalizador, regulador e avaliado. Para Moraes e Gonçalves (2022) há intencionalidades perversas nas avaliações em larga escala:

Sob as influências neoliberais, a educação assim passou a ser avaliada como um produto e que a partir desse momento deveria ser pensada como apenas uma equação do mercado. A meta 6,0 do IDEB em nível nacional no ensino fundamental é o objetivo em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), que corresponde à média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) observada atualmente (Morais e Gonçalves, 2022, p. 22).

Assim, em se tratando da avaliação das escolas em larga escala no Brasil, isso se tornou uma ferramenta usada pelo Estado para aferir a qualidade na educação, se transformando em um grande desafio dadas as características econômicas, sociais, políticas, culturais e a grande extensão territorial do nosso país. Dessa forma tem-se avaliações em grande escala aplicadas em todo o país aplicadas desde escolas do Rio Grande do Sul até as escolas de cidades do interior do estado do Amapá. Para Moraes e Gonçalves (2022, p. 24) “Essas escolas avaliadas são classificadas através de indicadores que irão determinar o seu sucesso ou fracasso, ficando a cargo das mesmas a responsabilidade pela melhoria e alcance de metas dos seus indicadores nos ciclos de avaliação seguinte”.

Porto (2023) indica que o estado do Amapá registrou um dos menores indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na avaliação da Prova Brasil em 2019 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o autor:

[...] a situação do estado do Amapá pode ser considerada, talvez, a mais preocupante dentre todas as Unidades da Federação, tanto sob o ponto de vista dos valores do IDEB, como principalmente das práticas de gestão democrática e das condições de atuação docente nas escolas públicas.

Os indicadores do Estado do Amapá chamam muita atenção em virtude de ser uma das poucas unidades da federação a não atingir as metas do IDEB durante quatro edições consecutivas entre 2013 e 2019 nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo desses indicadores é importante, segundo Brilhante *et al.* (2020, p. 2):

Verificou-se que o Estado do Amapá ainda apresenta um déficit de rendimento de aprendizagem em relação à média dos outros estados da região Norte do Brasil. Diante do exposto, o artigo sugere que o IDEB cumpra sua função social descrita na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que trata o indicador como norteador de políticas públicas a serem implementadas no cotidiano escolar.

Para a Amazônia, em especial para o Estado do Amapá essas avaliações e suas réguas de medição encontram um campo vasto para se solidificar e atender aos interesses do capital por intermédio do Estado. A aplicação das avaliações em larga escala na Amazônia não leva em consideração vários fatores, com destaque para a diversidade populacional e a tipologia de ocupação geográfica do território. De acordo com Becker (2001), o espaço amazônico foi marcado por conflitos sociais e impactos ambientais, disputas pela posse das terras entre fazendeiros, trabalhadores, posseiros e povos originários da região.

Segundo Souza (2015), em contraposição à ideia de homogeneidade, enfatiza-se que a Amazônia possui uma imensa diversidade de saberes, construída em contextos socioculturais variados, vivenciados pelo povo amazônico em muitas amazônias, caracterizadas por ser “Amazônia dos trabalhadores rurais, dos quilombolas, dos povos originários da região, dos ribeirinhos, dos garimpos, das comunidades extrativistas e coletoras, dos atingidos por barragens, dos agricultores rurais, dentre outros espaços que constituem esta região”.

Enfaticamente Porto (2023), pontua que o surgimento da primeira estrutura de Estado no Amapá em 1943 e suas instituições surgiram vinculadas, subordinadas e dependentes do poder decisório do governo federal, geraram efeitos nas políticas, economia e administração das instituições e empresas responsáveis pelos serviços públicos de saneamento básico

No Amapá, assim como toda Região Amazônica, há uma diversidade de sujeitos sociais vinculados a condição de populações rurais e são envolvidos em diferentes tipos de

conflitos. Categorizamos tais grupos por: extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e agricultores familiares assentados e posseiros. Em muitos casos essa categorização social se dilui mediante as similitudes entre elas decorrentes de suas atividades produtivas. As transformações na Amazônia no século XX avultaram-se a partir da década de 1940:

[...] motivados por interesses geopolíticos de controle da fronteira, pela atratividade do seu potencial de recursos naturais, como também por intervenções governamentais mediante investimentos diretos em infraestrutura, com políticas e instrumentos de fomento à participação de capital privado ou estatal e a oferta de incentivos, notadamente fiscais (Porto, 2022, p. 59).

Em conformidade, Vieira (2019, p. 14) afirma que grande parte das escolas estão localizadas na área rural dentro da Amazônia Legal, as escolas no meio rural enfrentam grandes dificuldades, superiores aos observados na área urbana, Nos próprios termos do autor:

Tais problemas vão desde a precariedade das instalações, falta de merenda escolar, falta de profissionais técnicos e professores, falta de biblioteca etc. Além do fato de que a grande maioria das escolas rurais são multisseriadas. O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distancias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas [...] igualmente prejudicada pela oferta de merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois, quando ela não está disponível, constitui-se um fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes.

Na sequência o mesmo autor assevera que em um contexto de diversidade e pobreza, é importante analisar e buscar indicativos reais sobre o sistema educacional do Amapá, e a influência no nível de educação da população, se, prioriza a melhoria das condições de renda e bem-estar, e, como planeja em seu macrossistema o desenvolvimento pessoal, local e regional. Ademais, na atual conjuntura, tal sistema, soma-se aos preceitos e interesses políticos partidários, enquanto motor impulsionador de um processo de desenvolvimento precário na região. Portanto, a ênfase na questão dos problemas de precariedade nas escolas públicas, principalmente da zona rural do Estado do Amapá, parte da seguinte argumentação:

[...] como a estrutura da rede pública de ensino na Amazônia Legal transforma o nível de aprendizado dos estudantes, e em um segundo momento como a qualidade da educação modifica a renda das pessoas ali inseridas e como tal modificação no conjunto dos indivíduos impacta sobre os níveis de crescimento regionais? Parte-se da premissa, de tais indagações, que, quando os formuladores de políticas compreenderem os incentivos que os agentes econômicos envolvidos no processo educacional estão expostos e fornecerem os instrumentos para que tais agentes reajam a esses incentivos, é criado um mecanismo que leva a melhorias nos

resultados, no caso, leva a melhoria na qualidade das escolas e do aprendizado dos estudantes.

No âmbito da Amazônia Legal há dificuldades para planejar e administrar políticas, além de diversos outros problemas, tais como os apontados por Vieira (2019, p. 18):

Da heterogeneidade da população local, indígena e imigrante, originárias de outras regiões do país; das grandes distâncias que separam as cidades; e do transporte precário, que também prejudica os alunos chegarem às escolas. Na Amazônia Legal, é necessário encontrar o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e social e a proteção ambiental. Há dificuldades dramáticas de acesso à água limpa e potável e ao saneamento básico; problemas na qualidade da educação básica; informação e meios de comunicação deficientes; e a maioria das pessoas ainda tem pouca oportunidade de chegar ao ensino superior. Além disso, o cidadão da Amazônia enfrenta restrições importantes de direitos individuais e de liberdades de escolha, principalmente por causa das dificuldades de mobilidade nas e entre as cidades, gravidez precoce na infância e adolescência, e violência generalizada, que afetam especialmente os jovens.

Entretanto, Cantuário (2019) considera que, para operar em favor do interesse público, torna-se imprescindível estabelecer no Estado do Amapá, uma gestão pública que não centralize o processo decisório no aparelho do Estado e contemple a complexidade das relações políticas. Mas sim, trata-se de procurar se alimentar de diferentes canais de participação, e modelar novos desenhos institucionais para conectar as esferas municipal, estadual e federal em prol do desenvolvimento a partir da educação de forma coletiva.

Diante do exposto, declara Porto (2023), ao estabelecer estruturas governamentais fortes a partir da criação do Estado, o modelo de Estado amapaense expandiu de forma contínua o seu poder, ao restringir a capacidade de mobilização dos grupos e de suas possibilidades de influência, de forma autônoma e a partir de seus interesses específicos, no processo de tomada de decisões em torno de políticas públicas. Esse processo se sustenta na centralização de recursos financeiros e políticos nas mãos de um grupo, o qual sistematicamente procede à intermediação ou concessão desses recursos. Pode-se dizer que é da ocupação do Estado que a oligarquia retira o seu poder de controlar os grupos que se manifestam na esfera social. Nesse quadro:

[...] a história do Amapá se caracterizou, desde a sua formação como Território até a criação do Estado (1988) pelo surgimento de sucessivas oligarquias que empreendem vários tipos de lutas políticas que desobedecem totalmente a lógica da chamada democracia liberal clássica – democracia moderna – que é a de buscar fazer prevalecer políticas determinadas por meio da vontade coletiva e voltados para o bem comum. Na verdade, essa luta tem como objetivo tomar posse de um patrimônio, neste caso, o Estado, que representa fonte de riqueza, prestígio e poder (Porto, 2023, p. 40).

Nesse sentido, convém dizer que as oligarquias locais, sustentadas num tipo de relação de dominação baseada na centralização de recursos financeiros e políticos por elas

intermediados, exercem, ao mesmo tempo, e até por isso mesmo, a função de mediação entre poder local e poder central e entre interesses econômicos privados e o Estado, visando a seu próprio fortalecimento. No caso da relação de centralização e de todas as características que envolve esse tipo de governo, é possível notar que essas oligarquias têm priorizado práticas patrimonialistas para ocupação do cargo de maior poder dentro da estrutura escolar, pois o estado do Amapá, atualmente, tem sob sua responsabilidade 383 (trezentas e oitenta e três) unidades de ensino, entre centros especializados de atendimento educacional e unidades escolares, onde majoritariamente a ocupação do cargo de gestor escolar se faz pela indicação política (82,2% das escolas) tal como a seguir:

**Quadro 1 – Formas de nomeação de gestores das Escolas Estaduais (2024)**

Quantitativo de Escolas Estaduais	Forma de Nomeação de Gestores Escolares	Total de Escolas	%
383 unidades	Gestão Democrática pela Lei 1503/2010	8	2,1
	Escuta comunitária (quilombola)	26	6,8
	Processo seletivo	29	7,5
	Indicação política	315	82,2
	Gestão compartilhada (cívico-militar)	5	1,4

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com dados do Centro de Pesquisa Educacional da SEED/2023. Nota: Estão incluídos nesse quantitativo os centros profissionalizantes, Escolas Indígenas, Quilombolas, Centros de Atendimento Especializado, Escolas Cívico Militares (Gestão Compartilhada) e Gestão Democrática.

Chama atenção o quadro 1 o baixíssimo percentual de Escolas de Gestão Democrática aparadas pela Lei 1503/2010, sendo essa a forma menos utilizada na rede estadual amapaense. Outro ponto que merece destaque é quanto à forma de seleção/mérito que é o segundo formato mais praticado, ainda que tenha uma significativa diferença com a forma patrimonialista predominante. As aproximações mais democráticas de escolha de gestores escolares, como é o caso da escuta comunitária, tem ocorrido apenas nas Escolas Quilombolas e Indígenas, porém não caldas na LGDE e sim em legislações inerentes as suas tipologias.

Baseado no conceito de oligarquia política, Porto (2023, p. 44) esclarece que a educação pública no Estado do Amapá se torna um espaço a ser ocupado como patrimônio a ser explorado como propriedade privada. No caso os recursos podem ser “concedidos” na medida do “merecimento” demonstrados pelos pleiteantes às nomeações, verbas e favores, de acordo com a possibilidade de se garantir a governabilidade dos grupos que estão no poder.

Segundo Malloy (1986), o fortalecimento do Poder Executivo Federal no sentido da imposição expressou a reafirmação do poder controlador/regulador de um Estado patrimonial essencialmente centralizado, expresso no novo estamento de tecnocratas militares e civis.

Assim, as mudanças econômicas e políticas que ocorreram no estado do Amapá nesse período resultaram não somente dos determinantes próprios da realidade estadual, relacionaram-se também a outros condicionantes, referentes às possibilidades de o Estado Nacional, de cunho patrimonial, regular a sociedade civil de acordo com interesses que, se por um lado, beneficiaram os grupos ou facções dominantes, por outro, impediram. De acordo com Porto (2023), esses mesmos grupos e facções, pelo menos temporária e formalmente, tiveram acesso aos núcleos decisórios e a dominação política em sua totalidade.

Na sequência Porto (2023) ilustra que o patrimonialismo tem sido uma constante na história do Amapá, onde sobrevivem sucessivas oligarquias ao longo do tempo, seja no campo do poder executivo, seja no campo do poder legislativo. Este conceito, contudo, é importante para dar conta não apenas da realidade dessa unidade da federação. Ele se refere à própria particularidade histórica das relações políticas que estão na base da construção mesma do Estado brasileiro, constituindo um traço estrutural deste. Em suma, acerca da ocupação ilimitada na Amazônia, do crescente poder político oligárquico, os efeitos destes na escola é avassalador, pois, no caso em questão, no Amapá, as políticas educacionais são tomadas de decisões e mecanismos, de responsabilidade do Poder Público, que visam teoricamente minimizar as distorções na educação.

Ao longo da História no cenário educacional do País, percebem-se as deficiências quanto à aplicabilidade em suas políticas, resultante da escassez de recursos financeiros destinados à educação pública e à “descontinuidade das políticas públicas”. Tal situação, conforme Mendonça (2019) ocasiona uma sequência interminável de reformas, pois a cada nova reforma há a promessa da solução dos problemas, que vão se perpetuando e, efetivamente, no campo educacional, as melhoras percebidas são ainda tímidas (Mendonça, 2019).

A premissa do desenvolvimento social, capitaneado pelo avanço no sentido de melhorar o sistema educacional, deve atingir a sociedade para além dos muros da escola. A Escola é na essência o núcleo do desenvolvimento do saber dos cidadãos e, este saber, deve estar a serviço do desenvolvimento social, porém, para o capital, este cidadão fornece, historicamente, apenas sua força de trabalho, seja ela física ou intelectual, para este suposto desenvolvimento. Entendendo a relação entre educação e o processo de desenvolvimento, Santos (2014, p. 221) afirma a necessidade de:

[...] mergulhar no processo histórico (aqui entendido, marxianamente, como dialética do real) do sistema capitalista e sua dinâmica, direção que nos leva a considerar como fase inicial do capitalismo o momento de subordinação direta do

trabalhador ao capital, em que o artesão se transformou em assalariado, passando a vender sua força de trabalho (FT).

A evidência da Escola como espaço de formação adequada a vida local, ao trabalho e a própria sobrevivência não somente dos sujeitos de maneira individual, mas da própria coletividade, pautada na promoção das potencialidades locais em qualquer que seja a região especificada, significa pensar na ideia de fortalecer a educação como importante ferramenta de formação humana e profissional. Nesse prisma, Mendonça (2019) assegura que os conhecimentos sobre a realidade local fazem da educação um fator evidente de transformação com vistas ao desenvolvimento. A educação é a chave para emancipação dos sujeitos, objetivando a construção e reconstrução de uma sociedade mais justa, igualitária, com melhor qualidade de vida e democrática.

## **2.2 Percurso histórico da construção da Lei n. 1.503/2010 ancorada Constituição/1988**

Em se tratando da democracia escolar, o Estado do Amapá já possui a Lei n. 1.503, de 9 de julho de 2010, que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas unidades escolares do sistema estadual de ensino. Porém, o avanço e aplicação da mesma ocorre de forma insuficiente, se tornando grande desafio sua implementação na gestão educacional visando uma participação mais igualitária da comunidade escolar na tomada de decisões possibilitando uma educação de melhor qualidade, através do mecanismo da gestão democrática. Sobre o pouco avanço da gestão democrática é importante considerar as afirmações de Silva e Barbalho (2019, p. 98) sobre isso:

[...] é preciso que a Secretaria de Educação do Estado da Educação do Amapá (SEED-AP) dê todo o suporte necessário às escolas e demais instituições envolvidas nos processos que antecedem e sucedem as escolhas dos dirigentes escolares de suas unidades de ensino. É necessário a implementação da Lei 1.503 de 2010 de forma efetiva e eficiente, logo até o ano 2019 (data de finalização do presente trabalho) das 396 escolas da rede estadual de ensino, somente 10 possuíam a gestão democrática, via eleição de gestores.

A crise e o dismantelamento da educação do Amapá se constituem em algo recorrente desde a sua estadualização nos anos 1990. Isso corresponde a algo que se caracterizou pela imprevisibilidade de suas políticas de educação conforme pôde apontar Sá (2018, p. 138):

O caráter provisório e imprevisível das políticas de educação também se consolidou nesta década, uma vez que mudança de governo significava mudança de pessoal nas secretarias, em especial a de educação, e redirecionamento político seguindo a ideologia e filiação (ou preferência) partidária, gerando assim um círculo vicioso que se renovava em cada nova eleição. As práticas partidárias e clientelistas comuns no Amapá, e na SEED, antes da estadualização, parecem ter se intensificado após a

estadualização, como perceberam os entrevistados, impedindo assim que fossem estabelecidos instrumentos favoráveis à continuidade e sustentação das políticas educacionais, da gestão dos sistemas e das unidades escolares públicas, o que veio a favorecer a educação privada e conduziu a educação pública do estado à situação de ‘desmantelamento’.

A promulgação da Lei 1.503/2010 vislumbra a possibilidade de ser uma alternativa de superar a forma política de indicar os cargos de dirigentes escolares, salvaguardando o direito de escolher, de forma democrática, esses diretores. Vale destaque que a Lei é de 2010, porém a primeira eleição ocorre apenas em 2014, ou seja, conforme Silva e Barbalho (2019) houve demora em implementar a política pública de democratização das unidades escolares preconizada pela legislação

A série histórica do quantitativo de escolas estaduais do Amapá, a partir de 2010, deixa evidente que o direcionamento político na escolha de gestores escolares tem sido ligeiramente superior a qualquer outro formato de ocupação. Os dados extraídos do portal queduc.org.br inclui escolas rurais e urbanas, dos 16 (dezesseis) municípios do Estado. A Tabela 2 tem o objetivo de fazer comparativo entre escolas por indicação direta ao longo dos 14 (catorze) anos da implantação da Lei 1.503/2010 e as unidades que passaram pelo processo democrático de escolhas de gestores, excluindo-se da análise as demais formas de ocupação do cargo:

**Quadro 2 – Série histórica de do processo de nomeação de gestores escolares no Amapá (2010-2024)**

Ano	Quantidade Escolas	Gestão por indicação política e/ou outra forma com exceção GD.	Gestão Democrática
2010	415	415	00
2011	407	407	00
2012	412	412	00
2013	397	397	00
2014	396	392	4
2015	386	382	4
2016	386	382	4
2017	390	380	10
2018	389	379	10
2019	389	379	10
2020	387	377	10
2021	377	377	10
2022	378	370	8
2023	383	375	8
2024	383	375	8

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com dados do Portal <https://qedu.org.br/uf/16-amapa/censo-escolar/2024>.

Ratifica-se que do universo total das escolas o ponto focal da análise são as escolas consideradas, pela Secretaria de Estado da Educação, de Gestão Democrática efetivadas com aplicação da Lei 1503/2010. Como trazido anteriormente no quadro 1, o Estado do Amapá

possui diversas formas de nomeação da equipe gestora (Processo Seletivo, escuta comunitária voltada às escolas quilombolas, gestão compartilhada, gestão democrática – Lei 1.503/2010), porém, para a análise definiu-se considerar dois grupos: Gestão Democrática e outras formas de gestão.

É importante explicar que no caso das Escolas Estaduais Quilombolas (EQE) a escuta comunitária se faz pelo amparo legal da Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012 que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, obedecendo a regramentos específicos e não tendo qualquer relação com a Lei 1.503/2010.

Há alguns pontos importantes a se analisar a partir das informações trazidas no quadro 2. A série histórica, que a princípio tem o objetivo de demonstrar a política de escolha de gestores pelo viés democrático, também nos possibilita constatar a diminuição do quantitativo de escolas estaduais no período investigado. Essa informação conduziu a pesquisa a abrir umas aspas quanto aos motivos da diminuição da oferta. Assim, sentiu-se a necessidade de buscar informações no Centro de Pesquisas Educacionais (CEPE) da SEED para compreender as causas da cessação da oferta do ensino público em 32 unidades escolares estaduais entre 2010 e 2024.

Essa cessação de oferta, segundo o CEPE, não significa que a unidade escolar fechou, mas sim pela aplicação da responsabilidade de cada ente federativo na oferta de ensino, ou seja, o processo de municipalização é o fator que explicaria a diminuição de unidades educacionais estaduais no período investigado. Essas 32 escolas, por ofertarem educação infantil e ensino fundamental anos iniciais passaram para a responsabilidade dos municípios, sendo a totalidade municipalizada fora da capital Macapá. O CEPE informou ainda que a tendência é diminuir ainda mais o número de unidades de ensino estaduais, pois as tratativas com os municípios a respeito de municipalização do ensino seguem acontecendo.

Em relação à variação de que em alguns anos diminuiu a quantidade de escolas e no ano seguinte aumentou, o CEPE aponta o fator construção de unidades escolares. Alguns períodos como, por exemplo, 2022 que tinha 378 unidades escolares e 2023 onde já aparecem 383, fica evidenciado que 05 novas unidades foram construídas e/ou inauguradas, sendo 3 na capital Macapá (2 no conjunto Macapaba e 1 no conjunto Miracema).

Outro ponto que merece ser analisado é o fator temporal entre a aprovação da Lei 1.503/2010 e os primeiros processos de efetivação desse dispositivo legal nas escolas da rede estadual. A referida Lei foi sancionada em 2010, mas o primeiro processo só ocorreu em 2014, ou seja, quatro anos para se efetivar o primeiro processo. Em relação a esse interstício,

Farias (2022, p. 59) afirma que “a Lei 1.503 foi então sancionada em 2010 e a *posteriori* arquivada até 2014, ano em que a SEED foi autorizada pelo Poder Executivo a iniciar o processo de implantação da Gestão Democrática Escolar no Amapá”. A autora segue:

O Estado do Amapá sancionou, em 9 de julho de 2010, a Lei 1.503 instituindo diretrizes para a implantação da Gestão Democrática Escolar/GDE no sistema de ensino público. De acordo com as narrativas dos Técnicos da SEED, a referida lei foi idealizada pelo Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá/SINSEPEAP, o qual pressionou o Poder Executivo para redigir o texto com base nas matérias reivindicadas para promover a qualidade do ensino público amapaense. Em seguida, o projeto de Lei da GDE foi apreciado e aprovado pelo Poder Legislativo, como forma de atender a grande pressão popular que se instalava acerca da matéria na época.

Nesse período também ocorreu a troca da chefia do poder executivo como consta nos registros do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e que também é acontecimento de conhecimento público. A Lei 1.503/2010 foi sancionada pelo então governador Pedro Paulo Dias (PDT), porém logo no ano seguinte (2011) assume o poder Camilo Capiberibe (PSB), ou seja, forças opositoras alternando-se no poder. O governo de Camilo Capiberibe, através da Secretaria de Estado da Educação realiza o primeiro processo, como já mencionado, nos anos finais de seu mandato (2014). Nitidamente a GDE configurou-se como uma política pública que parece ter sido herdada a contragosto.

No entanto, em 2016, o Partido Democrático Brasileiro (PDT) retorna ao poder executivo com o então governador Waldez Góes. Observando as informações no quadro 2 verifica-se que somente no ano de 2017, o partido político que sancionou a LGDE em 2010, retoma o processo e amplia de 4 para 6 unidades escolares com efetivação da Lei. O mesmo governo se mantém na chefia do poder executivo até o final de 2022, ano que representou uma retração no processo de efetivação da LGDE passando de 10 para 8 unidades escolares, questão que será ponto de análise na apresentação dos resultados dessa pesquisa.

Nota-se que de 2010 até 2024 a implantação da gestão democrática escolar, na rede estadual, teve um tímido desenvolvimento e no ano de 2022 o processo regrediu, pois duas unidades escolares deixaram esse modelo de gestão e passaram a adotar nomeação por processo seletivo, sob a justificativa da mudança do sistema parcial para o sistema integral. Essa alteração de sistema, com mudança no formato da escolha da equipe gestora, aponta dúvidas quanto à incompatibilidade da gestão democrática no sistema integral, uma vez que, essa tipologia de escola tem lei específica para seu funcionamento.

Atualmente, menos de 3% das unidades escolares da rede estadual do Amapá são consideradas escolas de gestão democrática, com eleição direta para suas equipes gestoras, dessas nenhuma localizada na zona rural do Estado, onde segundo dados do CEPE/SEED

estão o maior número de escolas (234 unidades escolares). Cabe mencionar Silva e Barbalho (2019, p. 96) ao afirmarem ter havido momentos de formação para incentivo à gestão democrática, momento que parece não ter impactado na ampliação do quantitativo de escolas com eleição direta para gestores. Na fala dos autores:

Entre 2014 e 2017 mais de 30 Escolas Participaram das Formações oferecidas que compreenderam: orientação e implementação dos conselhos escolares, entretanto, poucas conseguiram organizar seus conselhos escolares. O ano de 2017 foi marcado por reuniões, Fóruns, Cursos, entre outros. No primeiro pleito houve a eleição de 4 (quatro) diretores, na segunda contou-se com os já existentes e mais 6 (seis) novos gestores perfazendo um total de 10.

Em 2014 um episódio emblemático ocorrido na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) cristalizou muito bem os interesses políticos do governo da época quanto ao desrespeito à escolha popular democrática. Segundo matéria veiculada no portal G1Amapá datada de 02/07/2014, o então governador Camilo Capiberibe interferiu diretamente na escolha do reitor da IES:

**Segundo colocado em consulta pública assume reitoria da UEAP.** O professor doutor Perseu da Silva Aparício assumiu na noite de terça-feira (1º) a reitoria da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Ele ficou na segunda colocação na consulta pública realizada em maio na instituição. O docente Breno Marques foi empossado no cargo de vice-reitor da universidade. Ambos são servidores efetivos da UEAP e vão comandá-la por um mandato de quatro anos (G1 Amapá, 2014).

Ainda que não seja um episódio envolvendo a Educação Básica, fatos como esse deixam notório que a vontade política, às vezes, se sobrepõe aos princípios democráticos. Cabe destacar também que a eleição na Universidade Estadual do Amapá não foi regida pela Lei 1.503/2010, visto que essa aplica-se as escolas de educação básica, porém, é mais um exemplo de que a educação, em todos os níveis, é um campo vasto para aplicação de políticas antidemocráticas que atendam aos interesses de quem detém o poder.

Considerando a discussão em torno dos efeitos das ações políticas partidárias no estado do Amapá e sua influência na área da educação, torna-se necessário promover um amplo debate na sociedade civil sobre as direções possíveis para a busca de melhorias qualitativas na oferta de educação como política pública. Isso tem como objetivo reduzir as desigualdades socioeconômicas, garantindo acesso à cidadania, formando jovens atuantes e críticos capazes de lutar pelos seus direitos e por uma sociedade mais igualitária.

Para ampliar o debate é necessário compreender como se deu o processo de construção da Lei 1.503/2010 através das exigências legais, pois diante do exposto fica evidenciado que a referida lei foi sancionada tão somente para atender as essas exigências. Porém, na prática, não se vislumbra a consolidação efetiva da mesma após catorze anos de existência.

O processo de Gestão Democrática escolar de cunho instrumental é aprofundado com a Constituição Federal de 1988. O caráter parcimonioso e o momento histórico anterior à atual Constituição não possibilitavam debates democráticos mais ampliados ou o estímulo a instâncias democráticas descentralizadas no sistema educacional brasileiro. Destarte, não há como analisar o processo de implantação da gestão democrática escolar nas últimas décadas, como garantia legal, sem que o cais de partida seja a Constituição Federal de 1988. Ainda que o foco dessa seção seja contextualizar as especificidades do Amapá, se faz necessário uma breve incursão sobre a gestão democrática institucionalizada com tal constituição.

A CF de 1988, como resposta política aos movimentos populares em favor da redemocratização, trouxe a educação no título da ordem social, no capítulo da seguridade social, abrindo seção específica para assegurá-la como direito de todos, determinando em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Quanto à gestão democrática, o artigo 206 da CF a colocou como um dos oito princípios do ensino público trazendo a seguinte redação: “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Cabe salientar que princípios constitucionais tem função ordenadora e imediata, ficando explícito que a democracia do ensino público deve ser efetivada nas escolas públicas do país, disciplinadas por leis específicas.

Oito anos após a promulgação da atual Constituição Federal, ocorreu à aprovação da Lei 9.394/96, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A atual LDB, ainda que tenha sido alvo de inúmeras críticas da sociedade civil, organizações estudantis e representações sindicais, em decorrência dos substitutivos apresentados pelo relator da lei, senador Darcy Ribeiro, no ano de 1995, apresenta mudanças significativas quando comparada as Leis anteriores 4.024/61 e 5.692/71 (reforma do ensino médio), no tocante a democracia escolar.

Tanto a LDB 4.024/61 quanto a 5.692/71 (reforma do ensino médio), em decorrência do contexto histórico brasileiro, não asseguravam questões educacionais de cunho democrático. Assim, a Gestão Democrática Escolar não foi contemplada nessas leis em virtude da filosofia política com a qual o Brasil era administrado. Ainda assim, é possível encontrar nos artigos 76, 77 e 78 da Lei 4.024, os quais não serão descritos por não serem objetos do debate, menção quanto a eleições em colegiados no ensino superior, mas longe de configurar demarcação do princípio democrático nas universidades públicas brasileiras, visto que ao lançar mão do direito de escolha a partir da lista tríplice o governo federal acabava por

determinar quem seriam os reitores e as representações de colegiados nas instituições públicas de ensino superior existentes no Brasil.

Na atual LDB, a gestão democrática, assim como na CF, apresenta-se como um dos princípios norteadores do ensino público. O inciso VIII, artigo 3º, da referida legislação assegura que a gestão democrática do ensino público será efetivada na forma da própria LDB e das legislações de cada sistema de ensino, ou seja, cada sistema de ensino seja ele municipal, estadual ou distrital terá uma lei específica para efetivação da gestão democrática escolar (Brasil, 1996).

Os Artigos 14 e 15 da mesma Lei, por sua vez, descrevem as características, os agentes e o campo de atuação para a efetivação da gestão democrática do ensino público. Nota-se que a garantia legal reforça a concepção que traz a participação como elemento central nesse modelo de gestão.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Para Libâneo (2004) a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Em síntese, só há de fato Gestão Democrática com envolvimento e participação da comunidade escolar nas questões inerentes a natureza de seu funcionamento e de sua função social.

A Constituição Federal garante a educação como direito universal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação define os princípios, as diretrizes, o modelo organizacional em todos os sistemas de ensino do país, mas ainda havia a necessidade de se estabelecer planos de efetivação das políticas. Essa necessidade surgiu com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é o instrumento legal que estabelece as diretrizes e metas das políticas públicas educacionais para território brasileiro, articulando as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para cada decênio.

O primeiro PNE foi elaborado em 1996, entretanto, só entrou em vigor em 2001, para nortear as políticas públicas da educação no interstício de 2001 a 2010, sendo aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O segundo PNE que deveria ter entrado em vigor a partir de 2011 e estender-se até 2020 só foi aprovado e sancionado em 25 de junho de 2014,

com a Lei n. 13.005 que aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024.

Ao analisar as políticas públicas, para efetivação da gestão democrática escolar, contidas no PNE 2001-2010, pode se asseverar que ele apresentou diretrizes e metas insignificantes para a construção, implementação e efetivação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. A própria configuração do documento não dá nenhum relevo à importância da gestão democrática escolar, pois não houve definição de percentual de quantas unidades de ensino deveriam ser contempladas no decênio, não se atribuiu responsabilidades quanto à exequibilidade da meta e isentou-se de impor penalidades quanto a não efetivação das estratégias.

Ao fim do decênio 2001-2010 não foi possível quantificar e qualificar o quanto se avançou na perspectiva da gestão democrática escolar, posto que não foram estabelecidos parâmetros para esse fim. Pode-se, então, inferir que a gestão democrática da escola pública compôs o PNE, no decênio 2001-2010 enquanto conteúdo, mas não se efetivou como prática nos sistemas de ensino brasileiro.

A Lei 13.005/2014, por sua vez, que aprovou o atual Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, ou seja, o plano ainda em vigência no território nacional é composto de 20 metas e 254 estratégias. Nesse PNE a gestão democrática escolar aparece na meta 19 com a seguinte redação:

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

Quanto à gestão democrática, quando comparada aos planos anteriores, pode-se notar mudanças significativas do ponto de vista estruturante do documento. Pela primeira vez no próprio corpo do plano a gestão democrática apareceu como princípio e também pela primeira vez se tem uma meta exclusiva para tratar da gestão democrática, estabelecendo inclusive prazo para efetivação, critérios e previsibilidade de recursos, porém, como o plano anterior, não definiu percentuais de quantas instituições deveriam ser alcançadas até o final do plano e furtou-se de mencionar que os critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a consulta a comunidade fazem referência a escolhas de gestores para as escolas públicas.

Utilizando como base o PNE, Estados e Municípios devem construir, por meio de conferências, respectivamente seus planos estaduais e municipais. Partindo dessa exigência, o estado do Amapá, para o interstício 2015-2025, aprovou a Lei 1.907/2015-GEA que pôs em vigor o atual Plano Estadual de Educação (PEE). A Lei que o instituiu é constituída de 8

(oito) Artigos, 26 (vinte e seis) metas e 333 (trezentas e trinta e três) estratégias. No tocante a Gestão Democrática o Plano trouxe no inciso IX, Artigo 2º, a seguinte redação:

**Art. 2º** São diretrizes do Plano Estadual de Educação-PEE 2015-2025:  
IX - promoção da gestão democrática da educação (AMAPÁ, 2015).

A Gestão Democrática, como política pública educacional compõe o rol de diretrizes do PEE. Cabe destacar que diretrizes são os rumos, os caminhos que devem ser seguidos para alcançar um determinado fim. Nesse caso, na Lei supramencionada, a gestão democrática escolar apresenta-se na meta 25 (vinte e cinco) trazendo em seu texto:

**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 (Amapá, 2015).

Tanto PNE quanto o PEE são normativas construídas por processos coletivos com a participação de diversos setores sociais, em especial aqueles compostos por profissionais da educação, dirigidos pelos fóruns nacional e estaduais. O documento deve contemplar as políticas públicas pensadas para serem efetivadas em um período de 10 (dez) anos. Cabe aos fóruns, através das conferências de educação, no período de vigência dos planos, realizar pelo menos duas conferências para acompanhamento e avaliação dos planos.

Nota-se que em relação ao PEE as estratégias pensadas para o alcance da meta da Gestão Democrática não fizeram qualquer menção em relação a um dos elementos ou processos que devem fazer parte desse modelo de gestão que são as eleições diretas para as equipes gestoras das unidades de ensino. O documento frisou a implantação dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, que são ferramentas de participação e formação continuada para os envolvidos no processo, mas não tratou do formato da administração das escolas, não impôs percentual quanto à pauta e não versou sobre o não cumprimento dos itens assegurados.

Os instrumentos legais apresentados anteriormente são oriundos ou direcionados por órgãos representativos do Estado, ainda que tenham no seu processo de construção contemplado o modelo coletivo representativo de elaboração. A Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional e o Plano Estadual são ferramentas legais que acabam por ter seu conteúdo final alinhado às políticas de governos.

Esses movimentos não impediram ou impedem a construção de amparos legais produzidos pela classe trabalhadora, a exemplo dos profissionais da educação do estado do Amapá que, como estratégia de garantia de direitos, construíram seu plano de carreira no ano de 2005. O referido Plano foi aprovado sob a Lei de n. 0949/2005-GEA. Trata-se do Plano de

Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Básica do Poder Executivo Estadual (PCCR).

No tocante à Gestão Democrática das escolas públicas do estado do Amapá, esse documento representa um princípio de humanização. Segundo a filosofia do Plano, a gestão democrática representa um avanço no sentido de valorizar a atuação dos servidores efetivos do quadro estadual:

Art. 4º Na carreira dos profissionais da educação pública são observados os princípios: I – [...]; II – Humanização da educação pública, que pressupõe a garantia:  
a) Da gestão democrática fundada na existência dos conselhos escolares em todas as unidades de ensino da rede estadual de educação (Amapá, 2015).

A implementação dessa Lei sinalizou para a categoria dos profissionais da educação, entre os direitos, a possibilidade da implantação do modelo de gestão desatrelado das amarras políticas no estado do Amapá. A partir de então a Gestão Democrática passou a configurar bandeira de luta da categoria da educação. Nesse sentido, para Hora (1994), a via para democratização do ensino, segundo os educadores, passa pelas mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema escolar, vislumbradas através da participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleições para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas. Esses princípios de gerenciamento escolar, a partir da base legal instituída pela Lei 1.503/2010, levou a LGDE a ser pauta das campanhas salariais dos profissionais da educação do Amapá.

Esse arcabouço de legislações apresentadas, somadas as reivindicações dos profissionais da educação pela implantação da Gestão Democrática deu origem a Lei 1.503/2010. A Lei 1.503/2010 consolidou, instrumentalmente, a gestão democrática escolar na rede estadual do Amapá, ficando a cargo da Secretaria de Estado da Educação e do Sindicato dos Profissionais de Educação do Amapá coordenar o processo, por intermédio da Comissão Estadual dos Processos Eleitorais (CEPE).

A Lei 1.503/2010 que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas unidades escolares do sistema estadual de ensino do Amapá foi sancionada em 9 de julho de 2010, sendo publicada no Diário Oficial do Estado de n. 4.777, de mesma data da sanção da Lei. Como princípios da gestão democrática escolar a lei estabelece:

Art. 1º A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, princípio inscrito no inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal, Inciso II do artigo 285 da Constituição Estadual e no Inciso VIII, do artigo 3º, da Lei n. 9.394/96 em seus artigos 14 (Incisos I e II) e 15, e em conformidade com o que dispõe a Lei n. 0949/2005, em seus artigos 6º e 7º, será exercida na forma desta Lei, com observância aos seguintes princípios: I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III - participação dos segmentos da comunidade

escolar nos processos decisórios através dos órgãos colegiados; IV - transparência dos mecanismos políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos; V - garantia de descentralização do processo educacional; VI - valorização e respeito aos (as) profissionais da educação, aos pais, mães, alunos e alunas; VII - eficiência no uso e na aplicação dos recursos financeiros; VIII - participação conjunta do poder público e da sociedade na gestão da escola; IX - construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar (Amapá, 2010).

Os princípios descritos nos incisos do artigo primeiro estão em convergência com os marcos legais que deram embasamento para a construção da Lei 1.503/2010 no que tange a democracia escolar. Nota-se também que a participação e a autonomia são categorias presentes nos princípios democráticos sendo reforçadas nas estratégias do Plano Nacional de Educação (Estratégias: 19.4, 19.5, 19.6) e do Plano Estadual de Educação (Estratégias: 25.1, 25.2, 25.3, 25.5, 25.7, 25.9, 25.10), ou seja, remetendo a concepção que para garantia da efetivação da democracia no ambiente escolar é necessário consolidar a participação da comunidade escolar através das representações organizadas, quais sejam o conselho escolar, conselho de classe e grêmios estudantis.

Ainda que a Lei Estadual 1.503/2010 seja anterior ao Plano Estadual de Educação em vigor, ela já apontava a necessidade da participação e da autonomia dos segmentos escolares na condução da escola, bem como a participação da comunidade escolar na elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino do Estado do Amapá. Nesse sentido, o caráter legalista da democracia escolar se materializou, contudo, não se pode garantir que somente a instrumentalização legal deu ou dará conta de responder aos anseios da comunidade escolar quanto à superação de um modelo gestor autoritário e centralizador, visto que, a democratização do espaço escolar é para além da eleição da equipe gestora.

É nesse sentido que um maior debate acerca das reflexões a respeito das concepções da Gestão Democrática Escolar, aliada à previsão legal contida na Lei 1.503/2010, torna-se necessário para ampliar análises e possibilidades quanto a este modelo de gestão nas escolas públicas da rede estadual no Amapá.

### 3 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: POLÍTICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMAPÁ A PARTIR DA LEI N. 1.503/2010

Esta seção fará a discussão a respeito da efetivação da Gestão Democrática Escol, traçando breve panorama do cenário brasileiro impregnado da forte presença do modelo vertical de gestão, com devido aporte na concepção de alguns autores (Azevedo, 2006; Gadotti 1994; Hora, 2004; Paro, 2004). No desdobramento da seção consta o debate acerca dos mecanismos de participação da comunidade escolar, por meio da pesquisa documental e de campo.

#### 3.1. Panorama da Gestão Escolar calcada no modelo vertical

O Governo brasileiro, em suas diferentes formas ao longo da História, sempre esteve ligado a princípios autoritários que influenciaram a regulamentação da educação com o objetivo de modernização e desenvolvimento. Esses princípios moldaram as reformas educacionais, buscando atender aos interesses dominantes. Andrade *et al.* (2020, p. 13), afirmam que durante os anos 1990, a Gestão Escolar, baseada em ideais de mercado, tornou-se o foco principal, pois visava limitar os debates em torno da Gestão Democrática da Educação

Azevedo (2006) ressalta que, no Brasil e em outras realidades, a educação é um assunto discutido e relacionado com a estruturação do Estado-Nação. A autora destaca a forma como as reformas educacionais no Brasil sempre foram influenciadas por valores autoritários e conservadores presentes na cultura do País desde os tempos coloniais.

De acordo com Azevedo (2006, p. 25), as classes médias, que já estão definidas e aliadas ao empresariado urbano, se opõem ao Estado oligárquico, reivindicando a participação no poder. As classes médias, por exemplo, “se encarregarão de articular os interesses educacionais da população e da constituição da educação como um setor, garantindo, dessa forma, influência na política setorial estabelecida pelo Estado a partir dos anos 1930”. Evidente que se o direcionamento da constituição do sistema educacional foi conduzido pela elite, logo ele irá ser forjado de modo a atender os interesses dessa camada social. Assim, a setorização da sociedade, de acordo com Müller (1985), gerou novos modelos de intervenção estatal, com a criação das políticas setoriais constitutivas do Estado Moderno.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4.024/61) estabeleceu o arcabouço jurídico e normativo que permitiu ao Estado a regulação do Setor da Educação em nível nacional. Dessa forma, Azevedo (2006) entende que a evolução do sistema educacional

brasileiro esteve sempre ligada à modernização capitalista e aos interesses das elites conservadoras, que reivindicavam um novo perfil da força de trabalho que pudesse atender às necessidades de um país em processo de urbanização e industrialização, baseado no modelo de substituições de importações (Azevedo, 2006).

Silva e Silva *et al.* (2016) consideram que os anos 1960 é uma referência para a Gestão Democrática (GD) no Brasil. Nesse período, a sociedade civil organizada se movimentou para promover reformas que contemplassem propostas populares que pudessem consolidar a GD nas diversas esferas sociais. Os autores sustentam que a participação é o principal mecanismo para a concretização das conquistas sociais. A GD é um grande desafio, uma vez que tem uma história marcada por práticas de centralização do poder e ações de silenciamento dos discursos contrários à dominação.

Durante o Regime Militar (1964-1985), o objetivo de modernizar a educação mudou a forma como a Escola era regulada, com isto, a forma como as regras eram ditas. Azevedo (2006) que essas marcas são tão profundas que, mesmo depois de a democracia ter sido retomada no Brasil, ainda há obstáculos para que tal regime de gestão se efetive no âmbito escolar.

As mudanças que ocorreram no cenário econômico mundial nos anos 1970, que provocaram uma recessão econômica nos países do primeiro mundo, decorrentes da crise do petróleo, dentre outros fatores, favoreceram a ascensão do neoliberalismo como solução para a crise estrutural do capital. No Brasil, no *status* de corrente de pensamento hegemônica, o neoliberalismo passou a influenciar a reforma do Estado e, segundo Cosmo e Fernandes (2018) ecoou nas reformas educacionais a partir da última década do século XX.

Essas reformas, sob o discurso da contenção de gastos, atingiram diretamente a oferta do serviço público não só em decorrência dos aspectos financeiros, mas também nos aspectos organizacionais da máquina pública. Na esteira do discurso da democracia, consistem em políticas limitantes, nas quais se foca atender meramente o dispositivo legal em seu aspecto estático foram implementadas. De acordo com os argumentos dos autores Cosmo e Fernandes (2018, p. 43):

[...] os estudos e debates desenvolvidos no país em prol da GDE e da escola pública de qualidade fundamentados no princípio da Constituição Federal de 1988, regulamentados pela Lei LDB n.9394/96 emergiram como um ataque silenciador às vozes de educadores, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a luta por uma escola pública de qualidade para todos.

Paro (2004) considera o sistema hierárquico do sistema educacional brasileiro, que aparentemente dá ao líder a maior autoridade dentro da Escola, que dá poder por um lado,

mas o tira por outro, como um obstáculo à prática do GD. Essa prática autoritária também é questionada por Hora (2004), por ser um dos maiores obstáculos à inserção de práticas democráticas no ambiente escolar, posição compartilhada pelo estudioso Paro ora citado.

Os princípios e métodos presentes na organização escolar originam-se de um conjunto de experiências anteriores em diversos tipos de organizações. Porém, para a Escola, Martins (2015) afirma que a gestão deve ter seus objetivos voltados para a educação e formação de pessoas, possuindo diversas características diferenciadas de outras práticas de gestão anteriores.

O conceito de gestão escolar teve origem no momento de crítica ao “caráter conservador e autoritário” da administração escolar para demonstrar seu compromisso com as mudanças sociais e com a conseqüente democratização do ensino e da escola. Assim, a diferença entre os conceitos de gestão pública e gestão educacional, esclarece que a abrangência dos estabelecimentos de ensino remete-se à gestão escolar, enquanto o espaço das ações de governo situa-se à gestão educacional (Oliveira *et. al.*, 2018, p. 10).

De acordo com Oliveira *et al.* (2018), como proposta inovadora de gestão escolar, a legislação educacional brasileira propõe que a escola pública se utilize da gestão democrática como meio de garantir a participação de diversas perspectivas da sociedade no processo educativo. Entretanto, os autores argumentam que, há de se repensar as estruturas e relações de poder presentes no ambiente escolar para possibilitar esse tipo de gestão.

Nesse processo uma das características da promoção da democracia escolar perpassa pelo formato de escolha do diretor da Escola e de sua filosofia de atuação. Conforme citado por Libâneo (2004), o diretor é o principal encarregado de dirigir e responsabilizar-se pela Escola, devendo ter a visão do conjunto, de modo a articular e integrar os vários setores que a abrangem.

Segundo Koetz (2010), ao diretor, compete, ainda, buscar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, a maioria decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das instituições, do mesmo modo que dos conflitos ocasionados pela diversidade cultural presente no cotidiano escolar.

O formato da escolha do diretor escolar e o perfil dele para a ocupação da função, a implantação dos mecanismos de participação, sejam eles Conselhos Escolares, Conselhos de Classes e/ou Grêmios Estudantis, podem ainda não representar a efetivação da democracia na Escola, pois sendo constituída toda essa rede tão somente para atender a aspectos legalistas a democratização do espaço escolar não será contemplado, caso não ocorram mudanças na rotina da escola, visto que é prática/processo e não produto. Sendo processo não se consolida por atos normativos, mas prioritariamente pela dinâmica participativa da comunidade escolar

na organização administrativa, financeira e pedagógica. Nesse sentido, Andrade (2020, p. 38) destaca que:

[...] faz-se necessário, compreender que, as políticas de democratização escolar no Brasil foram legitimadas como avanços, sob a justificativa de um pseudo atendimento do clamor social pela soberania popular. No entanto, escondem-se concepções de viés neoliberal, que apontam para um processo de apenas descentralização de responsabilidades, imputando obrigações ao sistema escolar como o garantidor da qualidade da educação, pela via democrática, do controle social.

Gadotti (1994, p. 2) aponta que, para que se possa pensar em uma gestão realmente democrática, tem que se pensar em se desvencilhar dos velhos modelos tradicionais e autoritários. Para que a gestão da escola seja considerada democrática, é imprescindível:

[...] uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

O filósofo italiano Norberto Bobbio (2022) em uma definição mínima de democracia afirma que se trata de uma contraproposta a todas as formas de governo autocrático, constituída por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais). Nessa conjuntura normativa fica estabelecido *quem* está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais *procedimentos*.

Em Atenas, a exemplo, a democracia surge das lutas entre ricos proprietários de terras e famílias pobres que tinham perdido ou corriam o risco de perder suas terras. Dunn (2016) alerta para o fato de que a gestão em análise não despontou de forma direta e autoconsciente, mas por meio de uma série de iniciativas políticas que configuraram a geografia social e nas instituições atenienses.

Wood (2011) considera que a democracia ateniense é uma exceção, pois somente nela se quebrou a barreira entre Estado e aldeia. O cidadão ateniense adquiriu condição cívica em virtude de sua participação no *demo*. Já na contemporaneidade, o debate acerca da democracia é muito pujante, pela força que a palavra adquiriu ao longo da História como sistema de organização de uma sociedade nas mais diversas esferas que a compõem.

A superestrutura social, especialmente em nações ocidentais, considera o regime democrático como a principal forma de organização social. No sentido contrário a esse discurso do qual o capital se apossou, Wood (2011) afirma categoricamente não haver possibilidades de um regime verdadeiramente democrático no capitalismo.

Para essa afirmativa Wood (2011) questiona: como um sistema puramente econômico privilegiaria a cidadania? O capitalismo é um sistema que não trabalha com a ideia da divisão de poder e de liberdade econômica dos cidadãos e cidadãs, para tanto, como um homem/mulher não livre poderia exercer seu direito a cidadania na integralidade? Corroborando com esta concepção, Bobbio (2022) tece críticas ao modelo democrático permitido e em vigor na sociedade, enfatizando que a democracia representativa, que é a única forma de democracia em funcionamento, é já por si mesma uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia.

Conforme as argumentações de Wood (2011) a democracia em seu sentido macro é sinônimo de descentralização de poder. É um substantivo que materializado no ato de verbalizar, torna-se ação pela consciência humana que compreende esse sistema como efetivado a partir da participação do povo nos mais diversos segmentos sociais, porém deformada no mundo capitalista. Novais (2017, p. 49) comparece ao debate argumentando que:

A questão da democracia na sociedade capitalista atual se configura como estratégia de sociabilidade para manutenção da ordem hegemônica, e é fagocitada para sua reprodução. Vale ressaltar que a essência da democracia se constituiu num valor estranho ao capitalismo. Entretanto, este a engloba, degrada-a até torná-la inofensiva e, frente às pressões sociais e à busca por mecanismos para restabelecimento da dominação, a partir de outras formas opostas a coerção, viu-se nela a possibilidade de continuar exercendo a hegemonia capitalista.

Em continuidade a autora desperta para a importância de uma análise mais criteriosa acerca da concepção de democratização para a educação, destacando que, por força do capital e do avanço das ações neoliberais, as políticas de democratização da educação também seguem a mesma lógica daquela consentida pelas forças hegemônicas em sentido macro. A gestão democrática das escolas públicas, portanto, na visão da autora, sofre influência direta das políticas impostas pelo capital.

A exemplo dessas influências do cenário político-econômico, desde as eleições de 2018, vemos mudanças significativas quanto a democracia brasileira, momento em que a extrema direita assumiu posição de destaque. Nessa direção, segundo a matéria publicada no *site* da CNN Brasil em 02/02/2023, o Brasil caiu quatro posições no índice global de democracia. O governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), considerado de extrema direita, foi o responsável pela queda. Segundo o referido *site* as declarações e ações do então presidente da república comprometeram um índice que já não era bom:

Publicado anualmente pela *The Economist Intelligence Unit*, uma empresa de pesquisas e análises do *Economist Group*, que publica a prestigiosa revista *The Economist*, o índice analisa cinco fatores diferentes para determinar quais são os

países mais democráticos e os mais autoritários do mundo. Os fatores são: características do processo eleitoral e pluralismo, funcionamento do governo, participação política da população, cultura política e liberdades civis. O Brasil está agora na 51ª posição do ranking de 167 países, atrás de nações como África do Sul, Índia, Cabo Verde, Timor Leste e Suriname. Em 2021, o Brasil ocupava a 47ª posição no índice (Martins, 2023, p. 1).

É possível inferir que essa realidade se espalha para os mais diversos setores da sociedade, dentre eles o sistema educacional, uma vez que, fatores como a participação popular configuram como uma das características da Gestão Democrática Escolar garantida nos suportes legais vigentes no País.

Os estudos de Chaves (2018) apontam que, no Brasil, a GDE tem se constituído desde o final do século XIX em importante pauta da agenda educacional, especialmente após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e sua determinação como princípio, nos estabelecimentos públicos oficiais, reverberando em várias ações da política educacional desde então.

Ideologicamente, a Gestão Democrática tem assumido diferentes conteúdos, intencionalidades e perspectivas, que sem a ousadia de esgotar a reflexão aqui, destacam-se duas fundamentais: a perspectiva instrumental – de cunho limitado, a qual está relacionada com a criação e adoção de instrumentos, mecanismos que garantem sua suposta eficiência e eficácia; de acordo com Coutinho (1979) trata-se da perspectiva radical de Gestão Democrática de cunho ampliado e que contempla uma ideia filosófica, política, e emancipadora de socialização de poder, voltada para um pensamento original da construção histórica da democracia

O princípio da Gestão Democrática consiste numa orientação política-ideológica que possibilita combater a centralização do poder, socializar as tomadas de decisões e compartilhar as responsabilidades. Para Chaves *et al.* (2018), no caso das escolas públicas permite que toda comunidade escolar participe e atue no processo educativo e assim se instaure o processo contínuo de democratização da gestão.

Nessa direção, para Veiga (2007), a participação é o elemento irrefragável da consolidação da democracia no ambiente escolar. Por isso, o compromisso e o envolvimento da comunidade escolar são indispensáveis, como por exemplo, na participação da construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser considerado como ato de responsabilidade social, ou na participação na escolha de gestores escolares ou nas diferentes instâncias democráticas que podem existir no interior de uma escola pública.

A partir das afirmativas realizadas no preâmbulo dessa seção, a subseção seguinte trará para o debate os conceitos de gestão democrática escolar e pontuará quais são os

principais mecanismos de participação para garantia da efetivação da democracia nas escolas públicas, buscando entrelaçar os conceitos com as ações da Secretaria de Estado da Educação a respeito da política pública na perspectiva da democratização das escolas da rede estadual do Amapá.

### **3.1.1 Gestão Democrática Escolar e mecanismos de participação comunitária a partir da Lei n. 1.503/2010**

Este desdobramento de seção realizará um debate quanto ao cenário educacional brasileiro no qual a Gestão Democrática Escolar se constituiu, destacando a participação como categoria fundamental para o exercício da democracia. Expõe-se também o conceito dos mecanismos de participação comunitária na perspectiva democrática, tais como: Conselho Escolar, Assembleia Geral, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis, dentre outros que, porventura, sejam adotados nas escolas pela Secretaria de Estado da Educação, como ferramentas para garantir a participação tomando por base os pressupostos contidos na Lei 1.503/2010.

Serão abordados três elementos chave que, ao longo da História da educação no Brasil, têm sido associados à Gestão Democrática nas escolas: eleição, colegialidade e participação nas decisões. Presume-se a partir dos estudos sobre os mecanismos de participação comunitária, que a variação ou exclusão de algumas dessas diversas faces, em certos contextos sociais, pode resultar em diferentes interpretações da GD nas escolas, que vão desde a autogestão até a possível ascensão de uma gerência pós-democrática.

É imprescindível despertar uma análise concreta sobre a construção dialética do processo que introduziu os movimentos populares no âmbito educacional. Isso contribui com às discussões implementadas em certos períodos da História, objetivando o processo da democratização das instituições educacionais e do poder nas escolas, destacando não apenas como um efeito simples e direto, mas também como um relevante impulso para a democratização das estruturas políticas, da sociedade e da cultura como um todo.

Lima (2014) cita em seu estudo acerca da gestão democrática, que, pesquisas realizadas ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade e participação na decisão. Segundo o autor, trata-se de três dimensões consideradas cruciais, certamente associadas a outras também relevantes, mas, em todo o caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas.

Na década de 80 séc. XX, no território brasileiro, ocorreram intensas batalhas políticas e econômicas, evidenciando um novo perfil social, onde a população passou a exigir uma maior participação na vida em sociedade. Essa época se caracterizou pelo surgimento de diversos movimentos populares, que se espalharam por todo o País. Com relação a este contexto, de acordo com Moraes e Ruiz (2017, p. 15):

[...] neste cenário de exigências do direito à participação é que os conselhos, grupos organizados para representar a sociedade, ressurgem como lugares destacados, sendo espaços de conflitos políticos e de regulação social, que intermediam as relações entre o Estado e a sociedade, visando o zelo pela coisa pública.

Para Benevides (1991), a Constituição Federal de 1988 estabelece a possibilidade de participação do cidadão, tanto direta quanto indiretamente, por meio da criação de conselhos e instâncias colegiadas. Esses espaços permitem que os cidadãos expressem sua representatividade social e façam suas reivindicações, seguindo um modelo de democracia republicana e representativa. Ante ao exposto, Moraes e Ruiz (2017, p. 20) explicam:

A identidade de propósitos em relação à participação da sociedade civil é evidente. No entanto, essa imagem é robusta e meticulosamente construída por meio do uso de referências e práticas comuns, dificultando a interpretação, especialmente para os integrantes da sociedade civil envolvidos, cuja participação é solicitada de forma tão intensa e sedutora.

Cabe elucidar que a implementação da Gestão Democrática não deve ser imposta de maneira autoritária, seguindo determinações legais. Como mencionado por Dourado (1998, p. 79), “a gestão democrática é um caminho de aprendizado e luta, que enxerga nas particularidades da prática social e em sua certa autonomia a chance de estabelecer formas efetivas de participação de toda a comunidade escolar na administração da escola”. Em sentido contrário, sob a perspectiva de mercado:

[...] as políticas governamentais incentivam a participação passiva da sociedade na escola de forma voluntária, seguindo o modelo neoliberal de parceria público-privado. Essa abordagem foi introduzida no Brasil por volta da década de 1990, por meio da criação do Plano Diretor da Reforma do Estado, que propôs a redução do papel do Estado no desenvolvimento de suas ações. Com base em suas atividades voltadas para o incentivo das políticas públicas, houve um aumento gradual na descentralização das responsabilidades organizacionais. No entanto, ocorreu um movimento oposto em relação à centralização das decisões, juntamente com um aumento na avaliação em grande escala. Em outras palavras, o Estado está progressivamente deixando de ser o provedor de recursos para se tornar o fiscalizador dos resultados (Moraes; Ruiz, 2017, p. 22).

Gadotti (2014) compreende que é importante não separar a Gestão Democrática de qualquer outro aspecto da educação. Não tem sentido falar do assunto no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e

emancipadora da educação. Sob esse ângulo, Celiberti (2005, p.56) posiciona-se, indicando que:

[...] a participação democrática abarca a sociedade em seu conjunto, as meninas e os meninos nos centros educativos, em seus domicílios e na sociedade, os adolescentes e os jovens, as mulheres, os gays, lésbicas, os transexuais, os transgêneros, os atores políticos e sociais, mas também a quem constrói cultura, poesia e arte.

Assim, o grande desafio, salienta Gadotti (2014), centra-se em relacionar e fazer dialogar, acerca do interesse das políticas públicas emancipatórias e dos seus temas e pautas de luta, a participação social e a participação popular, respeitando e garantindo a autonomia e a independência das formas de organização popular, superando os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares. Dando continuidade Gadotti (2014) diz cresce o reconhecimento da importância da participação popular e da Gestão Democrática na educação. Mas isso não tem se traduzido em sustentação prática e jurídica desse princípio.

Por isso, seguindo a linha do pensamento de Gadotti (2014), pressupõe-se que muitos trabalhadores em educação têm encarado a Gestão Democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação, uma mera transferência de responsabilidade que acaba por responsabilizar, principalmente o docente, pelo mau desempenho da Escola e da qualidade da educação.

O estudo de Gadotti (2014) sobre a participação popular na construção da Gestão Democrática, em específico, no caso da escola, depende de uma jornada de trabalho adequada para os trabalhadores da educação. Propõe-se como ideal que o professor possa trabalhar em tempo integral e dedicação exclusiva, inclusive para participar fora dela, em outros espaços.

Como afirmado por Souza (2009, p. 126), a Gestão Democrática é um processo que “tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e, ainda, a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”. Nessa perspectiva de pensar uma Escola com vivências democráticas, Morgan e Amaral (2020) consideram que os colegiados de participação e decisão nos conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres, se constituem como espaços para a materialização dessas vivências em busca de uma educação de qualidade.

Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio. Isso porque se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é

também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. Em concordância com Marcato (2017) é certo que essas ideias não expressam a realidade da gestão das escolas públicas, mas se tomamos o conceito como hipótese ou como matriz a ser cotejada com a realidade, sua amplitude democrática pode nos ser bastante útil na observação do fenômeno.

Nota-se, ainda que Souza (2009) especifica o conceito de participação efetiva, critério determinado por Dahl (2001) presentes na síntese dos fundamentos teóricos da democracia, estabelecida por Marcato (2017) como um fenômeno popular e democrático na gestão da escola pública.

Quanto à participação, nota-se, que os autores concordam que a gestão democrática da Escola está intimamente ligada à administração escolar, devido aos mecanismos de participação, que são a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil. A participação pode se dar, ainda, por meio dos canais institucionais de participação como as eleições para a escolha do diretor. Além disso, participação na unidade escolar envolve:

[...] participação de docentes; participação da comunidade; mecanismos formais de participação; participação de alunos; participação de pais de alunos. A democratização da Educação e da educação básica é uma bandeira de movimentos e organizações sociais desde há muito tempo. Detectam-se, na história brasileira, movimentos oriundos da sociedade civil que lutaram pela ampliação dos direitos democráticos, incluída a educação (Marcato, 2017, p. 33).

Vê-se que a participação efetiva e, neste caso, por colegiados representativos (conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil e a assembleia geral – instância máxima de deliberação), é o elemento fundamental do exercício da democracia nos ambientes escolares. Os canais institucionais são viabilizados pela constituição das ferramentas de participação anteriormente citadas, pois são a garantia de que a comunidade escolar está presente no direcionamento das unidades escolares.

Dessa forma, no tocante ao Conselho Escolar, de acordo com Drescher (2014, p. 17), Conselho Escolar é um colegiado de grande relevância para as escolas, pois este é um meio para que todos os segmentos escolares possam participar de forma efetiva constituído por professores, pais, alunos, direção, funcionários e é um espaço de discussão em que todos podem contribuir com ideias e sugestões para a melhoria da escola. “É um espaço de diálogo, comprometimento, envolvimento, que busca um aumento do conhecimento em torno da escola”, do tipo de educação que se quer, do fazer pedagógico e financeiro, trazendo à tona a fala de todos em prol de uma educação de qualidade.

Com base nas perspectivas de Drescher (2014), os conselhos possuem diferentes funções, dentre as quais se podem destacar: função deliberativa - a lei atribui ao conselho função específica para decidir sobre determinadas questões; consultiva - possui caráter de assessoramento, exercido por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado e encaminhados ao governo ou a sociedade; fiscal - tem a função de fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências de alterações; mobilizadora, ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, estimulando a participação e o comprometimento de todos para com a educação.

Nesse sentido, de acordo com a Lei 1.503/2010 um conselheiro precisa ser proativo, comunicativo e responsável. Assim como também respeitar os regimentos do Conselho Escolar e sempre participar das reuniões de forma positiva, levando ideias para melhorar a comunidade escolar. Portanto, o Conselho Escolar representa:

[...] um colegiado de grande relevância para as escolas, pois este é um meio para que todos possam participar de forma efetiva na escola, pois é formado por professores, pais, alunos, direção, funcionários e é um espaço de discussão em que todos podem contribuir com ideias e sugestões para a melhoria da escola. É um espaço de diálogo, comprometimento, envolvimento, que busca um aumento do conhecimento em torno da escola, do tipo de educação que se quer, do fazer pedagógico e financeiro, trazendo à tona a fala de todos em prol de uma educação de qualidade (Pereira, 2019, p. 43).

O Conselho Escolar está inserido nos princípios para efetivação da escola democrática que visa à descentralização da tomada de decisões centrada na figura do diretor. Busca efetivar a participação mais ativa dos membros que compõem a comunidade escolar. Paro (2004) adverte, entretanto, que a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para se concretizar.

Outra ferramenta que tem sua constituição prevista na Lei 1.503/2010 é o Conselho de Classe. Dalben (2004) explica que tal Conselho é uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, dentre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e dos outros elementos da equipe da escola.

Correa (2016) e Melo (2022) despertam a atenção para o Conselho de Classe como uma esfera estruturante de avaliação coletiva de todo o processo pedagógico e não apenas de estudantes e, principalmente, como instância colegiada com a função de democratizar as relações e as decisões escolares. Nesta direção, os autores elucidam que a participação de pais, alunos e funcionários é vista como polêmica, havendo grande resistência por muitas

escolas que defendem um discurso democrático, mas que realizam uma prática autoritária e/ou antidemocrática.

Por conseguinte, Gontijo (2015), partindo das conjecturas de Dalben (1996), problematiza que no âmbito da Escola, “o Conselho é constituído, em geral, pelo coletivo de docentes, equipe pedagógica e direção da instituição de ensino”. A classe é caracterizada pela organização dos estudantes na instituição escolar, a partir de critérios estabelecidos legalmente no sistema de ensino, agrupando-os em diferentes espaços, geralmente em salas de aula, segundo critérios de idade, nível de apropriação e graduação dos conteúdos aos estudantes direcionado Dalben (1996, p. 90-91). Portanto, o Conselho de Classe:

[...] pela participação dos (das) docentes, equipe técnico-pedagógica, discentes e seus responsáveis, com a seguinte pauta: as metodologias e estratégias de ensino; projetos e atividades; os critérios e instrumentos de avaliação; as formas de relacionamento entre escola e família; os encaminhamentos para estudantes com necessidades de aprendizagem; as adaptações curriculares e as propostas de organização de estudos complementares, ou seja, a organização do trabalho pedagógico da escola.

Em relação ao Grêmio Estudantil, Silva e Santos (2019), propõem que a participação dos alunos se torna um aspecto propício na organização escolar. Isso à proporção que uma relação de diálogo, permitindo a todos os envolvidos participar do funcionamento da Escola, buscando uma prática educativa coerente para a franca realização de uma educação pública de boa qualidade.

Sob a ótica de Souza (2009) “é necessário abrir espaço para o diálogo levando em consideração os sujeitos que se fazem presentes no contexto educacional, suas especificidades, respeitando o que cada um apresenta para o funcionamento da escola”. Levando em consideração a situação levantada pelo autor, é pertinente, entretanto, observar que a Escola pode estabelecer um diálogo constante com todos os segmentos, na tentativa de descentralizar suas ações, valorizando a participação e a formação de sujeitos autônomos.

[...] deve prevalecer nas diferentes experiências da escola, de modo que busquem melhorar a instituição visando uma educação referenciada socialmente. No caso específico da consolidação da gestão democrática pelo segmento dos estudantes, o grêmio estudantil é o mecanismo referenciado para a participação desse público no processo de organização e de vivência coletiva. (Silva e Santos, 2019, p. 5).

Em suma, Silva e Santos (2019), sintetizam, que, o Grêmio Estudantil caracteriza-se como um instrumento de participação dos estudantes nas escolas da rede básica como garantia de uma gestão consolidada por meio do protagonismo juvenil. Sob a perspectiva de Araújo (2009, p. 258), os alunos são vistos como “atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido

pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática”.

Martins e Dayrell (2013, p. 1271) compreendem que, para que haja entendimento dessa articulação de estudantes fazendo parte da organização dos processos educativos, cabe a gestão escolar ressignificar a formação desses sujeitos para além da educação formal, vivenciando uma aprendizagem cidadã que se constrói a partir do Grêmio Estudantil. Dentro destas concepções, os autores evidenciam que:

O importante é entendermos que tudo isso está ligado a um processo de ação educativa que pode proporcionar um rico aprendizado no lidar com o próximo, com outras pessoas de direitos, e, conseqüentemente, respeitar e reconhecer essas diferenças.

Diante do exposto, preceitua-se que o Grêmio Estudantil é um canal de participação da gestão democrática que possibilita aos estudantes um envolvimento no intuito de contribuir para o andamento da instituição educativa que, por sua vez, garante a autonomia, a representatividade e a atuação ativa e interventora nos direcionamentos da escola, tornando-se um instrumento relevante para o exercício da cidadania, da democracia, da participação e do protagonismo dos estudantes na dimensão política escolar, possibilitando a discussão, a deliberação, a tomada de decisões e a possibilidade de intervir na sociedade.

Dessa forma, a Assembleia Geral, segundo a Lei 1.503/2010, instância máxima de deliberação, é o espaço onde todos os membros da comunidade escolar, que elegeram as representações para as ferramentas de participação destacadas acima e as próprias ferramentas de participação, trazem para o debate questões que necessitam de análises mais ampliadas ou que não foram pacificadas dentro dos espaços representativos, seja ele Conselho Escolar, Conselho de Classe ou Grêmio Estudantil.

Jamais se deve deixar de incluir as minorias na partilha do poder. Escutá-las, inclusive, é parte do processo democrático, pois destaca o respeito às minorias e garante que a democracia seja um sistema não tirânico. Outro problema da democracia atual apontado por Marcato (2017) é em relação à falta de participação. Essencial o entendimento desse problema nas questões relativas à Gestão Democrática da educação e da Escola.

Outro elemento importante na consolidação da Gestão Democrática Escolar é o processo de escolha dos gestores, ação que para a GDE deve ser consumada através de eleição direta, ou seja, a GDE busca romper com os demais mecanismos de nomeação de gestores escolares, principalmente aquele fundamentado na indicação político partidária. Marcato

(2017) argumenta que a eleição do diretor e dos membros de órgãos diretivos, como o Conselho Escolar, é a forma democrática a ser escolhida.

Em relação a outro aspecto da GDE que diz respeito a nomeação de gestores escolares Paro (2003) destaca que a nomeação do diretor traz consigo o rastro do clientelismo político. É a velha política do favorecimento aos amigos e do isolamento das oposições. O diretor aí é um representante do Poder Executivo e assim um impedimento à trilha da participação coletiva, pois não há necessidade do respaldo da comunidade escolar.

Pode-se inferir que a nomeação é, portanto, uma forma de aparelhamento das práticas autoritárias. Dourado (1990) revela, ainda, a situação de compadrio em que se dão as nomeações no Brasil e o resultado desse tipo de procedimento, destacando que a nomeação é a “transformação da escola que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como curral eleitoral cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições”. Nesse mesmo sentido, Marcato (2017) discute que a nomeação do diretor traz para dentro da escola o pior efeito em termos de relações institucionais: o clientelismo.

Em todas as argumentações contrárias à escolha do diretor pelo processo de nomeação por autoridade estatal, o denominador comum é a condenação de clientelismo político que subjaz ao processo. Para Marcato (2017) o clientelismo, portanto, como prática de relação de dependência e de troca de favores entre pessoas e grupos sociais, embora característico das sociedades pré-modernas, não deixa de estar presente também nas sociedades contemporâneas.

Calcado nas assertivas dos autores que respaldam esse estudo a escolha não é o que se persegue em termos de cidadania e democracia. Não há participação na escolha. Dessa forma, não haverá participação nos processos de administração. Pois como demonstrado, a possibilidade efetiva de participação é que garante a democracia. Se quisermos caminhar para a democratização, conforme Paro (2003) precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo coerentemente democrático na escola.

A defesa dessa alternativa está particularmente presente nos sistemas educacionais do Brasil, em que há uma tradição de muitos anos no provimento do cargo de diretor por meio de concurso público de títulos e provas. A argumentação mais comum em favor desse tipo de escolha tem sempre a ver com a defesa da moralidade pública na defesa dos funcionários do Estado e com a adoção de critérios técnicos para preenchimento dos cargos. Tal argumentação tem sua origem na contraposição à alternativa clientelista de nomeação por critérios políticos 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, considerada a forma mais avançada, objetiva e imparcial de fazê-lo.

Por conseguinte, a única forma de escolha do diretor que pode ser definida pelo seu caráter democrático é a eleição. Em uma sociedade democrática, a eleição para escolha do diretor deveria ser condição *sine qua nom* de democratização. Paro (2003, p. 26) aponta esta proposta no trecho a seguir:

À medida que a sociedade se democratiza, e como condição 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 comunidades, como um dos critérios para escolha do diretor de escola pública. Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido de provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do Poder Público e de acordo com os interesses da sociedade. Para isso é preciso reconhecer que a fragilidade da democracia fundamentada na participação política da população apenas no momento de eleger seus governantes e representantes legislativos em âmbito municipal, estadual e federal está em que, assim, a população fica privada de processos que, durante os períodos de mandatos parlamentares ou governamentais, permitiriam controlar as ações dos eleitos para tais mandatos de modo a atender aos interesses das camadas populares.

É relevante salientar que ainda é viável a realização de uma eleição personalizada. Nessa categoria, os candidatos ao cargo de diretor de escola se submeterão, antes da eleição, a uma avaliação dos seus conhecimentos técnicos e pedagógicos, em que há aprovados e reprovados. Nessa situação, somente os aprovados podem concorrer ao cargo de diretor de escola.

Dessa forma, argumenta-se que se poderia ter o melhor dos dois mundos, ou seja, um diretor com conhecimento técnico e pedagógico, aliado à liderança e à legitimidade adquiridas pelo voto. No entanto, independentemente da forma como se dá a eleição, pura e simplesmente ou qualificada, em que pesem eventuais vantagens e desvantagens de uma ou outra, fica claro que a democracia deve estar presente nas instâncias do poder público e as possibilidades de participação devem ser destacadas nas instituições. Essa é a relação de reciprocidade entre a democracia, como regime de governo nacional, e a Gestão Democrática.

Entretanto, Lima (2014, p. 18) sintetiza que a eleição, estando em causa à escolha entre ideários ou distintos projetos político-pedagógicos para a Escola é, do ponto de vista democrático, uma opção mais coerente. Embora haja a intenção de atender a múltiplos fatores, com maior ou menor intensidade democrática, como os critérios de elegibilidade, a definição de eleitor, os processos eleitorais, a duração dos mandatos, as competências a exercer, sabe-se que a simples eleição não pode ser considerada de forma atomizada e independente do grau de participação. É, todavia:

[...] uma regra nuclear da democracia e, nas escolas, também um testemunho e uma prática com potencial impacto numa educação para e pela democracia, mesmo considerando que a competência técnica pode ser melhor garantida através do concurso e que a nomeação, em regimes democráticos, não é solução rara. Mas a eleição é democraticamente superior e, de resto, mais favorável à possível combinação entre práticas de democracia direta e práticas de democracia representativa nas escolas.

Em suma, assente-se nos termos de Cássio (2019): é preciso repolitizar a política educacional e fortalecer um projeto democrático de educação nos conteúdos e nas formas, em contraste com o discurso despolitizado que reduz a educação a uma questão técnico-administrativa. A educação é responsabilidade de toda a comunidade escolar e deve, obrigatoriamente, pelo decorrido até este ponto, ficar sob a responsabilidade dessa comunidade a tomada de decisões.

Na próxima seção, serão incluídos dados que caracterizarão as ações da SEED (e/ou articulações com discursos dos entrevistados) quanto aos aspectos que envolvem a Gestão Democrática adotada na rede estadual, estabelecendo articulações analíticas dos pontos teóricos apresentados até aqui com o cenário das ações/falas identificadas na aplicação da entrevista para dois sujeitos que representam a gestão da Secretaria de Estado da Educação e dois sujeitos que representam os profissionais da educação.

### **3.2 Reflexos da Gestão Democrática Escolar com a implementação da Lei n. 1.503/2010: percepção dos entrevistados**

A presente seção tem a finalidade de estabelecer analiticamente o diálogo com a fala dos entrevistados. Registrando-se confronto entre as discussões teóricas empreendidas até aqui com a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando os temas a serem abordados no roteiro aplicado.

Os roteiros foram direcionados aos servidores da Secretaria de Estado da Educação (Secretária de Políticas Educacionais; Coordenadora de Educação Básica; ex-coordenador da CEPE, atualmente gestor escolar) e a um membro do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá – SINSEPEAP (diretor de assuntos educacionais), como descrito nos procedimentos metodológicos desta pesquisa. O objetivo foi evidenciar a visão da atual gestão da SEED quanto às perspectivas de Gestão Democrática Escolar, entrelaçando o debate a partir do olhar da representação sindical do SINSEPEAP e estabelecer relação entre as categorias da democracia trazidas nessa pesquisa, quais sejam Autonomia e Participação. É importante destacar que as categorias do MHD (Contradição, Totalidade e Mediação) também compuseram a análise do material coletado com os entrevistados, cujo perfil segue-se:

**Quadro 03:** Perfil dos entrevistados

<b>Cargo ou função</b>	<b>Tempo de atuação no cargo</b>	<b>Tipo de vínculo</b>	<b>Formação</b>	<b>Pseudônimo</b>
Secretária de Políticas Educacionais	02 anos	Cargo comissionado, sem vínculo efetivo com a SEED, mas é Servidora Pública em outra instituição há 28 anos	Pedagogia, c/ Doutorado em Educação.	<i>Clístenes</i>
Coordenação da Educação Básica	02 anos	Servidora Pública estadual há 11 anos	Graduação em Pedagogia e Especialista em Docência no Ensino Superior	<i>Sólon</i>
Ex-coordenador da CEPE, atualmente Gestor Escolar	04 anos membro da CEPE e 2 anos como gestor escolar	Servidor Público Estadual há 30 anos	Graduado em História e Especialista em História da Amazônia	<i>Sócrates</i>
Diretor de Assuntos Educacionais do SINSEPEAP	06 anos	Servidor Público municipal há 24 anos	Graduado em Pedagogia e Mestrando em Políticas Educacionais	<i>Platão</i>

Fonte: Elaboração própria.

Como vimos, os entrevistados possuem perfis diferentes, mas todos assumem função importante para a materialização da gestão democrática que poderá ser praticada nas Escolas Estaduais. Todos os entrevistados são servidores públicos há mais de dez anos atuando na educação pública no Amapá, junto ao sistema congregado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

É importante destacar, antes de adentrar nas análises das entrevistas, que o roteiro adotado para *Sólon* e *Clístenes* foi o mesmo, visto que por hierarquia funcional a Coordenadoria da Educação Básica funciona no setor da Secretaria de Políticas Educacionais (SEPE), com o papel de coordenar e orientar as políticas atinentes à pasta.

O roteiro para *Sócrates* tem ligeira diferença, por se tratar de uma ocupação anterior à atual gestão da SEED e o roteiro para *Platão* segue outra dinâmica, típica da representação dos profissionais da educação. Essa dinâmica possibilitou confrontar informações, levantando convergência e divergências entre perguntas similares para representações diferentes.

Apresenta-se a partir daqui as questões que foram dirigidas aos sujeitos da pesquisa. Procurou-se, inicialmente, saber as motivações que impulsionaram esses sujeitos a estarem na posição profissional que atualmente se encontram (1ª questão: f. 105). Identificou-se que para atuação nos respectivos cargos da SEED a motivação desses foi a contribuição que podem dar

para a melhoria da educação no sentido de pôr seus conhecimentos em favor de dar continuidade, dentre outras políticas, ao processo de implementação da gestão democrática escolar e fazer valer o que preconiza a Lei 1.503/2010. Para o SINSEPEAP, a motivação estava relacionada às bandeiras de lutas da categoria, dentre cujas reivindicações está a implementação da GDE nas escolas públicas estaduais de acordo com a base legal.

Ao buscar investigar como se dá a relação da formação, motivação, perspectivas e desafios para desenvolver as funções que desempenham (2ª questão: f. 105-110), identificou-se que tanto *Clístenes* quanto *Sólon* são servidoras com larga experiência temporal e que têm formações voltadas para suas áreas de atuação. As duas sentem-se preparadas e motivadas à frente das pastas que ocupam, embora com pouco tempo à frente do respectivo cargo, mas com o sentimento de que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Estado do Amapá.

*Clístenes* destacou que a possibilidade de aplicar seu conhecimento e experiência na implementação da Lei 1.503/2010 é o que mais a motiva no seu papel de liderança. *Sólon*, por sua vez, enfatizou que sua formação em Pedagogia lhe oferece as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios e contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e participativo.

*O cargo que atualmente ocupo tem relação com a minha formação em pedagogia. Lógico que as atribuições são maiores, o desafio é maior, mas sinto que nessa função posso ajudar mais e colaborar mais a partir da experiência e do conhecimento que tenho (Sólon).*

Entretanto, os desafios são numerosos, especialmente quando se trata de alinhar políticas e práticas. *Clístenes* reconhece que, embora sua formação a capacite para lidar com questões burocráticas e de planejamento educacional, a implementação de mudanças requer uma transformação significativa nas práticas de gestão. Isso revela uma contradição entre os objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais e a realidade enfrentada no cotidiano da gestão escolar. À frente da pasta que a mesma se encontra, ela está inserida em um contexto de políticas públicas mais amplas, permeado por pressões sociais, econômicas e políticas, o que a obriga a responder tanto aos interesses da comunidade escolar quanto às diretrizes da Secretaria de Educação. Sua busca por melhorias na educação reflete uma compreensão clara de que a democratização do ensino exige mudanças estruturais e contínuas.

Essa expressão de contradição no fazer de *Clístenes* se confirma no pensamento de Fernandes (2018), quando destaca que é necessário reafirmar que disputar um projeto de educação é disputar um projeto de sociedade. O litígio por uma concepção e prática de GDE

faz parte dessa lógica, logo, os sujeitos que ocupam posição de gestão vivenciam as pressões das contradições hegemônicas e contra-hegemônicas.

*Sólon* também enfrenta o desafio de lidar com uma sobrecarga de atribuições. O modelo atual de gestão exige dela a capacidade de gerenciar diversas demandas, desde o planejamento até a implementação de políticas educacionais, em uma rede que ainda está em transição para uma gestão democrática completa. Esse cenário gera uma expectativa sobre a sua capacidade de realizar mudanças significativas em um sistema que carece de suporte estrutural adequado.

A função de *Sólon* na coordenação é fundamental, pois atua como uma ponte entre as escolas e as diretrizes educacionais mais amplas. O desafio de implementar essas mudanças de forma eficiente reflete as tensões entre as políticas educacionais e a realidade diária das escolas, sendo necessário um entendimento crítico e dialético para resolver as necessidades práticas do sistema educacional:

*O cargo que atualmente ocupo tem relação com a minha formação em Pedagogia. Lógico que as atribuições são maiores, o desafio é maior, mas sinto que nessa função posso ajudar mais e colaborar mais a partir da experiência e do conhecimento que tenho (Sólon).*

Conforme as afirmações ora citadas pelo sujeito, faz-se salutar compreender, sob a ótica de Gadotti (1998, p. 4), que a Gestão Democrática está além das definições teóricas. Uma faceta prática, que remete também à ocupação de posições na sociedade e à compreensão dialética da realidade, já que para o estudioso:

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Nesse prisma pode-se notar que a Escola tem uma necessidade de uma vivência democrática. Porém, a depender das intencionalidades das políticas pensadas, elaboradas e executadas pela mantenedora, nesse caso a SEED/AP, é possível que as expectativas venham trazer certo teor de frustração quando, mesmo à frente de um cargo com certa relevância, não se consegue, pela imposição da ideologia dominante, responder aos anseios das escolas quanto à implementação da democracia.

Em relação à formação, *Sócrates* destacou sua experiência e as bandeiras do sindicato dos profissionais da educação. Informou que sempre defendeu a Gestão Democrática Escolar

como uma luta central, sobretudo pela necessidade de acabar com a nomeação política de gestores escolares. Ele mencionou os obstáculos enfrentados, especialmente no que diz respeito à formação de gestores e à alta rotatividade nos Conselhos Escolares, o que se apresenta como um desafio constante. O entrevistado destacou, ainda, que seu interesse pela luta sindical foi motivado por sua determinação em enfrentar as desigualdades e injustiças trabalhistas, que frequentemente geram apreensão entre os profissionais da educação, dificultando sua adesão a posições que desafiem a prática da indicação direta e os interesses políticos subjacentes a essa ação.

A afirmativa de *Sócrates* quanto à historicidade da nomeação de gestores por indicação política pode ser constatada nas informações trazidas no quadro 2, onde se vê que majoritariamente, ainda que no recorte temporal de interesse dessa pesquisa, ressalvado o direito constitucional do chefe do Poder Executivo, a interferência política na ocupação de cargos é uma realidade nas escolas públicas do Amapá:

Em grande parte do país a ocupação de cargos por gestores escolares no sistema público de ensino se faz sem passar por processos eletivos. Assim, quando se trata de mera nomeação política, e que a escolha se dá por critérios inteiramente subjetivos, ao arbítrio dos que detêm o poder estatal, visando favorecer interesses político-partidários e não a propiciar uma solução adequada a gestão da escola, em direção aos interesses de seus usuários, o diretor tende a apresentar comportamento autoritário e defensor dos interesses do Estado (Paro, 2004, p. 105-106).

Paro (2004) dá sequência, mencionando que a ocupação de cargos de gestores escolares, em sua maioria, por indicação política, se configura como uma estratégia hegemônica de manutenção de poder. Isso porque para além de funcionar como reprodutor dos ideais do Estado, o gestor assume a postura de defensor desses ideais, mesmo que estes sejam divergentes das necessidades da comunidade escolar a qual, pela sua função, ele está à frente, ainda que algumas vezes essa postura ocorra por pressão das forças que detêm o poder político.

Cabe destacar que *Sócrates* compôs a Comissão Estadual dos Processos Eleitorais (CEPE) no período de 2014 a 2017, e fez relatos das atividades desempenhadas durante sua gestão à frente do SINSEPEAP, onde atuou como um dos responsáveis pela organização dos futuros membros das bancas eleitorais e pela formação de conselhos escolares. Ele expressou satisfação em realizar ações voltadas para a implementação da Lei de Gestão Democrática nas escolas, abrangendo instituições em Santana e Macapá, com o objetivo de expandir o uso da gestão democrática no sistema educacional.

O principal desafio, para *Sócrates*, é superar o modelo de nomeação política. Ele ressaltou em sua entrevista que o sistema educacional precisa oferecer mais autonomia para

que os profissionais da educação se sintam realmente empoderados para participar das lutas sindicais, sem medo de represálias. Essa visão expõe uma contradição evidente: enquanto se busca formalizar um modelo de gestão democrática, práticas autoritárias ainda persistem em algumas esferas da administração pública. O entrevistado vive diariamente o conflito entre a necessidade de implementar uma gestão verdadeiramente democrática e as limitações impostas pelas estruturas políticas atuais. Sua atuação sindical foi uma tentativa de superar essas contradições, promovendo uma maior participação dos trabalhadores na gestão educacional e garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Nesta base analítica acerca do papel de um gestor que lidera uma organização sindical dentro do eixo educacional, Pereira (2020) faz referência à gestão escolar democrática, no sentido de exigir a participação nos processos decisórios de interesse da comunidade escolar, com corresponsabilidade, diálogo, respeito mútuo, colaboração, solidariedade. Para isso, o autor ressalta que é necessária a criação e consolidação de mecanismos e espaços de reuniões, deliberações e tomada de decisões. Na Gestão Democrática do Estado do Amapá – Lei 1.503/2010, em seu Artigo 2º, Capítulo I – que traz as instâncias deliberativas, consta que a GDE terá como instâncias deliberativas: “Art. 2º São instâncias deliberativas das unidades escolares: I – Assembleia Geral; II – Conselho Escolar; III – Conselho de Classe” (Amapá, 2010, p. 1-2).

Há que se antecipar aqui uma análise quanto ao roteiro e as respostas dos entrevistados. Ainda que o roteiro tenha contemplado a ferramenta “grêmio estudantil” e que esta ferramenta tenha importância, na visão de alguns entrevistados, nota-se que a Lei não considera o Grêmio Estudantil como uma instância deliberativa, porém, a participação do alunado é assegurada nas atribuições do Conselho Escolar (Art. 7º - Lei 1503/2010).

Ao dialogar com *Platão*, atual membro do SINSEPEAP, constatamos que ele possui uma extensa carreira no serviço público, iniciada há 24 anos como professor de ensino fundamental na rede municipal de Macapá, a partir de março de 2000. Desde 2017, participa da diretoria sindical, tendo exercido o papel de presidente do conselho fiscal no triênio de 2017-2021. Atualmente é Diretor de Assuntos Educacionais e Culturais para o triênio 2021-2024, *status* no qual ele enfatiza a importância do cargo, que abrange responsabilidades significativas, incluindo aspectos remuneratórios, pedagógicos e administrativos dos direitos dos profissionais da educação no Estado do Amapá. Para ele o papel do sindicato é fundamental em diversas esferas — estadual, federal e municipal — conforme estipulado pelo Estatuto do referido Sindicato.

Para *Platão* os principais desafios enfrentados estão ligados à falta de diálogo e à limitação de recursos necessários para que a gestão democrática seja plenamente implementada nas escolas. Fernandes (2018, p. 13, 14) assegura que a escassez de recursos em um país como o nosso, marcado por profundas desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais pode ser um impedimento para realização da GDE. O entrevistado afirma, ainda, que apesar das conquistas no campo sindical, ainda há uma luta constante para garantir que as políticas educacionais não sejam enfraquecidas por decisões centralizadoras, que excluem os profissionais da educação dos processos decisórios. Na sua visão, isso tem reflexos nas lutas pelos direitos, pois acaba sendo prejudicada pela implementação limitada das políticas que buscam democratizar a educação, e que, na prática, não conseguem alcançar seus objetivos.

Expressa-se nessa fala de *Platão* a contradição posta na sociedade, em especial, no campo educacional, onde as premissas do capital vão moldando cenários que, superficialmente podem parecer democráticos, mas fundamentalmente são articulações para manutenção de poder de maneira camuflada. Para Fernandes (2018), isso à medida que buscam inviabilizar as lutas dos trabalhadores contra o capital, configurando como contradições inconciliáveis

Diante dessa realidade, *Platão* propõe a mediação entre os interesses dos trabalhadores e a burocracia educacional. Sua atuação busca reduzir a distância entre as decisões políticas contraditórias e os interesses dos profissionais da educação. Ele afirma que sua atuação reflete uma luta contínua para superar as barreiras impostas por um sistema educacional ainda marcado por práticas autoritárias e centralizadoras.

Nesse primeiro momento da análise, com as duas questões dirigidas aos quatro entrevistados, é possível constatar que se estabelece uma contradição entre os entrevistados que representam a gestão e a representação dos servidores da educação estadual, visto que os representantes da Secretaria de Estado da Educação/SEED, dizem-se inclinados ao favorecimento da expansão e efetivação da gestão democrática escolar com vista ao alcance de supostas melhorias a partir de réguas não bem definidas em suas falas. Já para representação sindical/SINSEPEAP o elemento mais evidenciado, no que se refere ao entendimento de gestão democrática, está atrelado somente ao formato do provimento de cargo de gestores escolares.

A gestão escolar democrática se constitui como ato político, uma vez que implica em tomada de decisões dos envolvidos, sejam eles pais, alunos, professores, funcionários e a própria comunidade local. É nesse sentido que a gestão democrática presume uma construção

coletiva na perspectiva de tornar as decisões de participação, nas formas de organização e gestão, mecanismos de distribuição de poder (Oliveira, 2016).

Tal concepção elucida que a gestão democrática não se configura em um ato burocrático, mas em uma ação dinâmica, pautada na participação coletiva que objetiva por a todos da comunidade escolar em posição de tomadas de decisão. É um processo que está para além do mecanismo de escolha de gestores, devendo ser uma intencionalidade mais prática do que ideológica. Nesse sentido, conclui-se que a inclinação em prover a democracia escolar, na fala por parte dos membros que representam a SEED, não evidenciam como seria a materialização desta. Por outro lado, a representação dos profissionais da educação, nesse primeiro momento, apresenta uma visão um tanto reduzida quanto a democratização da escola pública, o que conduz a necessidade de analisar a concepção da política de gestão democrática.

Em um terceiro momento, quanto à compreensão da promoção da política de gestão democrática atualmente praticada no Estado do Amapá, na percepção dos entrevistados (3ª questão: f. 110-114), tanto *Sólon* quanto *Clístenes* avaliam que pouco se avançou nesse processo e que a mantenedora precisa dar mais celeridade à recomposição da Coordenação Estadual dos Processos Eleitorais, visto constituir o colegiado que dirige todo o processo de implementação da gestão democrática na rede pública estadual. Além de não avançar, apresentou retrocessos entre 2017 e 2024, pois eram 10 escolas e atualmente aparecem somente 8 nas tipologias da SEED.

Souza e Pires (2018, p. 65) esclarecem que “o objetivo da política visa criar instituições que, interiorizadas pelos indivíduos, facilitem ao máximo seu acesso à autonomia individual e à possibilidade de participação efetiva em todo poder explícito existente na sociedade e em suas instituições”, no caso descrito acima não foi exatamente o que aconteceu. Como demonstrado no quadro 2, às políticas não foram no sentido de promover a expansão da gestão democrática nas unidades de ensino no Estado do Amapá.

*Clístenes* expõe que, embora a legislação preveja algo, a realidade prática acaba sendo bem diferente do que foi idealizado. Segundo ela, acreditar que a gestão democrática seria automaticamente implementada após a eleição dos diretores, é uma ilusão. Essa contradição reflete a falta de compreensão de que a democracia na Escola exige mais do que uma simples mudança de liderança; é necessário transformar as práticas de decisão pedagógica, curricular e organizacional. A falta de investimento na formação dos gestores e a ausência de mudanças estruturais são fatores que comprometem a implementação desse modelo.

Em continuidade, a entrevistada destaca que a transição para uma Gestão Democrática depende de um suporte contínuo e de formação, elementos que deveriam ser usados para mediar a implementação das políticas de gestão nas escolas. Para a mesma a política educacional falha em promover essa mediação de forma eficaz, o que impede que as escolas façam a transição de maneira adequada. Essa falta de suporte compromete todas as dimensões da vida escolar - desde o aspecto pedagógico até o administrativo e organizacional.

Nesse sentido, é importante analisar que há uma intencionalidade do Estado em constituir sistemas que possam traduzir para a sociedade um modelo democrático que não se tem a intenção de verdadeiramente implantar. A articulação entre educação e democracia condensa para o campo educacional a síntese de projetos societários em disputa, que colocam em cena contradições do âmbito da democracia liberal burguesa historicamente construída até então (Fernandes, 2018).

Segundo *Clístenes*, de início ao realizar eleições para diretor, esperou-se que as escolas dessem conta de continuar o processo sem o mínimo de acompanhamento da SEED, acreditando que a eleição era o elemento que dava sustentação ao princípio democrático, e não o é. *Sólon*, por sua vez, destacou que precisa de pessoas mais qualificadas para condução do processo e faz-se necessário o envolvimento de todos no sentido de avançar na ampliação da Lei de Gestão Democrática. Nesse sentido, o planejamento que se tem atualmente referente à questão, é a recomposição da Coordenação, pois sem a coordenação não é possível caminhar para outras etapas.

A respeito destes preceitos destacados por Souza e Pires (2018, p. 69), e presentes na Lei n. 1.503/2010, para o fiel cumprimento do Artigo 107 da Constituição Estadual, a lei estabelece como principais elementos da gestão democrática:

[...] a eleição da equipe gestora, incluindo diretor, diretor adjunto e secretário escolar das unidades escolares; conselho escolar e conselho de classe. Entre seus principais princípios destacamos a autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; livre organização dos segmentos escolares; garantia de descentralização; transparência dos mecanismos políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos, além da eficiência no uso de recursos financeiros e construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Constata-se aqui a existência de uma espécie de completude no processo. Os autores Souza e Pires (2018), ao contrário do que foi posto por alguns entrevistados em alguns, consideram que a gestão democrática da/na escola se faz por um conjunto de ações e impõe características como descentralização e autonomia. Não se restringindo, então única e exclusivamente à forma de provimento do cargo de diretor ou da equipe gestora.

Reiteradas vezes os entrevistados apontaram que o principal entrave para o desencadeamento do processo de democratização das escolas é a inexistência da CEPE. Informação verbal de *Clístenes* e *Sólon* registram que a Portaria de reestruturação já se encontra no gabinete/SEED.

*Clístenes* destacou que houve demora por parte do SINSEPEAP em dar devolutiva com os nomes das representações sindicais para compor a CEPE. A informação prestada pela entrevistada de que a iniciativa de reestruturação partiu da própria SEED literalmente indica que a “GDE, segundo elas, não é uma das prioridades da luta sindical no Amapá”. Destacou, ainda, que a paralisia pela qual passa o processo de democratização das escolas públicas, disciplinado pela Lei 1.503/2010, deve terminar, porém deve haver um estudo da mesma em conjunto com a lei do Novo FUNDEB, que traz outras condicionalidades para o processo de escolha de gestores escolares.

Para *Sólon*, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas há um conjunto de escolas que conseguiu melhorar alguns índices e indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas há um grupo que não conseguiu avançar, tampouco efetivar os mecanismos de participação e fazer valer de fato a gestão democrática. Para analisar o posicionamento emitido por *Clístenes* e *Sólon*, recorre-se a Fernandes (2017), o qual aponta que a articulação entre educação e democracia, como mediação nas relações, tem sido forjada no espectro social, desvelando contradições historicamente construídas.

*Sólon* acredita que o Estado do Amapá já conta com escolas que têm uma perspectiva de gestão democrática, mas ressalta que para que o modelo seja efetivo, é essencial que as pessoas envolvidas sejam qualificadas e comprometidas. Ela aponta que a legislação precisa ser realinhada e aplicada com mais rigor, além de destacar a importância da emissão da portaria da equipe da CEPE, que tem o papel de organizar e fortalecer a gestão democrática nas escolas.

Ademais, enfatiza que o sucesso da Gestão Democrática depende muito das interações entre as pessoas e da aplicação prática das políticas e reafirma o papel da CEPE em guiar esse processo, além da necessidade de compromisso dos envolvidos. O realinhamento da legislação é necessário para integrar teoria e prática, garantindo que as decisões políticas estejam diretamente conectadas com a realidade das escolas, o que evidencia a complexidade do sistema escolar como um todo.

Já *Sócrates* relembra que, no início da implementação da Lei 1.503/2010, havia uma expectativa de que a gestão democrática traria um salto positivo, acreditando-se em uma mudança real nas unidades de ensino. Contudo, ele observou que outros modelos de gestão

escolar, trazidos pelo Governo Federal, ganharam mais destaque aos olhos da gestão local, o que acabou prejudicando o avanço da gestão democrática e então lamenta que a lei tenha se tornado quase uma “lei morta”, sem o apoio necessário para ser revitalizada. Os ideais de gestão democrática defendidos pela lei foram deixados de lado, em favor de modelos impostos externamente, o que aos poucos enfraqueceu a luta por uma gestão democrática efetiva no âmbito escolar.

Uma perspectiva diferente em relação à aplicação da Lei 1.503/2010 é trazida pela fala de *Platão*, ao afirmar que falta cobrança da sociedade civil em relação à morosidade do Poder Público em efetivar a lei. Essa afirmativa do representante do SINSEPEAP se dá de maneira diferente daquela posta por *Clístenes* e *Sólon* (representantes da SEED), pois como visto a continuidade do processo depende da recomposição da CEPE e, segundo a representação da gestão atual, essa demora foi ocasionada pelo Sindicato, ainda que a própria gestão tenha tomado a iniciativa.

De fato, há contradição entre os posicionamentos, notando-se o embate dialético de interesses e a atribuição de culpabilidade da não efetivação. Não parece haver consonância quanto às responsabilidades e à morosidade estabelecida no processo: SEED culpa SINSEPEAP e vice-versa, ou seja, a compreensão de gestão democrática, na percepção dos entrevistados é um fardo de culpa que ninguém assume.

No quarto ponto buscou-se provocar nos entrevistados informações referentes ao planejamento utilizado na implementação da Lei 1.503/2010 (4ª questão: f. 114-115), a qual, inegavelmente, ainda está em um estágio inicial, apesar de essa legislação já existir há 14 anos. Tanto *Clístenes* quanto *Sólon* destacaram que há muito a ser feito, no que diz respeito ao planejamento e ao acompanhamento.

As escolas que adotaram o modelo democrático ainda não conseguiram consolidar práticas de gestão participativa, e a CEPE precisa assumir um papel mais ativo para garantir a continuidade desse processo de democratização do espaço escolar. *Sócrates* reforça esse ponto, ao apontar que as ações que a CEPE desenvolvia no meio organizacional, essenciais para o pleno desenvolvimento das atividades, foram enfraquecidas pela falta de recursos e apoio, o que acabou por fragilizar o trabalho da Comissão.

A implementação das políticas educacionais voltadas à democratização escolar no Amapá também enfrenta obstáculos, conforme discutido pelos entrevistados. *Platão*, representante do SINSEPEAP, destacou que a Lei 1.503/2010 foi uma conquista importante, mas que o processo de sua aplicação ainda está longe de ser concluído. Ele observou que

muitas das ações previstas pela lei, como a autonomia dos gestores e a participação efetiva da comunidade, ainda não foram plenamente concretizadas.

Para o entrevistado, é necessária uma articulação mais forte entre as políticas estabelecidas e as práticas realmente implementadas nas escolas. A fragilidade na aplicação dessas políticas pode ser explicada pela falta de mecanismos de controle e acompanhamento, como a reativação da CEPE e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, que são fundamentais para o avanço da gestão democrática nas escolas.

O Conselho Escolar é uma importante instância colegiada prevista na legislação educacional brasileira, com o papel fundamental na gestão democrática das escolas públicas. Previsto na LDB e reforçado por normativas do Ministério da Educação, essa instância deveria ser um espaço de participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões, assegurando transparência, autonomia e controle social sobre a administração escolar. No entanto, no contexto aqui desenvolvido, a realidade revela um cenário de ausência e esvaziamento dessa instância de caráter deliberativo, especialmente no âmbito da SEED.

Apesar de sua obrigatoriedade legal, o Conselho Escolar é praticamente inexistente na maioria das unidades escolares da rede estadual do Amapá. Essa ausência compromete um princípio fundamental da gestão democrática, uma vez que a Escola perde um espaço essencial de deliberação coletiva e de participação de diferentes segmentos da comunidade escolar – docentes, estudantes, pais, funcionários e representantes da sociedade. Em seu lugar, o que se vê é uma centralização decisória que enfraquece a corresponsabilização pela educação pública.

Em meio a esse vácuo, o Caixa Escolar tem assumido, equivocadamente, um papel que não lhe cabe. Diferentemente do Conselho Escolar, que tem atribuições amplas e deliberativas sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola, o Caixa Escolar tem uma função essencialmente executiva e administrativa, restringindo-se à gestão dos recursos financeiros destinados à unidade escolar. Essa confusão de papéis cria uma falsa impressão de participação e autonomia, quando, na verdade, limita as decisões à esfera financeira e reduz a complexidade da gestão escolar a uma lógica meramente burocrática.

Enquanto o Conselho Escolar deveria garantir a participação ativa da comunidade na formulação do Projeto Político Pedagógico, no acompanhamento do desempenho escolar e na fiscalização das ações da gestão, o Caixa Escolar opera apenas na execução financeira, sem necessariamente envolver a comunidade escolar em discussões mais amplas sobre a educação. Assim, sem a presença efetiva dos Conselhos Escolares, a maior parte das atribuições previstas na legislação se torna inviável.

A democratização da Escola não se concretiza apenas com a administração de recursos via Caixa Escolar, pois a participação da comunidade escolar vai muito além da gestão financeira – envolve aspectos pedagógicos, sociais e administrativos que só podem ser discutidos e encaminhados de forma colegiada. Portanto, a ausência dos Conselhos Escolares não apenas desrespeita a legislação vigente, mas também impede que a escola pública exerça seu papel de forma democrática e participativa.

Para que a gestão educacional se torne de fato coletiva e eficiente, é indispensável fortalecer os Conselhos Escolares, garantindo que cumpram suas funções legais e que não sejam substituídos por instâncias com atribuições limitadas, como o Caixa Escolar. Esse é um caminho possível para se assegurar que a comunidade escolar tenha voz ativa na construção de uma educação pública de qualidade.

Nesse sentido, vale considerar que desde a sanção da Lei 1.503/2010, houve avanços muito modestos em sua implementação na rede estadual. Apesar dos 14 anos da promulgação da lei, os progressos foram limitados e a aplicação efetiva da legislação ainda não foi plenamente atingida. Além disso, a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE) não foi completamente cumprida, revelando uma persistente lacuna entre a legislação e sua prática efetiva.

Em relação ao planejamento para o progresso da efetivação da gestão democrática escolar (5ª questão: f. 116-123), *Clístenes* e *Sólon* apontam que o primeiro passo é a recomposição da CEPE, uma vez que, cabe a este colegiado coordenar todo o processo de implementação desse modelo de gestão. “*Nosso planejamento recai sobre a necessidade dessa recomposição para que possamos rediscutir a Lei 1.503/2010 e assim planejar a ampliação desse modelo de gestão*” (Clístenes).

O SINSEPEAP assegura que no início de cada ano, apresenta uma pauta de reivindicações ao Executivo Estadual e Municipal, incluindo a implantação da gestão democrática. Contudo, assegura que ainda existem dificuldades substanciais no diálogo com os executivos sobre essa pauta essencial para a educação. Há um distanciamento significativo entre o poder público estadual e as instituições da sociedade civil, como o sindicato, que desempenha um papel jurídico crucial nas questões educacionais.

Para fortalecer a compreensão dos aspectos mencionados sobre sindicalismo e gestão democrática, Lanza (2010, p. 87) ao refletir sobre os desafios e impasses do sindicalismo brasileiro, menciona que, sobretudo o grupo do chamado movimento mais combativo vivia diversas dificuldades na primeira década de 1990. Por conseguinte, segundo o mesmo autor:

[...] depois de ter presenciado significativo avanço, durante a década passada, vê-se hoje frente a desafios e impasses que conformam um quadro preocupante e crítico. Centrado ao longo dos anos 80 sua atuação através do confronto e da resistência, neste momento em que tem sido convocado a oferecer propostas alternativas, movimento sindical que tem a CUT como referência central, está presenciando uma fase de negociação e participação que, embora tenha a aparência de um avanço – uma vez que lhe permite participar, junto com o capital, de decisões de políticas setoriais – está, em verdade, vivenciando um grande retrocesso. Tanto por distanciar-se do seu passado mais ousado, quanto por que esta ação negociada, por estar atada a um acordo e a um projeto com o capital, o impede de oferecer uma alternativa duradoura e inspirada em elementos estratégicos, que efetivamente represente o conjunto dos trabalhadores.

Essa difusão ideológica tende a passar para a sociedade que cada um, em tese, estaria fazendo o que lhe cabe, porém, encontra na outra entidade resistências para os avanços. Este posicionamento se solidifica na afirmação de Bakhtin (2006, p. 37):

É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.

Para o representante do SINSEPEAP, o Fórum Estadual de Educação, é quem deveria desempenhar um papel ativo no debate e na consolidação de políticas públicas educacionais, porém tem mostrado baixa atividade frente ao não cumprimento das legislações específicas. A ausência de uma comissão permanente para a avaliação e diagnóstico dos avanços e retrocessos na área educacional contribui para a estagnação nas discussões e na implementação das metas estabelecidas pelo PNE e pelo PEE.

É possível afirmar que o planejamento para retomada e expansão da aplicação da Lei 1.503/2010 ainda não garante que de fato as escolas estaduais do Amapá irão, em breve, experimentar esse modelo de gestão em decorrência de uma transferência de responsabilidade quanto à situação estática em que a Lei se encontra. Cabe então, adiante analisar a realidade das poucas escolas que já vivenciam a Gestão Democrática Escolar.

Nesse sentido, temos que a gestão democrática nas escolas é um modelo de administração educacional que busca promover a participação ativa de toda a comunidade escolar – incluindo gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias – na tomada de decisões e no planejamento das ações pedagógicas e institucionais. Fundamentada em princípios como transparência, participação coletiva e descentralização do poder, essa abordagem visa fortalecer a autonomia das escolas e garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade.

No contexto escolar, a implementação desse modelo apresenta desafios e oportunidades. Por um lado, exige o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e corresponsabilidade, além do fortalecimento de órgãos colegiados, como Conselho Escolar e Grêmios Estudantil. Por outro, quando bem aplicada, favorece um ambiente mais democrático e estimula o engajamento da comunidade, tornando a Escola um espaço de aprendizagem cidadã.

Inicia-se essa análise com o resumo das falas de *Clístenes* e *Sólon*. As escolas que adotaram o modelo de gestão democrática o fizeram de forma limitada, com foco apenas na eleição de diretores, sem um aprofundamento na criação de rotinas democráticas de diálogo. A falta de acompanhamento por parte da SEED e da CEPE também é apontada como um fator que impede o progresso do modelo, gerando insatisfação entre os gestores que sentem falta de suporte:

*As escolas fazem eleição sem ter o conselho escolar, o grêmio estudantil, o conselho de classe e não tem uma rotina de sentar para deliberar os custos e o financiamento da escola. A verdade é que elas não têm uma rotina democrática de sentar para deliberar sobre o pedagógico, sobre o currículo, sobre a direção da escola em todos os sentidos possíveis, parece que se escolhe o diretor e pronto a gestão democrática está efetivada, aí eu penso que esse foi e é o problema e se a gente não pensar a partir das condicionalidade do novo FUNDEB, se a gente não deixar muito bem atracado, articulado o objeto da gestão democrática tende a se perder, sobretudo nos estragos que o governo Bolsonaro deixou (Clístenes, grifo nosso).*

A gestão democrática da Escola é um princípio fundamental para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e voltada para a formação cidadã. No entanto, sua implementação não se restringe a normativas legais ou à existência de órgãos colegiados, à que depende da construção da rotina democrática e do fortalecimento das instâncias democráticas, garantindo que a participação da comunidade escolar ocorra de maneira efetiva.

Sob a ótica da perspectiva radical de democracia, a gestão democrática não deve ser vista apenas como um modelo administrativo, mas como um campo de disputa e constante negociação, onde diferentes sujeitos e interesses dialogam e se confrontam para construir consensos parciais. Essa visão ultrapassa a concepção liberal de democracia, que tende a limitar a participação a momentos institucionais formais, como eleições e reuniões e enfatiza a necessidade de processos contínuos de deliberação e contestação no ambiente escolar.

A rotina democrática refere-se à incorporação diária de práticas participativas dentro da Escola, instituição na qual em um modelo verdadeiramente democrático, não pode depender exclusivamente de eventos pontuais para promover a participação, como reuniões de conselho ou assembleias esporádicas. A democracia deve ser vivida no cotidiano, permeando a relação entre professores, estudantes, gestores e demais membros da comunidade escolar.

A ausência dessa rotina pode transformar a gestão democrática em um conceito vazio ou burocrático, em que as instâncias participativas existem formalmente, mas sem real influência sobre o funcionamento da Escola. As instâncias democráticas são os espaços institucionais que permitem a concretização da gestão participativa. A existência dessas instâncias, por si só, não garante a democratização da gestão escolar.

Para que sejam efetivas, é necessário que a Escola tenha autonomia real e as pessoas capacidade de influenciar as decisões, que a instituição seja um espaço legítimo de deliberação e não apenas consultivos, mas essencialmente deliberativo, segundo *Sócrates*. Na perspectiva radical de democracia, a Escola é um espaço político no qual diferentes sujeitos constroem e disputam significados sobre educação, cidadania e participação. Nesse sentido, a democracia não deve ser vista apenas como um modelo de consenso, mas como um processo dinâmico, cujo dissenso e pluralidade de vozes são essenciais para o fortalecimento da sociedade democrática.

Neste diapasão, Bueno *et al.* (2023, p. 98) argumentam que, diante do contexto educacional vivenciado a partir da promulgação da Lei n. 14.113/2020, intitulada como Lei do Novo Fundeb, faz-se necessário refletir acerca das implicações no que tange à gestão escolar, em particular ao papel do gestor escolar, considerando a gestão democrática, a gestão educacional deve estar regulamentada com as leis educacionais. Nesta direção,

[...] o artigo 14 da referida lei, apresenta condicionalidades ao gestor, a qual estão diretamente atreladas aos índices apresentados por cada instituição escolar nas avaliações externas e que implicam na distribuição de recursos para as unidades escolares. Muitas são as especificidades que delineiam a ação de gerir uma instituição escolar e que implicam diretamente nos resultados dos índices de aprendizagem mensurados por meio das avaliações em larga escala e que não dependem exclusivamente da gestão, dentre eles: a demanda de inclusão de alunos estrangeiros nas escolas públicas, bem como a formação para professores que atenderão este público. E, ainda a ausência de políticas educacionais para suprir tal demanda.

Assim, Bueno *et al.* (2023) destacam que tais políticas se configuram cada vez mais em instrumentos de exclusão da autonomia do gestor escolar, agente institucional responsabilizado diretamente pelo sucesso ou insucesso dos estudantes mediante a mensuração dos índices. As escolas não criaram uma rotina democrática de diálogo com a comunidade escolar e as políticas implementadas pelo governo Jair Messias Bolsonaro representaram ataques diretos ao exercício da democracia nos espaços escolares, quando condenou a filosofia freiriana nos ambientes escolares, pois o suporte dessa linha é exatamente a democracia.

A análise crítica sobre a implementação da gestão democrática nas escolas que passaram por eleição para diretor revela preocupações substanciais quanto à efetividade desse modelo. *Clístenes* argumenta que, na ausência desse fortalecimento, as escolas se limitam a um modelo que apenas contempla a eleição conforme a legislação de 2010, sem garantir uma gestão verdadeiramente participativa e engajada.

Na síntese em tela, Gomes (2022, p. 25) ilustra que a Conferência Nacional de Educação, em 2010, tratou o tema da gestão democrática em uma perspectiva ampla, tanto na Educação Básica quanto na Superior, em instituições públicas e privadas. Essa abordagem contemplava, dentre outros aspectos:

[...] a garantia da participação de estudantes, profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e comunidade local na definição de políticas educacionais; a democratização do funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva da área educacional, com ampliação da participação da sociedade civil; a instituição de mecanismos democráticos de gestão das instituições educativas e sistemas de ensino – inclusive eleição direta de diretores e reitores.

Diante do exposto, a totalidade do sentido da democratização do espaço escolar, na visão de *Clístenes* e *Sólon*, ficou fragilizada. Salienta-se que as duas categorias da democracia, Participação e Autonomia, segundo as entrevistadas, reduziram-se ao simples fato de votar nos gestores escolares, sem se promover a essência da democracia efetivada nas duas categorias citadas.

*Sócrates* destacou que no início do processo de implantação da GDE, a comunidade escolar recebeu essa mudança de gestão com muito entusiasmo, depositando nela a perspectiva de fugir das amarras do clientelismo e acreditando na possibilidade de o direcionamento das escolas ser realmente conduzido pela vontade da coletividade. Isso à medida que: *“O envolvimento da comunidade escolar nesse processo é muito bonito e muito grande porque ele envolve o debate, a discussão, as ideias e as pessoas acabam por debater mais a questão da gestão administrativa, financeira e pedagógica da unidade de ensino”* (*Sócrates*). Contudo, essa condição se perdeu com o tempo, pois não houve um acompanhamento efetivo e o processo perdeu seu fio condutor.

*Acompanhando o processo de escolha e permanência de gestores/as, faço uma avaliação positiva, sendo que gestores que estão nesse processo educacional, vários foram reconduzidos por apresentar competência administrativa, técnica e proximidade dialógica com a comunidade escolar* (Platão).

A fala de *Platão* destaca um aspecto importante da gestão escolar democrática, que é o acompanhamento da escolha e permanência dos gestores. No entanto, há uma fragilidade de

compreensão sobre o conceito de democracia na gestão escolar, que pode ser problematizada a partir de diferentes perspectivas. Em seus termos o entrevistado enfatiza a competência administrativa e técnica dos gestores e sua proximidade dialógica com a comunidade escolar, o que são fatores relevantes para uma boa administração. No entanto, ao destacar a recondução de gestores como critério de avaliação positiva, há um risco de personalização da gestão, em que a democracia passa a ser medida pela figura do gestor, e não pelo funcionamento efetivo dos mecanismos democráticos.

A gestão democrática não pode depender exclusivamente da boa vontade ou da postura dialógica de um gestor individual, pois isso mascara um processo que, na prática, continua centralizador e pouco participativo. A democracia escolar não se resume à escolha do gestor, mas à criação e manutenção de instâncias coletivas de participação, como o Conselho Escolar, Grêmios Estudantis e assembleias, como já amplamente abordado.

Um gestor que se mantém no cargo por longo tempo, mesmo que seja próximo da comunidade, pode acabar concentrando poder, dificultando a renovação e o compartilhamento efetivo de decisões. Outro ponto problemático da fala, a nosso ver, é a ênfase na competência administrativa e técnica como critério central de avaliação. Embora a gestão escolar exija qualificação técnica, a gestão democrática não pode ser reduzida a um critério tecnicista.

A Escola não é apenas um espaço de administração eficiente, mas um ambiente político e formativo, onde diferentes vozes precisam ser ouvidas e integradas no processo de tomada de decisões. O risco dessa visão tecnicista é que ela pode justificar práticas hierárquicas e burocráticas, em que a gestão se torna mais gerencialista do que democrática, ou seja, a escola pode até funcionar bem do ponto de vista da administração, mas se os processos decisórios não forem coletivos, a democracia escolar estará esvaziada.

A trecho menciona ainda a proximidade dialógica com a comunidade escolar como um fator positivo para a recondução dos gestores. No entanto, é importante problematizar o que se entende por diálogo em uma gestão democrática. O simples fato de um gestor estar aberto ao diálogo não significa, necessariamente, que há participação ativa e tomada de decisão coletiva. Na perspectiva da democracia radical, o diálogo não pode ser apenas um mecanismo de consenso ou de validação das decisões já tomadas, mas deve ser um espaço onde diferentes perspectivas são ouvidas, disputadas e negociadas.

Se o gestor mantém proximidade apenas com determinados grupos da comunidade escolar, deixando outros de fora do processo decisório, o caráter democrático da gestão fica comprometido. Outro ponto importante que não pode ser deixado de fora diz respeito à relação entre a recondução de gestores e a democracia escolar. Embora a permanência de um

gestor possa indicar aprovação por parte da comunidade, também pode representar uma fragilidade democrática se os processos participativos forem pouco efetivos ou se não houver renovação nos espaços de poder.

Se não houver um debate crítico e aberto sobre as opções de gestão, a recondução pode se tornar um mecanismo de continuidade automática, sem garantir a pluralidade e a inovação na condução da Escola. Uma gestão democrática deve ser dinâmica e sujeita a questionamentos constantes, permitindo que novas lideranças possam emergir e que diferentes visões sejam contempladas. A democracia escolar não deve ser medida apenas pela recondução de gestores, mas pela qualidade e profundidade da participação coletiva nas decisões cotidianas da escola.

Diante do exposto até aqui, já foram indicados diversos desafios, e de diferentes ordens, para a efetiva implantação da Gestão Democrática Escolar no âmbito do Estado do Amapá, conforme os relatos dos entrevistados. Apesar da existência, na Lei, da Comissão Permanente do Processo Eleitoral, a qual apoia as escolas no processo de organização a escolha de gestores escolares, atualmente está inativa, em virtude da não existência de Portaria, definindo as pessoas para sua composição; essa situação foi posta por todos os entrevistados como o primeiro desafio a ser superado. *Platão* afirma que para a aplicação da lei, falta uma pressão contínua da sociedade civil sobre os executivos estadual e municipal, devido à morosidade e à falta de vontade política, pois o SINSEPEAP sozinho não teria tamanha força para consolidar essa missão.

*Embora exista a Comissão Permanente do Processo Eleitoral que organiza o processo de escolha de gestores escolares, faz se necessário a sociedade civil cobrar do executivo estadual e municipais, tal aplicabilidade da Lei, devido a morosidade e falta de vontade política do cumprimento da Lei, a instituição sindical continua na tratativa e diálogo permanente com o executivo nessa tratativa de implementação (Platão).*

*Platão* também criticou o fato de que muitas escolas continuam sujeitas à indicação política de deputados e vereadores, o que gera conflitos internos, assédio moral e desordem, além de resultar em gestores sem a devida experiência administrativa ou pedagógica para exercer a função. Para o entrevistado, essa forma de indicar gestores é vantajosa politicamente para os poderes Executivo e Legislativo, pois os gestores funcionariam como um braço dos interesses dominantes dentro das escolas.

Ficou evidenciado nas falas dos representantes da SEED que uma das principais dificuldades enfrentadas foi a ausência de apoio material e financeiro, o que criou obstáculos significativos para o desenvolvimento das ações previstas nas escolas. *Sócrates* destacou que

parte das dificuldades se originou na Secretaria de Estado da Educação, que não demonstrou interesse em fornecer os recursos necessários nem em assegurar a estabilidade estrutural e financeira do projeto:

*A comissão teve como principal dificuldade o apoio da própria Secretaria de Estado da Educação na execução/implementação porque para executar esse processo você precisa de recursos materiais, pessoais e financeiros. Você precisa de carro para se locomover, de pessoas da secretaria para ajudar, ir dar palestras e tudo mais. Então você precisa de disponibilidade de pessoas para isso, porém isso não houve. Não houve fomento da gestão a época. Uma secretária ao assumir, lá atrás, ela dizia que o principal objetivo era democratizar as escolas na escolha das pessoas para deixar de ter esse vínculo da indicação política e não foi assim. Teve toda essa dificuldade de dar essa estrutura e não dando essa estrutura, nós acabamos por sair do sindicato e parece que a coisa não andou mais. A Lei diz que tem que ser paritário, Secretaria de Estado e os representantes dos profissionais da educação. Nesse sentido houve um desleixo em não apoiar, de não incentivar, de não valorizar, de não dar as condições necessárias. Não se teve as condições necessárias para chegar até as escolas e implementar mais do que aquilo que já tinha (Sócrates).*

Diante da exposição feita por Sócrates, evidencia-se que a não disponibilização de logística funcionava como uma intencionalidade sistêmica de não permitir que a gestão democrática fosse efetivada, ainda que no discurso da secretária de educação à época, ela fosse favorável. Como foi dito anteriormente, dominantes se utilizam do discurso da democracia e que são ferrenhos defensores dela tão somente para ampliar seus poderes e manter a verticalidade na tomada de decisões.

Nessa perspectiva a Autonomia, na qualidade de categoria da democracia, tem sua limitação legitimada sob o discurso democrático. Isso a princípio parece ser contraditório, porém há necessidade da mediação dos interesses de cada classe e do que se esconde por trás do discurso, de quem discursa e para quem discursa. Evidentemente que o discurso proferido por quem detém o poder, quando dirigido às classes dominadas, é fazê-los crer e legitimar o que está sendo dito.

Clístenes destacou que o principal desafio remonta à implementação da Lei 1.503/2010 e que, até 2024 (6ª questão: f. 123-129), poucas mudanças significativas ocorreram, conforme já mencionado, entretanto. A Emenda Constitucional n. 108/2020 trouxe novas condicionalidades que podem comprometer a perspectiva de gestão democrática. Segundo a entrevistada, as redes que optarem por escolher gestores com base em desempenho, mérito ou consulta comunitária receberão mais recursos do FUNDEB, o que representa um risco para o fortalecimento da gestão democrática, uma vez que a condiciona aos fins gerenciais, onde a meritocracia, como critério para a escolha dos gestores, pode enfraquecer a dimensão participativa da gestão democrática, focando mais em critérios de

desempenho do que em processos participativos, principalmente porque esses critérios são simplesmente para atender, de forma superficial, às exigências da Lei do novo FUNDEB. Na fala da entrevistada:

*O grande desafio vem de 2010 e estamos em 2024 e as mudanças não ocorreram e agora apareceu com a EC n. 108 (lei do novo FUNDEB) as condicionalidades um aspecto importante que é algo que tem confundido o Brasil inteiro e claro que vai nos confundir aqui no Amapá, nos confundir no bom sentido de como vamos fazer para escolher os novos gestores, uma lei que obriga para recebimento de recursos, então há uma condicionalidade. As redes que dentro da legislação fizeram a escolha de seus gestores escolares por desempenho, por mérito ou por consulta comunitária, essas conseguirão receber um recurso a mais dentro do FUNDEB. Se a gente não tomar cuidado esse é um desafio grande que tá posto, aprovado e que precisamos discutir até que ponto isso beneficia o processo de gestão democrática. A partir da Lei 1503/2010 a gente percebe que há uma necessidade de uma nova discussão, uma nova adaptação da Lei diante das necessidades que a rede precisa, que a formação precisa, que a organização da escola precisa, mas hoje tá aí o desafio posto, onde a política de fundo estabelece que a escola de gestores pode ser feita pelos termos que já citei, acho isso um perigo. Eu acho que muitos aspectos que a Lei 1503/2010 traz acaba perdendo um pouco e sofrendo uma nulidade (Clístenes).*

Nesse sentido, *Clístenes* aponta que para superar essa contradição, é essencial mediar a implementação dessas novas exigências, garantindo que os princípios democráticos permaneçam no centro do processo de escolha dos gestores. Essas mudanças afetam diretamente a estrutura das escolas e suas práticas de gestão, colocando em risco a totalidade do sistema educacional.

A fala de *Clístenes* encontra aproximação com o que Cássio (2019, p. 84) analisa a respeito de outra postura para superar os desafios para um projeto democrático. Literalmente afirma que é preciso repolitizar a política educacional e fortalecer um projeto democrático de educação nos conteúdos e nas formas, em contraste com o discurso despolitizado que reduz a educação a uma questão técnico-administrativa”.

Para *Sólon*, o maior desafio reside na formação dos gestores, pois muitos gestores ainda são escolhidos por indicação, sem levar em conta os aspectos técnicos e políticos necessários para liderar uma escola de forma democrática. O entrevistado observou que, sem gestores qualificados que saibam articular e promover a participação coletiva, a gestão democrática acaba enfraquecida. Além disso, a centralização das decisões por parte de alguns gestores vai de encontro aos princípios democráticos.

A fala analisada expressa preocupações legítimas sobre os desafios impostos pela Emenda Constitucional n. 108/2020, que reformulou o FUNDEB e introduziu condicionalidades para o recebimento de recursos educacionais. Contudo, observa-se na argumentação uma percepção gerencial da gestão democrática, em que a ênfase recai sobre a

eficiência administrativa e os critérios de desempenho, deslocando o foco do processo político e participativo que caracteriza uma gestão escolar verdadeiramente democrática.

Como dito, e vale retomar, a Gestão Democrática não pode ser reduzida a uma questão meramente técnico-administrativa, pois envolve a construção coletiva das decisões escolares e a participação ativa da comunidade escolar. Freire (1996) defende que a Escola deve ser um espaço de diálogo, debate e emancipação, e não apenas um local de cumprimento de metas e indicadores. A fala do autor citado anteriormente sugere um deslocamento do foco da participação para critérios de meritocracia e desempenho, o que reflete um viés gerencialista na abordagem da gestão.

Essa visão está alinhada ao gerencialismo educacional, conforme analisado por Ball (2004), que aponta como políticas educacionais neoliberais tendem a transformar a Escola em uma organização baseada na lógica de mercado, priorizando a eficiência, os resultados e a competição. Ao associar a escolha dos gestores escolares à obtenção de recursos do FUNDEB, há um risco de que a gestão deixe de ser um processo de participação democrática para se tornar um mecanismo de controle e incentivo baseado em desempenho.

A introdução de condicionalidades no FUNDEB para a escolha dos gestores reflete uma perspectiva tecnocrática da gestão educacional, onde a distribuição de recursos é atrelada a critérios supostamente objetivos de seleção, como desempenho e mérito. Para Apple (2006), esse tipo de política pode gerar um efeito de exclusão e padronização, enfraquecendo a diversidade das experiências escolares e reduzindo a Autonomia das comunidades na escola de seus representantes.

A fala de Apple (2006) expressa uma preocupação válida ao afirmar que “se a gente não tomar cuidado esse é um desafio grande”, mas não problematiza suficientemente os impactos que essa lógica pode ter sobre a participação democrática. A imposição de critérios externos para a escolha dos gestores pode subordinar a democracia escolar a mecanismos de ranqueamento e controle, tornando a gestão menos voltada para a construção coletiva e mais alinhada a uma lógica de eficiência e produtividade.

A menção à escolha dos gestores por mérito ou desempenho reforça a influência de uma visão meritocrática, que pode comprometer a essência da gestão democrática. Para Saviani (2009), a meritocracia na educação tende a reproduzir desigualdades, pois desconsidera os diferentes contextos sociais e estruturais das escolas. Além disso, a priorização de critérios individuais pode enfraquecer a noção de coletividade e Participação na tomada de decisões escolares.

Clístenes afirma que “as redes que dentro da legislação fizeram a escolha de seus gestores por desempenho, por mérito ou por consulta comunitária conseguirão receber um recurso a mais dentro do FUNDEB”. Tal verbalização revela uma subordinação da gestão escolar à lógica do financiamento, o que pode comprometer a Autonomia das escolas na definição de seus próprios processos de escolha.

A menção à Lei n. 1.503/2010 como um marco que agora enfrenta desafios com a nova política de financiamento do FUNDEB indica um reconhecimento da necessidade de adaptação, mas sem um aprofundamento crítico sobre os impactos dessa mudança. O Posicionamento de *Clístenes* expressa um receio legítimo de que a nova legislação possa enfraquecer conquistas anteriores, mas não problematiza suficientemente a necessidade de fortalecer instâncias democráticas na Escola.

A democracia escolar, conforme defendida por Gadotti (2005), não pode ser imposta por regras externas ou pela lógica de incentivos financeiros, mas deve ser construída coletivamente dentro das escolas, respeitando as especificidades de cada comunidade. Se a legislação atual enfraquece essa construção, o desafio deve ser não apenas adaptar às normas, mas também resistir a políticas que desvirtuam o caráter democrático da gestão. Nesse sentido, vale observar os termos de *Sólon*:

*O grande desafio reside ainda na formação de gestores. Essa é uma grande fragilidade nossa. A gente ainda tem é uma organização de formação de gestores escolares muito por indicações sem considerar os aspectos técnicos, sem considerar aspectos políticos no sentido de diálogo, de organização de ambiente, ter o gestor como um líder mesmo. Considero essa nossa maior dificuldade. Pelas comunidades até nem tanto porque se você leva para a comunidade de uma forma explicada é mais fácil, eles vão vir com os questionamentos, mas é possível a gente mostrar que aquilo vai trazer benefícios para a comunidade, mas a gente ainda esbarra muito na formação desses gestores. É preciso fortalecer muito essa frente. Quando você tem um gestor que consegue articular os mecanismos e incentivar e proporcionar à participação coletiva a gestão democrática anda, mas o que vemos são alguns gestores do processo democrático centralizando as decisões e isso se torna uma dificuldade (grifo nosso).*

Conserva-se a compreensão por parte de *Sólon* de que a mantenedora e a própria comunidade escolar têm falhado em relação às escolas de gestão democrática, uma vez que o gestor precisa ser instruído para exercer a gestão, que “se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais”. Dessa forma:

[...] a construção da gestão é coletiva, pois, deve envolver os diversos atores na discussão e na tomada de decisões. Eventualmente, de acordo com a LDB, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática, que pressupõe a participação dos vários segmentos da comunidade escolar, professores, alunos, pais, direção, equipe

pedagógica e demais funcionários, em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola (Navarro, 2004, p. 26).

Nesse viés, a análise dos desafios e dificuldades para a implantação da gestão democrática no Amapá evidencia incoerências fundamentais entre o que é previsto pelas políticas e o que é realizado na prática. A falta de formação para gestores por parte da mantenedora, o choque ideológico entre a Lei do novo FUNDEB e a Lei de Gestão Democrática do Amapá, a primazia da indicação política de gestores sobre as demais formas, a falta de logística e apoio para expansão do projeto, a centralização das decisões por gestores e as indicações políticas e a falta de reativação da CEPE, são obstáculos significativos que impedem o desenvolvimento pleno da gestão democrática no âmbito estadual.

O Materialismo Histórico-Dialético nos ajuda a entender essas tensões e a necessidade de uma mediação mais eficiente entre as leis, a formação dos gestores e as práticas cotidianas nas escolas. Vale anotar que este método de análise busca compreender a realidade social a partir da interação entre estrutura e superestrutura, considerando as relações de produção como determinantes das dinâmicas sociais. Aplicado à questão da GDE, esse método permite analisar criticamente as relações de poder envolvidas na organização da educação, desmascarando discursos que naturalizam ou encobrem relações de dominação.

A partir do MHD é possível compreender que as transformações na gestão escolar não ocorrem de maneira isolada, mas estão inseridas em um contexto socioeconômico maior, onde políticas educacionais refletem as disputas entre diferentes classes sociais e interesses políticos.

O processo democrático só será plenamente alcançado quando as políticas forem implementadas de maneira coerente e apoiadas por uma estrutura sólida e formação adequada. Essa afirmativa conduz a olhar qual o impacto da gestão democrática nas escolas onde o processo atingiu até o estágio da eleição para a equipe gestora.

Vale retomar, a Gestão Democrática nas escolas é um modelo de administração educacional baseado na Participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões. Fundamentada em princípios como transparência, diálogo e corresponsabilidade, essa abordagem busca criar um ambiente mais inclusivo, promovendo a autonomia da Escola e a valorização da diversidade de ideias. Seus impactos podem ser significativos, refletindo-se em uma gestão mais eficaz, na melhoria da qualidade do ensino e no fortalecimento do vínculo escola comunidade. Além disso, ao estimular a Participação e o senso de pertencimento, a gestão democrática pode contribuir para a formação cidadã dos alunos, preparando-os para uma sociedade mais justa e equitativa.

A Gestão Democrática, quando efetivada, tem o potencial de transformar as escolas, aumentando a Participação, a Autonomia e o diálogo entre a comunidade escolar. No entanto, os entrevistados enfatizam que, sem o fortalecimento das instâncias de deliberação, o impacto positivo é limitado e muitas escolas acabam retornando a práticas de gestão centralizadora.

Nesse sentido, Pereira (2020) entende que, a prática da gestão democrática deve abrir espaços de discussões, que possibilitem as organizações colegiadas que representam os interesses coletivos tanto da gestão escolar, quanto da classe que representa, pautados em finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais. Para *Clístenes* e *Sólon* a implantação nessas escolas tornou-se muito mais uma bandeira de política de enfrentamento à Secretaria de Educação e ao Governo do que um mecanismo para melhorar os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

As iniciativas democráticas propostas por *Sócrates*, em conjunto com a CEPE, embora tenham inicialmente demonstrado resultados positivos, foram posteriormente enfraquecidas por outros modelos de gestão que se mostraram indiferentes ao princípio da gestão democrática. Com um sentimento de descontentamento, ele manifestou a sensação de desamparo e esquecimento por parte do governo estadual e criticou o abandono da lei além de destacar a importância de revitalizá-la com a participação de profissionais da educação que já atuam em escolas democráticas. Para o pesquisado, nesse modelo destaca-se a relevância da efetivação e aplicação de mecanismos democráticos na educação, uma vez que tais ações promovem a melhoria do ensino, além de fomentar a atuação participativa entre os membros da comunidade escolar e os colaboradores educacionais.

Nessa continuidade, preceitua-se, que os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

No que se refere à aplicação das políticas educacionais voltadas para a democratização da gestão escolar, as falas dos entrevistados convergem ao apontar a necessidade de uma ação mais eficaz por parte da Secretaria de Educação. *Platão*, por exemplo, enfatiza que a implementação da Lei 1.503/2010 foi um passo importante, mas que muitas das garantias previstas na lei, como a Autonomia dos gestores e a Participação da comunidade, não foram plenamente concretizadas. O mesmo afirma que ocorreram, sim, melhorias nesses espaços escolares e que o modelo que prepondera é pernicioso.

Conforme *Platão*, a falta de implementação da Gestão Democrática tem provocado reflexos negativos nas escolas, incluindo problemas de qualidade no ensino, conflitos internos

e assédio moral. Esses problemas são frequentemente exacerbados pela indicação política para cargos administrativos e pedagógicos, resultando em uma falta de experiência e preparo dos gestores. Aqui a afirmação de que só o fato de estar na lei não assegura que vá acontecer. Nesse sentido Adrião e Camargo (2001, p. 70) afirmam que:

Embora haja uma generalidade no âmbito das legislações concernentes à gestão democrática, é importante destacar que foram necessárias muitas lutas dos segmentos populares, para que o tema fosse contemplado na Legislação, o que torna a inclusão da gestão democrática do ensino público, na Lei, uma conquista parcial e que ainda está em pauta, nos projetos progressistas. [...] a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado.

Nesse sentido, a GDE pressupõe a Participação coletiva e a transparência na administração escolar, garantindo que diferentes vozes da comunidade educativa sejam ouvidas e consideradas nas tomadas de decisão. Para que esse modelo se concretize de maneira efetiva, é essencial que os gestores escolares estejam preparados para atuar de forma colaborativa, promovendo um ambiente que valorize a participação de professores, alunos, pais e demais agentes da escola. Tendo isso em vista a formação contínua desses profissionais desempenha um papel estratégico, em certa medida, fornecendo-lhes ferramentas e conhecimentos que favorecem uma administração escolar mais colaborativa, participativa e alinhada às necessidades da comunidade.

A oferta de formações para gestores escolares deve ir além das questões burocráticas e administrativas, abordando aspectos como autonomia pedagógica, mediações de conflitos, planejamento estratégico e práticas inclusivas. Programas de capacitação que estimulam a escuta ativa, o trabalho em equipe e o uso de metodologias inovadoras podem contribuir para que esses profissionais desenvolvam habilidades essenciais para implementar uma gestão democrática. Além disso, a atualização constante sobre legislações educacionais, políticas públicas e novas tendências pedagógicas fortalece a capacidade de adaptação dos gestores diante dos desafios contemporâneos da educação.

Ao investir na qualificação dos gestores escolares, as redes de ensino não apenas fortalecem a administração das escolas, mas também promovem impactos diretos na qualidade do ensino e na construção de um ambiente mais democrático. Gestores preparados são capazes de estimular a participação ativa da comunidade escolar, criando espaços de diálogo e tomada de decisão coletiva, o que favorece o engajamento e o pertencimento de todos os envolvidos. Essa é uma das formas que a formação continuada se apresenta como um

elemento essencial para consolidar a gestão democrática, tornando a Escola um espaço mais inclusivo, participativo e alinhado aos princípios da educação cidadã.

Nesse sentido, a partir do que propôs *Sócrates*, nas escolas onde foi realizado um acompanhamento estratégico para a implementação das ideias democráticas, os profissionais demonstraram receptividade, colaborando ativamente com sugestões e participando de forma engajada nos debates. Além disso, procuraram esclarecer suas dúvidas e contribuir para o bem comum das instituições de ensino.

Sob a ótica analítica, as explanações reportam a concepção de Pereira (2020) e nos estudos de teóricos, que consideram que a gestão escolar democrática e participativa tem como objetivo promover ações participativas, envolvendo professores, pais, alunos, direção e todos que fazem parte da comunidade escolar no processo educativo. É uma “ação construída em conjunto por seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva” (Pamplona; Honorato; Caldeira, 2013, p. 311).

Porém, um dos pontos mais críticos levantados foi a falta de formação para gestores escolares. *Sólon* mencionou que atualmente não há oferta de cursos de formação para gestores nem para os componentes das ferramentas de participação, como os conselhos escolares. A pesquisada afirmou que, embora algumas eleições para recomposição das equipes gestoras tenham ocorrido, elas aconteceram sem a participação da CEPE e sem qualquer curso de formação:

*Nesse momento não temos oferta de cursos de para gestores e nem para os componentes das ferramentas de participação. Algumas eleições até aconteceram puxadas pelos conselhos escolares para recomposição das equipes gestoras, mas sem a participação da CEPE e sem os cursos de formação (Sólon).*

Essa situação reflete a ausência de uma política contínua de formação para gestores (7ª questão: 129-131), algo essencial para a consolidação de uma gestão democrática. Embora as eleições aconteçam, a falta de formação específica deixa os gestores e os conselhos escolares sem as ferramentas necessárias para realizar uma gestão verdadeiramente democrática.

Enquanto isso, *Clístenes* afirma que o processo de formação de gestores escolares precisa ser ampliado e discutido com mais profundidade. Ela critica o fato de que, muitas vezes, a gestão democrática é erroneamente associada apenas à eleição de diretores, enquanto o fortalecimento das instâncias participativas é negligenciado:

*Precisa ser discutido e ampliado o processo de formação e também precisa ser valorizado o dirigente, ele precisa ser mais valorizado financeiramente e também é preciso que a Lei, no tocante a formação, alcance todas as instancias de deliberação nas escolas, pois assim a gente rompe com essa vinculação que diz que*

*gestão democrática é igual a mera escolha de diretor, a escolha é só um braço da gestão democrática, a gente precisa avançar e endurecer na efetivação da gestão democrática escolar fortalecendo o conselho escolar, o grêmio estudantil, a assembleia geral e o conselho de classe (Clístenes).*

Aconteceram e estão acontecendo eleições para novas equipes gestoras e/ou para recomposição de algumas, porém por conta das próprias escolas, sem acompanhamento da CEPE, sem a ocorrência de formações para os ocupantes dos cargos e, na maioria das vezes, sem atenção aos critérios necessários para se candidatar ao pleito. A própria chefia atual da SEED aponta isso, mas afirma que está em seu planejamento a organização do processo dentro dos parâmetros da Lei 1.503/2010.

Esses procedimentos ocorridos nessas unidades escolares, de acordo com a narrativa dos entrevistados, colocam esses procedimentos eleitorais, atualmente, em situação de questionar a validade dos mesmos. Ocorrendo da maneira como estão ocorrendo, deixam margem para que realmente a essência da democracia escolar se perca. Diante desse cenário, é preciso compreender a responsabilidade de cada entidade envolvida no processo de implantação da gestão democrática nas escolas do Estado do Amapá.

A formação de gestores escolares tem sido amplamente debatida no campo da educação, especialmente no contexto da gestão democrática. Paro (2001) e Libâneo (2004) destacam a importância de uma formação que vá além de uma mera capacitação técnica, incorporando uma visão crítica sobre o papel da Escola na sociedade. Paro (2001) argumenta que a gestão democrática exige um compromisso político e ético com a participação coletiva, enquanto Libâneo (2004) enfatiza a necessidade de um modelo de formação que considere a instituição escolar como um espaço de construção social, e não apenas como uma estrutura burocrática. No entanto, a formação ofertada muitas vezes se limita a aspectos administrativos e normativos, sem aprofundar a reflexão sobre as contradições do sistema educacional e as possibilidades de transformação social.

Nesse caso, a ampliação da formação para além dos gestores, envolvendo também professores, funcionários, estudantes e a comunidade escolar, representa uma perspectiva contra-hegemônica. Inspirada na concepção de Freire (1996), que defende a educação libertadora e participativa, essa abordagem busca descentralizar o poder e construir um ambiente escolar verdadeiramente democrático. A inclusão ampliada de formação possibilita que diferentes sujeitos da comunidade escolar compreendam e exerçam ativamente seu papel na gestão, rompendo com a verticalização e promovendo uma cultura de corresponsabilidade.

Essa visão confronta modelos neoliberais de gestão, que tendem a tratar a escola sob uma lógica mercadológica, enfatizando eficiência e resultados mensuráveis em detrimento da

participação coletiva e da emancipação dos sujeitos. No entanto, a implementação da GDE nas escolas enfrenta desafios significativos, alguns dos quais já apresentados, como o descompasso entre as unidades escolares e a SEED na condução dos processos eleitorais.

A falta de alinhamento entre as diretrizes institucionais e as práticas locais revela disputadas de interesses e concepções divergentes sobre a própria natureza da gestão democrática. Enquanto a Escola busca maior Autonomia e Participação comunitária, a burocracia estatal muitas vezes impõe normativas que restringem esse processo. A partir de uma perspectiva radical de democracia, como a defendida por Mouffe (2005), é possível problematizar essa tensão, entendendo que a democracia não é um estado final, mas um campo de lutas permanentes onde diferentes interesses e concepções se enfrentam.

O embate entre centralização e autonomia na gestão escolar reflete, portanto, um conflito político maior sobre o significado da participação e do poder no espaço público, exigindo uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades da GDE na educação.

A avaliação das entidades envolvidas na gestão democrática expõe contradições em vários níveis, especialmente pela falta de cooperação entre SEED, SINSEPEAP e CEPE. O Materialismo Histórico-dialético nos ajuda a compreender como a ausência de uma mediação eficaz entre essas entidades enfraquece a implementação do modelo de gestão democrática, afetando a totalidade do processo educacional. O Materialismo Histórico-Dialético, como método de análise, permite compreender essa falta de cooperação como uma expressão das contradições estruturais do sistema educacional dentro de uma sociedade marcada pela luta de classes. Inspirado nos fundamentos do marxismo, esse método ajuda a entender a realidade social a partir das relações de produção e das disputas entre diferentes grupos sociais que possuem interesses distintos.

No contexto da gestão democrática da educação, a falta de cooperação entre essas instituições pode ser analisada como um reflexo da tensão entre forças que buscam a democratização do ensino e aquelas que defendem a manutenção de uma estrutura hierárquica e burocrática que favorece o controle estatal e a reprodução da ordem vigente.

A partir dessa perspectiva, a dificuldade de articulação entre SEED, SINSEPEAP e CEPE pode ser interpretada como um conflito entre diferentes projetos de sociedade e educação (8ª questão: 131-137). A SEED, como órgão governamental, muitas vezes atua sob a lógica da gestão pública tradicional, pautada por interesses políticos e administrativos que podem restringir a Autonomia Escolar e limitar a Participação Popular. O SINSEPEAP, por sua vez, representa a categoria dos trabalhadores da educação e tende a reivindicar melhores condições de trabalho, maior valorização profissional e uma gestão mais participativa, o que

frequentemente entra em choque com as diretrizes do Estado. Já a CEPE, sendo espaço de formulação de políticas educacionais, poderia funcionar como um mediador entre essas forças, mas na prática, enfrenta dificuldades para articular ações efetivas devido à interferência de interesses políticos e institucionais.

A fragmentação dessas entidades no processo de implementação da gestão democrática resulta, portanto, no enfraquecimento desse modelo, pois impede a construção de um projeto coletivo e coerente para a educação pública. O Materialismo Histórico-Dialético permite entender essa situação não como uma mera falta de diálogo ou gestão ineficiente, mas como um reflexo de contradições estruturais que atravessam a sociedade e se manifestam no campo educacional. Sob essa ótica, a superação dessas barreiras exigiria uma transformação mais profunda das relações de poder dentro do sistema educacional, de modo a romper com as estruturas que perpetuam a centralização das decisões e a subordinação dos trabalhadores da educação às lógicas do Estado e do capital. A falta de um alinhamento claro e de um esforço conjunto prejudica tanto a formação de gestores quanto a consolidação das instâncias participativas nas escolas, resultando em uma democratização incompleta e ineficaz.

*Clístenes* faz uma crítica direta ao distanciamento do SINSEPEAP em relação à pauta da gestão democrática, indicando que o Sindicato deveria ter uma postura mais ativa e estreitar suas relações com a mantenedora da Educação (SEED) para pressionar por melhorias. Segundo a participante da pesquisa, a cobrança está partindo majoritariamente da SEED, enquanto o SINSEPEAP, que historicamente sempre esteve ligado às lutas trabalhistas, não tem dado a devida atenção ao tema nas mesas de negociação:

*Penso que o sindicato teria que ter uma relação mais estreitada com a mantenedora e assim construir um realinhamento de força maior, por exemplo, penso que deve ser uma pauta prioritária do sindicato e não percebemos nessa gestão isso. A cobrança tá partindo da mantenedora. Infelizmente avalio como um ponto frágil, um ponto de atenção que a organização sindical se distanciou muito de um processo que é muito caro para a luta dos trabalhadores, cujo seu papel é ampliar, é exigir através de suas pautas das inúmeras greves que já tiveram em 2023 e 2024 nas mesas de negociações, onde a pauta da gestão democrática não foi levantada. (Clístenes).*

*Clístenes* critica a discrepância entre o papel esperado do Sindicato e sua atuação real. Embora a gestão democrática seja uma bandeira tradicional dos trabalhadores da educação, ela não tem sido tratada como prioridade pelo SINSEPEAP, o que enfraquece as pautas relacionadas à democratização escolar. Isso vai contra a própria lógica sindical, que deveria estar na linha de frente lutando por mais participação dos trabalhadores nas decisões educacionais.

O trecho em análise problematiza, em alguma medida, a coerência entre o papel esperado e a prática real, especialmente no que se refere à defesa da Gestão Democrática na Educação. A crítica central reside na aparente contradição entre o discurso e a ação do Sindicato: enquanto a democratização da gestão escolar é uma bandeira historicamente defendida pelos trabalhadores da educação, o SINSEPEAP, segundo *Clístenes*, não tem priorizado essa pauta, o que compromete o avanço dessa agenda.

Essa discrepância pode ser analisada a partir de alguns aspectos fundamentais. Há uma aparente contradição entre representação e prática sindical. O Sindicato, como representante da categoria, deveria agir como uma força mobilizadora na luta por maior participação dos trabalhadores nas decisões educacionais. No entanto, se sua atuação não reflete essa prioridade, há uma desconexão entre a expectativa dos afiliados e a prática sindical, o que pode gerar desmobilização e perda de legitimidade da entidade. Temos que considerar também os impactos na democratização da educação.

A Gestão Democrática é um princípio fundamental para ampliar o envolvimento dos profissionais da educação na formulação de políticas escolares. Se o Sindicato concernente não impulsiona essa luta, há um enfraquecimento da participação docente nos espaços decisórios, o que pode resultar em maior centralização das decisões por parte do Governo e Órgãos administrativos.

Há que se considerar, ainda, os desafios internos do Sindicato. A falta de prioridade dada à democratização da gestão escolar pode refletir problemas internos do próprio SINSEPEAP, como disputas políticas internas, alinhamentos estratégicos que favorecem outras pautas ou mesmo dificuldades na articulação, algo que levanta questões sobre a transparência e a representatividade das lideranças sindicais. Finalmente, tem-se que levar em conta, ainda o papel sindical na construção de políticas educacionais, visto que que um sindicato forte não apenas defende direitos trabalhistas, mas também participa ativamente da formulação de políticas públicas.

Se o SINSEPEAP não coloca a gestão democrática no centro de suas reivindicações, pode estar abrindo espaço para políticas que reduzem a participação dos trabalhadores e reforçam modelos de gestão mais hierárquicos e autoritários. Dessa forma, a crítica de *Clístenes* evidencia um dilema comum a muitos sindicatos: o desafio de alinhar sua prática às demandas históricas da categoria.

O questionamento sobre a atuação do SINSEPEAP não apenas sugere uma falta de prioridade para a gestão democrática, mas também levanta reflexões mais amplas sobre os desafios da representação sindical na educação. Isso exige um debate aprofundado entre os

trabalhadores da educação e seus representantes sindicais para garantir que a luta por participação democrática não se torne apenas um discurso vazio, mas uma prática concreta dentro do movimento sindical.

*Sólon* apontou que, na última composição da CEPE, o envolvimento da SEED foi mais notável, mas reconhece que ainda há muito a ser feito. Ela defende que a SEED e o SINSEPEAP precisam trabalhar de forma mais articulada, pois o processo de gestão democrática se fragiliza quando uma entidade tenta agir de maneira isolada. Para a entrevistada, a falta de alinhamento entre as entidades prejudica a formação e o assessoramento dos gestores, comprometendo diretamente a qualidade da gestão democrática:

*Na última equipe da CEPE que tivemos o envolvimento maior era do pessoal da SEED. A gente precisa fazer com que esse grupo de trabalho, essas pessoas portariadas compreendam que a presença delas tanto física, quanto no decorrer das ações que precisam ser realizadas faz muita diferença no processo. Se eu tenho 8 pessoas que são desse processo e eles precisam conduzir uma formação de gestores é importante que eles estejam articulados nessa ação, se ficar só a secretaria ou só sindicato, a gente não consegue fortalecer. O processo fica fragilizado. Tem que ser uma junção de objetivos que deve partir da mantenedora e dos profissionais da educação e que seja verdadeiramente democrático. Dialogar problemáticas e estratégias para a solução dos problemas. Essa equipe deve garantir a preparação dos gestores e fazer assessoramento das escolas, avaliando os pontos positivos e negativos para planejar as ações (Sólon).*

Por outro lado, com ex-coordenador da CEPE, *Sócrates* elogiou a atuação inicial da Comissão na organização dos processos eleitorais e na formação dos Conselhos Escolares, mas criticou o desinteresse anterior da gestão passada da SEED. Segundo ele, a Secretaria de Educação perdeu o foco no fortalecimento da gestão democrática e tanto a SEED quanto o SINSEPEAP falharam ao não envolver os servidores no processo, o que levou à desmotivação e à baixa participação nas instâncias decisórias:

*Quem coordenava a CEPE tinha conhecimento e vontade de fazer. A gente que foi do sindicato na época também, mas a gestão maior da Secretaria de educação perdeu o interesse e pra tu chegares as unidades de ensino sem interesse da mantenedora é muito difícil. Palestrar, informar e formar as pessoas para assumir sua responsabilidade. Eu lembro de uma escola, Irineu da Gama Paes, onde o processo de formação do conselho escolar foi um dos mais bem organizados e preparado dentro da legislação. Foi muito bom até porque a pessoa a frente tinha experiência de outro Estado. Foi muito bem organizado. Quando sai muito bem organizado você espera que aconteça e muitas escolas a eleição nem aconteceu porque as pessoas não tinham interesse em participar desse processo, porque não foram convencidas. Enfim, então é preciso uma comissão maior que possa estar com mais afinco nas escolas para poder levar o servidor a conhecer a Lei, porque o servidor não conhece e não sabe o seu papel. A primeira coisa a fazer é mostrar qual é o papel, qual a finalidade de um conselho, por exemplo, e a gestão democrática em si. E as pessoas entenderem o passo-a-passo e o papel do conselho escolar dentro da comunidade escolar. Então quando as pessoas percebem que esses organismos têm muitas atribuições elas perdem o interesse em participar como candidatos porque eles alegam que não tem tempo para isso. Nós escutamos muito isso durante a formação dos conselhos escolares e os servidores envolvidos não tem redução de carga horária de suas atividades para atuarem nesses*

*organismos. Assim a SEED e o SINSEPEAP acabaram por falhar nesse debate (Sócrates).*

*Platão*, por sua vez, como representante do SINSEPEAP, reforça a importância de manter um diálogo permanente com a SEED e a CEPE para garantir a continuidade da gestão democrática nas escolas. Ele acredita que o sucesso desse processo depende do envolvimento de todos os atores e defende que a educação pública só atingirá seus objetivos com uma equipe gestora comprometida e com a participação ativa de toda a comunidade escolar:

*Importante dar continuidade nesse processo da implantação da gestão democrática com diálogo permanente com as entidades representativas, seja o sindicato, a comissão do CEPE, comunidade escolar, todos são necessários para que a educação pública alcance o seu objetivo ofertando uma educação de qualidade e formação dos estudantes, garantindo o acesso e permanência de forma organizada com equipe gestora compromissada e com a qualidade da educação de forma democrática e participativa (Platão).*

A fala de *Platão* destaca a necessidade da GDE, enfatizando o diálogo contínuo com entidades representativas como sindicatos, conselhos escolares e a comunidade. Essa perspectiva está em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e na LDB, Lei n. 9.394/1996, que reconhecem a gestão democrática como princípio fundamental da educação pública no Brasil. No entanto, uma análise crítica nos permite problematizar quatro aspectos dessa afirmação.

Em primeiro lugar, temos o ideal *versus* a realidade da gestão democrática, a qual pressupõe a participação efetiva dos diferentes agentes da comunidade escolar na tomada de decisões, garantindo não apenas um espaço de escuta, mas um compartilhamento real do poder na administração educacional (Paro, 2016). No entanto, essa participação, muitas vezes, não se concretiza de maneira significativa. Como destacam Dourado e Oliveira (2009), a implementação da Gestão Democrática no Brasil enfrenta desafios, como burocratização dos processos participativos, falta de autonomia das escolas e resistência de setores políticos que favorecem modelos centralizadores.

Num segundo plano, temos o papel das entidades representativas no processo decisório. A manifestação do representante sindical menciona a importância do diálogo com entidades como sindicatos e conselhos escolares, o que é coerente com a literatura sobre democratização da educação. Segundo Apple (2003), sindicatos desempenham um papel crucial na luta por direitos educacionais e por melhores condições de trabalho para os profissionais da educação. No entanto, a efetividade dessa participação depende da independência e da representatividade dessas entidades. Para Apple (2003) se houver desconexão entre o sindicato e sua base, ou se o Conselho Escolar atuar de forma apenas

consultiva sem real poder decisório, a Gestão Democrática pode se tornar um processo formalista, sem impacto real na formulação de políticas educacionais.

Sob um terceiro prisma, a relação entre Gestão Democrática e qualidade da educação é frequentemente debatida. Em geral, é tido que a democratização da gestão contribui diretamente para a oferta de uma educação de qualidade. No entanto, embora a participação seja essencial, não é um fator isolado capaz de garantir melhorias educacionais. De acordo com Dourado (2010), a democratização precisa estar aliada a políticas públicas robustas, que garantam financiamento adequado, formação continuada de professores e infraestrutura escolar de qualidade.

Conforme proposto por Freire (1996), a Gestão Democrática deve ir além do modelo administrativo e assumir um caráter pedagógico e emancipatório, garantindo que todos os sujeitos da Escola sejam coautores do processo educacional. Assim, a GDE não deve ser vista apenas como um mecanismo organizacional, mas como uma estratégia para promover autonomia e criticidade na comunidade escolar.

Por um último ângulo, há os desafios na garantia de acesso e permanência dos estudantes. Outro ponto destacado na fala de *Platão* é a ideia de que a gestão democrática contribui para a organização do acesso e permanência dos alunos na Escola. Esse argumento é válido, pois políticas educacionais que envolvem a comunidade tendem a reduzir a evasão escolar e aumentar o engajamento dos estudantes (Souza, 2011). No entanto, a permanência dos alunos na escola não depende exclusivamente da Gestão Democrática, mas também de fatores socioeconômicos, da valorização da carreira docente e da estruturação de políticas de inclusão e apoio estudantil (Peroni, 2018).

A fala de *Platão*, portanto, reforça um princípio fundamental da educação pública: a Gestão Democrática como meio de garantir qualidade educacional e participação coletiva. No entanto, uma análise crítica aponta que a democratização da gestão não é suficiente por si só para transformar a educação. Para que esse modelo seja efetivo, é necessário assegurar participação real e não apenas formal, fortalecer as entidades representativas, garantir autonomia às escolas e alinhar a democratização da gestão a políticas estruturais que melhorem as condições de ensino e aprendizagem.

*Sócrates*, por sua vez, avalia que a rotatividade de profissionais nas escolas é um problema para a manutenção dos colegiados. Ele reafirma a importância de um acompanhamento contínuo e do estímulo à adoção da gestão democrática pelos novos membros. Superar os obstáculos presentes na implementação desse modelo nas instituições tem se mostrado cada vez mais desafiador, dado que parte dos educadores considera o

processo oneroso e exigente. Diante disso, torna-se imperativo que a CEPE seja composta por profissionais devidamente familiarizados com a legislação, a fim de assegurar a manutenção e a expansão do processo de gestão democrática nas escolas. Na fala desse entrevistado:

*Nós temos uma situação nesse processo de gestão democrática que nós chamamos de rotatividade de servidores. Os servidores não ficam permanentemente naquela unidade, então você realizou um processo de eleição para membros de um conselho e de repente essas pessoas são transferidas, aposentam, falecem ou outras situações. Aí é preciso que a comissão esteja constantemente nessas unidades para formar e informar os novos que vão entrando. A mesma coisa acontece com pais e alunos. Os alunos não permanecem o tempo todo e os pais também. Essa é uma dificuldade porque se você se descuidar por um ou dois anos, quando tu voltas parte dos membros daquele conselho já não estão mais porque já não pertencem aquele quadro ou não são mais responsáveis por aqueles alunos ali e os próprios alunos já não estão mais (Sócrates).*

Essa é uma situação difícil de controlar, pois é uma decisão pessoal do servidor, dos pais e/ou dos alunos a permanência em determinada unidade de trabalho e estudo. As escolas que adotam e que pretendem adotar esse modelo precisam pensar estratégias que favoreçam a continuidade do trabalho e garantindo a participação de todos e todas.

Quanto ao envolvimento das entidades, é notório que tanto a SEED quanto o SINSEPEAP, além, claro, das instituições escolares e seus agentes, necessitam reorganizar, planejar, otimizar e efetivar suas participações no desenvolvimento da gestão democrática nas escolas da rede pública estadual do Amapá. É imperativo que a lei seja revisada e atualizada. Ao analisar o texto da Lei n. 1.503/2010, fica evidente que os processos ocorridos depois do primeiro ocorrido em 2014 em 4 unidades escolares, estão sem legitimidade, uma vez que, o disposto nos artigos 54 e 56 da referida Lei estabelece:

**Art. 54.** Fica constituído o Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual com objetivo de acompanhar, monitorar, avaliar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema Estadual, indicando medidas para melhoria da sua implementação com a seguinte composição: [...] **Art. 56.** O Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual tem as seguintes atribuições: **III** – homologar, a partir do segundo ano de vigência desta lei, o calendário geral dos processos eleitorais elaborado pela Coordenação Estadual dos Processos Eleitorais (grifo nosso).

O referido Comitê que trata o Art. 54 é composto por 27 membros de diversas instituições (um representante de cada município, representante dos pais, representante dos estudantes, representante indígena, representante da SEED, representante do Ministério Público, representante do SINSEPEAP, representante do poder legislativo, representante da vara da infância e da juventude, um representante do conselho tutelar e um representante da pauta étnico-racial) que nunca foi instituído na rede estadual. Nesse caso, é possível contestar a realização dos processos subsequentes ao primeiro, posto que cabe ao Comitê a

homologação do calendário geral dos processos eleitorais, ou seja, se não há Comitê não houve homologação do calendário; se houve, não foi realizado por quem a lei estabelece.

Nesse sentido, cabe um questionamento: a quem cabe a responsabilidade de constituir ou cobrar a constituição do Comitê para que os processos vindouros possam ser realizados de acordo com as prerrogativas legais, sem correr o risco de possíveis contestações? Não fica expressa na lei qual instituição tem essa responsabilidade. O fato é que os processos ocorreram e estão ocorrendo nas oito escolas, mas sem qualquer segurança legal.

Em conformidade a Pereira *et al.* (2022, p. 28), a educação começou a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País à medida que o quadro social, político e econômico se projetava. As várias reformas educacionais colaboraram para o amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. Na Constituição Federal de 1988, Art. 214 contempla-se a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação de longo prazo, que prima pela,

[...] luta por uma política educacional, com perspectiva da construção de um novo mundo, baseado em novas relações sociais, que permitiu a inclusão de todos no desenvolvimento pleno do ser humano, numa perspectiva unilateral, foram os verdadeiros desafios para o campo educativo e para os setores da sociedade preocupados com a construção de um outro quadro para a educação nacional.

É necessária essa citação legislativa para evidenciar que a produção do sistema educacional é um fenômeno dialético, que se dá no campo das disputas entre interesses de classe. Nada acontece isoladamente – as totalidades dos fatos sociais devem ser minuciosamente estudadas para se compreender a evolução do meio social impulsionado pela força do capital e pelas contradições estabelecidas nas lutas de classes. Dentre os fatos que compõem a educação está a luta pela ocupação dos cargos de gestão.

As escolas amapaenses que passaram pelo processo de eleição para diretores ainda enfrentam dificuldades em consolidar a gestão democrática (9ª questão: 137-139). *Sócrates* destacou que a falta de acompanhamento contínuo das escolas após a eleição tem resultado em enfraquecimento do modelo. Ele enfatizou que, para a Gestão Democrática ser efetiva, é necessário monitoramento constante e formação dos gestores, o que atualmente não está sendo realizado.

*Avaliar as escolas hoje mostra que ainda tá o mesmo diretor ou o grupo dele e outras escolas acaba nem acontecendo mais o processo como, por exemplo, o Augusto Antunes em Santa que não é mais hoje escola de gestão democrática. Hoje ela é uma escola em tempo integral que pode também ser de gestão democrática, porém como não houve interesse da gestão passada em manter essa bandeira, de preservar essa bandeira da gestão democrática foi melhor tirar aquele modelo e implementar outro e, que poderiam permanecer os dois, mas fizeram dessa forma. Então a minha avaliação é que algumas escolas conseguiram avançar e outras não*

*porque é preciso acompanhar. Você instala o processo e precisa acompanhar. A CEPE precisa de pessoas com conhecimento da legislação para poder fazer e manter essas escolas e instalar em outras também (Sócrates).*

É preciso ficar nítido para as comunidades escolares que a gestão democrática não é somente a eleição de diretores e diretoras, mas é uma vivência pautada na coletividade, na participação e na autonomia. Para *Clístenes*, esse não pode ser o espírito do processo de democratização. É preciso que as instâncias de deliberação sejam ativas e participativas:

*Para uma escola ser verdadeiramente democrática precisamos que as instâncias de deliberação sejam fortalecidas e isso não aconteceu e nem está acontecendo nas 8 escolas que vivem esse modelo. Se isso não acontecer, a escola não é verdadeiramente democrática e é essa a crítica que eu faço a essas 8 escolas. Elas se sustentam somente na eleição calcada pela 1510/2010. Essa é uma fragilidade (Clístenes).*

Neste caso, é relevante sublinhar, conforme Apple e Beane (1997), que nas escolas democráticas, a democracia é um movimento em construção, que decorre das iniciativas da instituição de ensino em exercer a democracia por meio de estruturas e processos democráticos. Os autores são enfáticos em suas concepções, reafirmando que para que isto ocorra é preciso a participação de todos.

Não há democracia sem participação. No ambiente escolar o envolvimento da comunidade é condição fundamental para se estabelecer o ambiente democrático. Profissionais da educação, pais, alunos e demais sujeitos que formam essa coletividade nas unidades de ensino devem participar para que de fato a GDE se estabeleça. A participação, segundo Pereira (2020, p. 59):

*[...] é decisiva na conceituação de democracia, pois não há democracia sem participação. Por conseguinte, na realidade escolar, a democracia também reconhece a participação dos vários segmentos da comunidade escolar, em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Acreditamos que a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço. É preciso fazer com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar, pois, “só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia”.*

*Platão* entende que a recondução dos gestores eleitos demonstra haver aceitabilidade, contudo ele enfatiza a necessidade de que esses cidadãos tenham habilidades para dirigir as escolas e se relacionar com as pessoas que compõe a comunidade escolar de maneira a estabelecer a vivência democrática e promover a participação de todos e todas na vida da escola.

*Todos os gestores que foram reconduzidos e eleitos de forma democrática atendendo os critérios da legislação educacional específica que trata dessa escolha*

*de gestores, devem cumprir de forma relevante esse desafio de liderar estudantes, professores, auxiliares educacionais de forma dialógica, democrática, garantido a participação efetiva de todos nesse processo de melhoria da educação em todos os aspectos sociais que são inerentes para a qualidade de vida da sociedade (Platão).*

Um ponto a se destacar nessas unidades onde ocorreram as eleições para a equipe gestora (diretor, diretor adjunto e secretário escolar) é a ausência de formação, não somente porque a não oferta de cursos de formação deixa de atender as prerrogativas legais da Lei n. 1.503/2010, mas também pelo fator primordial de não preparar os gestores para a condução democrática dos espaços escolares.

Realizar a eleição e deixar gestores e gestoras sem o suporte e o acompanhamento necessário, é correr o risco de que a totalidade das avaliações seja negativa, atribuindo aos mesmos uma espécie de culpa causada pelo próprio sistema que os elegeu. Deve-se avaliar, porém é há que se dar condições para o pleno desenvolvimento das ações.

A fala dos entrevistados deixa evidente que falta formação, falta acompanhamento, falta envolvimento e responsabilidade das entidades envolvidas. A implantação da Gestão Democrática Escolar tende sempre a enfrentar muitas dificuldades e ser um modelo que continuará a receber críticas; se as instituições não assumirem de fato o seu papel, a escola por si só não conseguirá corresponder às expectativas, sem apoio de que ela necessita. É preciso também que todos os segmentos da comunidade escolar assumam a sua responsabilidade na construção de uma instituição de ensino de qualidade, participativa, autônoma e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo desta Dissertação evidenciaram que a Gestão Democrática Escolar no Amapá, instituída pela Lei n. 1.503/2010, representa, em alguma medida, um avanço normativo importante para a participação da comunidade escolar na administração educacional. No entanto, a análise dos dados e do referencial teórico indicou que a implementação dessa política enfrenta desafios estruturais e operacionais, que vão desde a falta de formação dos gestores e conselheiros escolares até a ausência de mecanismos eficazes para garantir a autonomia das escolas.

A pesquisa revelou que, apesar de o arcabouço legal garantir princípios democráticos, sua materialização na prática ainda é limitada por fatores políticos, institucionais e culturais, que dificultam o pleno exercício da participação e da corresponsabilidade na gestão escolar. Diante desse cenário, as reflexões finais deste estudo buscam sintetizar as principais contribuições da pesquisa, apontando as limitações identificadas e as possibilidades de aprimoramento da política de gestão democrática no Amapá.

Para isso, considera-se essencial fortalecer os espaços participativos, como os conselhos escolares e as assembleias da comunidade, garantindo que suas deliberações tenham efetivo impacto na condução das escolas. Além disso, torna-se indispensável uma maior articulação entre os diversos atores envolvidos no processo – governos, sindicatos, gestores, professores, estudantes e famílias – para que a gestão democrática não se restrinja ao campo normativo, mas seja uma prática consolidada no cotidiano escolar, promovendo uma educação pública mais participativa, transparente e alinhada às necessidades da sociedade.

Com o passar do tempo e a expansão de entrelaçamento geográfico entre as nações, o sistema democrático espalhou-se pelos mais diversos espaços do Mundo. Nesse panorama o termo democracia tornou-se um dos mais forte utilizado nos discursos políticos hegemônicos e contra-hegemônicos, sempre com o objetivo de levar aos cidadãos a ideia de partícipes no exercício e partilha do poder.

A democracia no *status* de sistema organizacional social, segundo autores citados nesse estudo, tornou-se popular e eficaz, pois traduz a ideia de que o povo é representado por meio dela e que todo poder emana do povo, com o povo e para o povo. O ideal democrático se fez e se faz presente em nações que apresentam traços ditatoriais como forma de camuflar a concentração de poder. A História tem evidenciado que a maioria dos grupos socialmente dominantes faz uso da narrativa de instauração de um regime democrático.

O apanhado histórico dessa pesquisa andou pela América Latina e apontou que o passado regido por sistemas militaristas ainda tem reflexos nos dias atuais e que, esses reflexos acabam por dificultar o exercício pleno da cidadania nos países que compõem o espaço geográfico em questão. A herança deixada pelos regimes militares condicionou alguns setores sociais ao modelo vertical de hierarquização na organização dos espaços públicos.

Vários países da América, dentre eles o Brasil, tiveram seus períodos de dominação militar condicionando os cidadãos que não convergiam com esses ideais ao posto de “subversivos”, criminalizados e/ou por vezes exilados ou mortos por não concordarem com a aplicação desse modelo de governo. Esse destaque é importante, pois mostrou que o passado tem reflexos pujantes no futuro de uma nação; no caso do Brasil, a chegada à presidência de Jair Messias Bolsonaro, levou muitos militares à ocupação de cargos de alta relevância, colocando em risco o ideário democrático.

O Brasil, em especial, traz marcas profundas de um passado forjado no exílio de europeus, em sua maioria criminosos, na organização trabalhista pautada no regime de escravidão, no modelo familiar patriarcal sexista e machista e no preconceito regional estabelecido pelo processo de industrialização. Essas marcas negativas históricas prolongam a existência de questões sociais nocivas como os casos de racismo, preconceito sexual, xenofobia, feminicídio e autoritarismo, levando a questionar se esta é realmente uma nação onde todos são iguais e têm os mesmos direitos.

Autores como Scwarcz (2019) questionam o fato de termos um país com significativo grau de desigualdade social falar em partilha de poder. A desigualdade social e a concentração de renda, no Brasil, são características de uma nação que não tem como padrão organizacional a democracia efetiva, visto que, a condição, principalmente econômica da maioria da população, os coloca em situações de vulnerabilidade e fácil exploração.

Falar em democracia no século XXI no Brasil parece, sob um olhar acrítico, desnecessário, pois os meios de comunicação de massa, dominados pelo poder econômico do capital, sugerem para a população que vivemos em uma das sociedades mais democráticas do Mundo. De fato, se considerarmos o volume de legislações que trazem a democracia como um princípio fundamental e a vivência das pessoas no território brasileiro, com destaque para a CF 1988, podemos dizer que sim, esta nação é, de direito, uma democracia universal, onde todos os povos exercem a sua plena cidadania. Na prática do exercício da cidadania, fica comprovado que há controvérsias quando se analisa a aplicabilidade das legislações, ou seja, a materialidade histórica tem apontado um desalinhamento do exercício da democracia nos amparos legais e no meio social real.

A Constituição Federal de 1988, em relação ao exercício da democracia traz em seu Artigo 1º “*a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:*”, caracterizada por uma nação democrática segundo seu maior marco legal. Aportados na Constituição Federal outras legislações emergiram para disciplinar as peculiaridades cada setor social, ou seja, a CF 1988 abriu portas para que o sistema social construísse legislações específicas para cada área, dentre elas a educação.

Desde a gênese desta pesquisa apurou-se que os profissionais do setor educacional, com destaque para os pioneiros da educação, lutaram para a construção de instrumentos legais na intencionalidade da garantia do direito a educação. Dessa forma, adviriam legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e os Planos Nacionais de Educação, documentos produzidos para disciplinar e planejar a educação no território brasileiro. É importante evidenciar, também, que os estudos comprovaram que a LDB anterior à atual não fazia qualquer menção ou garantia da gestão democrática escolar, objeto de estudo dessa pesquisa. Essa informação reforça como os regimes ditatoriais impunham limites a expressão das coletividades.

No decurso da investigação do objeto de estudo adotado verificou-se que a democracia escolar está garantida em vários amparos legais, sendo um processo que se tenta construir há várias décadas. Porém, pelas contradições das relações sociais existentes no setor educacional, nesse caso no Estado do Amapá, a legislação específica da GDE, leia-se Lei n. 1.503/2010, tem-se mostrado distante da realidade das escolas públicas estaduais, bem como as metas do PNE e PEE estão longe de ser alcançadas no tocante à democratização dos espaços escolares.

No momento da revisão da literatura, aplicando o estado do conhecimento, identificou-se que a no cenário brasileiro são diversas as produções em nível de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado que abordam a temática da Gestão Democrática Escolar, todavia quando se recorta para a região Norte, com ênfase no Estado do Amapá, essas produções mostraram-se em um número significativamente reduzido, acendendo um alerta quanto à necessidade de mais debates e produções em relação a esse objeto tão importante para construção de uma sociedade plural.

No percurso metodológico, até onde se propôs o alcance dessa pesquisa, considera-se que foi acertado o uso do Materialismo Histórico-Dialético/MHD e suas categorias Totalidade, Contradição e Mediação, visto que a partir do olhar materialista marxista, a democracia é um processo social onde as micros totalidades existentes produzem relações ora convergentes, ora divergentes. Tal cenário evidencia a contradição, impondo ao

homem/mulher fazer sua análise do real e do ideal, tomando partido a partir do resultado daquilo que faz mediação.

Nas categorias do objeto (Autonomia e Participação), por seu turno, foi possível correlaciona-las às categorias do método e deixar evidente que a democratização do espaço escolar só é possível a partir da Autonomia e Participação dos indivíduos que constroem o processo, pois de outra forma a Escola será um “reino” absolutista. Nesse sentido, comprovou-se que o método e suas categorias, somados às categorias do objeto, responderam às necessidades da pesquisa.

Na sequência travou-se debate acerca da democracia escolar no contexto histórico brasileiro e sua relação com a política e a economia. Ficou demonstrado que, historicamente, a educação brasileira esteve/está a serviço de atender à dominação da elite do Brasil. Desde a introdução da educação formal no território brasileiro, a classe dominante operou formas e sistemas que pudessem privilegiar seus interesses.

A história da educação como direito público ainda é muito recente. No início, pautado por princípios religiosos, o ensino era destinado a uma pequena parcela da população. O acesso à Escola mostrou-se como um direito excludente, do qual a população majoritária ficava à margem e não conseguia lançar mão desse direito. Há, historicamente no Brasil, uma grande influência da política e da economia no sistema de ensino, conduzindo à implementação de políticas conservadoras e elitistas. A classe proletária não consegue consolidar, de fato, um modelo educacional que contemple seus interesses.

Aportada pela forte influência do capital e dos Organismos Internacionais, as políticas educacionais brasileiras têm moldado sistematicamente o campo educacional, deixando-o em um formato capaz de dar vazão à execução do objetivo da classe dominante, que é a manutenção do poder. Essas mutações, denominadas de reformas, têm forçado a escola pública a adotar características empresariais, distanciando a aplicação de políticas públicas que venham a atender aos interesses do proletariado.

Nesse sentido, a implementação da democracia escolar tem sido inviabilizada pelo sistema político e econômico que, por sua natureza, não converge com os ideais de partilha de poder. Assim, aos moldes de uma máquina empresarial, a formatação da escola pública tem tomado peculiaridades empresariais, dificultando cada vez mais a permanência da classe trabalhadora nos espaços de ensino.

Essas características empresariais têm conduzido velozmente o ensino público para o modelo privado escolar. Não distante e cada vez mais comum, o perfil de gestão escolar se constrói a partir de denominações características empresariais. Dessa forma, a Gestão

Democrática Escolar, ainda que garantida em diversos amparos legais, tem encontrado dificuldades para ser implementada; um exemplo cabal demonstrado durante a investigação é a não consolidação do modelo democrático no Estado do Amapá ainda que a Lei específica (n. 1.503/2010) que versa sobre essa tipologia de gestão esteja completando 15 anos de existência.

Os debates travados neste texto evidenciaram que o capital e as políticas estrangeiras têm dominado os espaços de direcionamento da construção de um sistema educacional cada vez mais privatista e vertical. Essas políticas, em formato de receita, têm contribuído para perpetuação de modelos de gestão voltados a atender aos interesses da classe dominante e de Organismos Internacionais como a UNESCO, BIRD, FMI e outros, que têm definido os rumos do sistema educacional brasileiro. Essa interferência tem promovido contradições entre o direito legal de aplicação das políticas educacionais e o que tem se consumado na prática. As garantias legais têm se mostrado pouco eficazes quando o assunto é aplicabilidade de tais garantias, dentre elas a democratização das escolas públicas brasileiras.

No geral, a democracia escolar ainda enfrenta muitas barreiras impostas pelo capital para se consolidar. Na contramão disso os modelos verticalizados e privatistas têm avançado significativamente, principalmente nas últimas décadas, mesmo com governos ditos de esquerda, pondo em risco o acesso da classe trabalho ao ensino público.

Na essência do texto verificam-se os reflexos do mandonismo político na ocupação dos cargos em escolas públicas no Estado do Amapá e como essa interferência tem sido perversa para o avanço na implementação da Lei GDE. Isso porque a disputa entre “feudos” familiares no Amapá tem causado diversas implicações para a expansão da Lei 1.503/2010. Ademais, vê-se que a constituição de um Estado é definida por meios de coação e que a existência de classes dirigentes se dá pelo processo de ocupação dos territórios. A Amazônia, em especial o estado do Amapá, não fugiu a essa peculiaridade, salvo as singularidades de um espaço territorial gigantesco, de difícil acesso e os aspectos culturais das populações originárias.

Registra-se que a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia/SUDAM criou o que denominou de Amazônia Legal para atender às políticas de ocupação dos Territórios Federais, processo que proporcionou movimentações populacionais para o espaço em questão. Nesse contexto, alguns grupos familiares se destacaram como pioneiros nas frentes de expansão, o que, por sua vez, também os definiu como grupos dominantes econômica e politicamente nos territórios por eles ocupados.

No Estado do Amapá, verdadeiras oligarquias políticas se estabeleceram e se potencializaram no poder com a transição da condição de Território para Estado. Nesse sentido, o poder político do capital, no Estado do Amapá, está concentrado nas mãos de uma parcela burguesa da sociedade. É possível afirmar que o mandonismo político local é muito forte. Majoritariamente, os cargos de alta relevância, de gestão dos setores públicos e de contratação temporária são fruto de acordos e indicações políticas. São raros os espaços públicos que estão isentos dessa espécie de “regramento” social.

Nessa perspectiva, o sistema educacional público é atingido em cheio. Ainda que tenhamos diversificados tipos de gestão nas escolas públicas do Amapá, tais como: gestão compartilhada; gestão por processo seletivo (escolas de tempo integral); gestão por escuta comunitária (escolas quilombolas); gestão por definição do cacicado (escolas indígenas) a gestão por indicação política é predominante. Afirmação advinda do fato de que até a data limite de finalização dessa pesquisa, elas compunham um conjunto de 80% das unidades escolares com esse modelo de escolha de gestores.

Em referência à Gestão Democrática Escolar, o universo de escolas com esse modelo de gestão, que iniciou a implantação em 2014, o percentual é de apenas 3%, após 14 anos da existência da Lei Específica n. 1.503/2010. É importante destacar que o percurso temporal da garantia desse direito advém da Constituição Federal/1988, ou seja, 26 anos até a consolidação nas primeiras unidades e, na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, ou seja, 18 anos até se chegar às primeiras unidades com o modelo GDE.

É imperativo dizer que esta conquista, ainda que mínima, é resultado da luta dos profissionais da educação do Estado do Amapá, que trazem sempre a GDE como pauta histórica de suas campanhas salariais, compreendendo que o modelo por indicação política inviabiliza e intimida a participação dos trabalhadores nas lutas da categoria.

Diante desse cenário histórico apresentado, e mesmo com todas as garantias legais, inclusive no Plano de Cargos Carreira e Salário dos Servidores do Estado do Amapá, compondo as metas e estratégias dos Planos Nacional e Estadual de Educação, comprovou-se na pesquisa empreendida que a gestão democrática no Estado do Amapá, nesses 14 anos de existência da Lei 1.503/2010, pouco avançou e ainda sofreu retrocessos. Assertiva proveniente do fato de que das 10 unidades escolares onde houve implementação da lei – no que tange à eleição para gestor –, atualmente somente 8 unidades escolares ainda permanecem com esse modelo de gestão.

Na aplicação da empiria as conclusões a respeito das políticas de implementação da GDE no Amapá a partir da Lei 1.503/2010, considerou-se a percepção dos sujeitos da

pesquisa. Pontuou-se o que foi realizado, o que se tem e o que se planeja a partir das políticas educacionais do atual governo do Estado do Amapá, por meio da Secretaria de Estado da Educação/SEED e a contradição representada pela fala do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá/SINSEPEAP.

Em relação ao planejamento para a expansão da Gestão Democrática a fala dos sujeitos da pesquisa anuncia que o primeiro passo a ser dado é a recomposição da Coordenação Estadual dos Processos Eleitorais/CEPE. Para tanto a SEED/AP encaminhou ofício ao SINSEPEAP solicitando os nomes para compô-la. O documento atualmente se encontra no gabinete da SEED, aguardando publicação da Portaria concernente.

Afirma-se que o processo ainda é bem moroso e que as instituições envolvidas atribuem a demora à falta de interesse de cada uma. A verdade é que o planejamento ainda é insuficiente, pois a formação da CEPE já deveria ter ocorrido. Trata-se de um processo simples, mas as ações posteriores são um pouco mais complexas e irão requerer mais tempo, principalmente se a intenção fora de aplicar em escolas fora da zona metropolitana, uma vez que, não há nenhuma escola fora dos municípios de Macapá e Santana que adotem o modelo democrático de gestão pautado na Lei 1.503/2010.

Quanto aos desafios, é possível afirmar que são muitos, entretanto o principal deles refere-se à compreensão da democracia escolar. Superar a ideia de que a democracia no ambiente escolar se concretiza no ato da eleição para a equipe gestora é fundamental para a promoção da vivência democrática. Avançar na oferta de formação para gestores e dar suporte logístico às escolas também é uma necessidade para o fortalecimento do modelo democrático escolar, situação na qual é imprescindível que as instituições envolvidas consigam dialogar de maneira propositiva, avançando na execução do planejamento para efetivação da Lei 1.503/2010.

A Democracia Escolar, como afirmado no decorrer dessa pesquisa, é o sistema capaz de proporcionar a Autonomia e a Participação dos cidadãos que formam a comunidade escolar. No Estado do Amapá a prevalência de indicações políticas de gestores escolares tende a favorecer quem detém o poder político e econômico. Caso não se caminhe significativamente na aplicação da Lei 1.503/2010, o mandonismo político nas escolas públicas do Amapá tende a se perpetuar. Assim, é necessário que as lutas para romper com essas amarras continuem e se intensifiquem, de modo a provocar mudanças estruturais no sistema público educacional.

A análise da Gestão Democrática Escolar no Amapá, à luz da Lei n. 1.503/2010, evidenciou que, apesar dos avanços normativos, sua implementação tem sido marcada por

contradições estruturais que refletem limites inerentes ao modelo de gestão pública em um sistema educacional ainda pautado por relações hierárquicas e centralizadoras. A partir de uma perspectiva radical da Gestão Democrática, inspirada na teoria crítica da educação, compreende-se que a mera existência de marcos regulatórios não é suficiente para garantir a efetivação da participação coletiva na administração escolar.

É necessário considerar os aspectos materiais e históricos que condicionam a educação, os quais estão imbrincados em relações de poder que, muitas vezes, subordinam a democratização da escola aos interesses da burocracia estatal e das elites dirigentes. Dessa forma, a implementação da gestão democrática no Amapá revela-se como um campo de disputas, onde a formalização de mecanismos participativos nem sempre se traduz em autonomia real para a comunidade escolar.

Do ponto de vista do MHD, a democratização da gestão escolar não pode ser analisada de forma isolada, mas sim em um contexto das contradições mais amplas da sociedade capitalista, na qual a Escola desempenha um papel estratégico na reprodução das relações sociais vigentes. Embora a gestão democrática prometa descentralização e participação, na prática, enfrenta entraves estruturais que limitam sua radicalidade, como a dependência financeira das escolas em relação ao Estado, a influência de grupos políticos na escolha de gestores e a própria alienação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A partir dessa perspectiva crítica, a Gestão Democrática só pode ser plenamente realizada se for acompanhada de uma transformação estrutural que altere as bases materiais da sociedade, garantindo uma educação pública verdadeiramente emancipada e voltada para os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, a luta pela afirmação da GDE no Amapá deve ser entendida não apenas como um aprimoramento técnico-administrativo, mas como parte de uma necessidade maior por uma educação libertadora, que ultrapasse os limites formais da democracia representativa e avance para uma democracia substantiva, enraizada na participação ativa e consciente dos sujeitos históricos da Escola e da sociedade.

Confirmou-se que a gestão Democrática Escolar vem se constituindo em um cenário desfavorável em decorrência dos interesses do Capital. As bases teóricas mostraram que é necessário e urgente debater e consolidar esse modelo de gestão para garantir assim a Autonomia e Participação da comunidade escolar, porém as ações adotadas pela Secretaria de Estado da Educação/SEED têm se mostrado incipientes em favor das políticas democratizadoras da Escola. O Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá/SINSEPEAP não tem a GDE como bandeira prioritária, pois a mesma tem papel secundário em suas reivindicações e carecem de envolvimento da sociedade civil organizada.

Os desafios são imensos para se instaurar de fato a democracia no ambiente escolar e fazê-la transpassar do que está na legislação e chegar ao chão da Escola tem se apresentado como tarefa árdua. Considerando tamanha a importância da GDE na Escola, concorda-se com Frenet ao assegurar que “a democracia do amanhã se prepara na democracia da Escola”.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 18, p. 267-490, jun. 2013.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **Gestão Democrática da Educação e a luta pela definição de seu significado**. 2018. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez7.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- ALVES, Andréia Vicência V. Para que fortalecer os conselhos escolares? Diálogos & Confrontos: **Revista em Humanidades**, v. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.uems.br/dialogoseconfrontos/arquivos/para%20que%20fortalece%20os%20conselhos%20escolares-1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- ALVES, João Batista P. **A trajetória, possibilidades e limites dos conselhos de escola na rede municipal de Vitória/ES**. 157 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2005.
- AMAPÁ. Lei 0949/2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação Básica do Poder Executivo Estadual. Macapá/AP: **Diário Oficial do Estado n. 3668**, de 23 dez. 2005.
- 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](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=25541). Acesso em: 21 nov. 2024.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 1.907, de 24 de junho 2015. Macapá/AP. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado n. 5982**, de 24 jun. 2015.
- ANDRADE, Antônia C.; COSTA, Débora P. V. da; SOUZA, Orleans S. Gestão Escolar Democrática: o (des)cumprimento da Meta 19 do PNE. **Revista GESTO-Debate**, v. 4, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17093>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Giliane S. **Gestão Democrática: concepção e efetivação em escolas da Rede Municipal de Porto Alegre/RS**. 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>
- AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, 2018.

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014-2020.

BARBOSA, Lêda Lira Costa. **Espaços e mecanismos de gestão democrática nos sistemas/redes municipais de ensino/educação tocantinenses na pandemia da Covid-19.** 2022. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2022.

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

BATISTA, Neusa C. **Políticas públicas para a gestão democrática da Educação Básica:** um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiá: Paco Editora, 2013.

BATISTA, Neusa C. Discurso da gestão escolar democrática em uma política de avaliação participativa. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 33. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2022. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312022000100218&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312022000100218&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2025.

BATISTA, Neusa C.; Pereyra, Miguel A. A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: estudo comparado entre Brasil e Espanha; Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. **Arizona**, v. 28, n. 2, p. 1-28, jan. 2020.

BECKER, Bertha. **Revisão das políticas de ocupação da Amazônia:** é possível identificar modelos para projetar cenários? Rio de Janeiro: Lab. de Gestão do Território/UFRJ, 2001.

BEHRING, Elaine R. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. Vitória/ES. **Anais [...]**. Vitória/ES: UFS Periódicos, 2019, p. 1-19 v. 1, n. 1, 2018.

\_\_\_\_\_. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

\_\_\_\_\_. A condição da política social e a agenda da esquerda no Brasil. **Ser Social**, v. 18, n. 38, p. 13-29, 2016. DOI: 10.26512. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/article/view/14265>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. Trad.: Marco Aurélio Nogueira. 18. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2022.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 2 v. Trad.: Carmen C. Varrialle, Gaetano Loiai Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro P. Cascais, Renzo Dini. Brasília: UnB, 2004.

BORGES FILHO, João Nascimento. **Política Cultural na Educação Superior:** Os Casos das Universidades Federais e do Estado do Amapá – UNIFAP E UEAP. 135 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados. 2010.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado:** do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2015.

BRANCO, July Grassiely de Oliveira; BRILHANTE, Aline Veras Moraes; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; MANSO, Almudena Garcia. Objeção de consciência ou instrumentalização ideológica? Uma análise dos discursos de gestores e demais profissionais acerca da gestão democrática. **Cadernos de Saúde Pública** (Online), v. 1, p. 1-11, 2020.

BRANDÃO, Márcia Maria R. T.; LIMA SILVA, Viviane A. de. Contributos do conselho de classe para a formação dos professores no âmbito da gestão democrática. *In*: Congresso Internacional de Educação e Inclusão-Cintedi. 2014. p. 1-14. **Anais 11º Congresso Internacional da Rede Unida**.

BRASIL. **Constituição 1988**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais até 1998.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998. BRASIL, Ministério da Educação. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”. Brasília, **Diário Oficial da União**, v. 1, p. 12-429. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Imprensa Oficial, 2014.

\_\_\_\_\_. Caderno Especial - **Conselhos Escolares**: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública/Brasília – DF, nov. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhosescolares&Itemid=655](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384:conselhos-escolares-apresentacao&catid=316:conselhosescolares&Itemid=655). Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Caderno 1 – **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF, nov. 2004. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf). Acesso em: 13 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Caderno 2 – **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF, nov. 2004. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Caderno 3 – **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília, DF, nov. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad3.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Caderno 4 – **Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília, DF, nov. 2014. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad4.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad4.pdf) Acessado em: 25 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Caderno 5 – **Conselho Escolar, a Gestão Democrática da educação e a escolha do diretor**. Brasília, DF, nov. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. Caderno 6 – **Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e de qualidade da educação**. Brasília, DF, nov. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%206.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BYLAARDT, Consuelo Paulino; MELO, Gilberto Francisco Alves de. **O conselho de classe do cap/ufac: limites e possibilidades para a participação da comunidade escolar**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 9, n. 1, p. 272-284, 2022.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2013.

CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro. **CONGRESSO DO POVO: A Efetividade da Participação Social na Elaboração do PPA da Prefeitura de Macapá (2014-2017)**. Dissertação (mestrado). Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Fortaleza: Ceará, 2019. Disponível em: <https://storage.woese.com/documents/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CÂNDIDO, Rita de Kássia. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: Possibilidades e dificuldades na percepção dos pais e dos gestores do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBCT, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 21 set. 2022.

CAVALCANTE, Luiz Costa; SILVA, Pedro Mauro Santos (Orgs.). **Reformas do estado no Brasil: trajetórias, inovações e desafios**. Brasília, DF. CEPAL: Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

CHAVES, Vera L. J.; GUTIERRES, Dalva V. G.; MENDES, Odete da C.; RIBEIRO, Maria Edilene da S. Gestão da educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas - PAR. 2014. In: **Anais IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AME](http://www.anpae.org.br/IBERO_AME). Acesso em: 10 out. 2022.

CINTRA, Antônio Octávio. **Democracia na América Latina**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília – DF, 2000. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Revista de sociologia e política, p. 83-106, 2005.

COLARES, Anselmo Alencar; SOUZA, Maria Lília Imbiriba. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 252, de 11 de abril de 1969. **Define o currículo mínimo e a duração para o curso de graduação em pedagogia**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. **Políticas públicas municipais: os conselhos escolares como instrumento de gestão democrática e formação da cidadania**. Disponível em: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 17, n. 29, p. 33-50, jul./dez., 2007.

COSTA, Elias Oliveira. Gestão escolar democrática e a construção da escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 634-649, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: Coutinho, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-146.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão et al. Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 6, n. 6, p. 165-178, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/664>. Acesso em: 29 nov. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 87, n. 25, p. 423-460, ago. 2004.  
DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10. 2014, Florianópolis. **Anais**, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arqpdf/656-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

D’AMICO, Claudia da Silva Martins. **Gestão Democrática: Ferramentas e desafios encontrados em cinco Escolas do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBCT, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 23 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: tendências, perspectivas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 677-705, 2010.

DRABACH, Nádia Pedrotti. **Gestão escolar e gestão gerencial: a confluência perversa**. 2010. Monografia – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Catarina, RS, Brasil, 2010.

DUNN, Jhon. **1940 – A História da Democracia**. Tradução Bruno Gambarotto. São Paulo: Editora Unifesp, 2006.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Rodrigues (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, p. 52-71.

FARIAS, Merian Santos de. **Gestão democrática escolar à luz da lei 1.503/2010: repercussão na política educacional do Amapá (2014-2021)**. 2022. Dissertação (mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBCT. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 23 set. 2022.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FÉLIX, M. F. C. **A administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, João Luís Jesus. Implantação de projectos de desenvolvimento, desterritorialização e vulnerabilidade das populações: o caso da construção de barragens. In: **Cuarto Encuentro Internacional sobre Pobreza, Convergencia y Desarrollo**. Universidad de Málaga, Espanha. 2008.

FLETCHER, Phillip R. **Pesquisa Nacional de Avaliação do Perfil Cognitivo da População**. 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

FURTADO, Arjunuyra Nascimento. **Gestão democrática na escola: mecanismos de participação na Escola Estadual Augusto Antunes**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Amapá, AP, Brasil, 2018. 38f.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GALINDO, Nelson Miguel *et al.* **Primeiros socorros na escola: construção e validação**. s/d.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓIS, Amanda Lituana Belo de; SILVA, Daise Kelly Alves da. A importância da Gestão democrática no processo de educação e formação escolar. **Acta Paulista de Educação**, v. 30,

p. 87-93, 2017. Disponível em: [www.cchsa.ufpb.br/portalanterior/index.php?option=com...gid](http://www.cchsa.ufpb.br/portalanterior/index.php?option=com...gid). Acesso em: 01 abr. 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha Coelho. **Capacidades estatais para o desenvolvimento no século XXI**. [s.n.], 2012.

GONTIJO, Aldriana Azevedo. **O lugar do currículo no conselho de classe**.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GRYNSZPAN, Mario. **Ciência, política e trajetórias sociais**: uma sociologia histórica da teoria das elites. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1999. 255p.

HARVEY, David. **Uma breve história do neoliberalismo**. Reino Unido: Oxford University Press, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; Dos Santos Vieira, Jarbas; Leite, Maria Cecília Lorea. **Currículo, gestão e trabalho docente**. Revista e-curriculum, v. 8, n. 2, 2012.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**. São Paulo: Papyrus, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados Municipais Censo 2010 e 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/?uf=ap>. Acesso em: 27 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Presença do Estado no Brasil: federação, suas unidades e municipalidades**. 2009. 26 f. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar**: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Carlos Licínio. Elementos de análise organizacional e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1067-1083, 2014.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classes**: Estudos sobre a dialética marxista. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC educatio**, n. 64, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALLOY, James. A política da previdência social no Brasil. In: **A política da previdência social no Brasil**. 1986. p. 199-199.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCATO, Célio Tiago. **Gestão democrática da escola pública**: a participação como princípio da democracia. 2017. Dissertação (mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBCT, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 21 set. 2022.

MARQUES, Berenice Pinto *et al.* **Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar a formação dos conselheiros escolares em rede na cidade de Natal/RN**. Natal, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/BerenicePintoMarques-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MARTINS, Américo. **Brasil cai quatro posições em índice global de democracias**. Disponível em: [www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-cai-quatro-posicoes-em-indice-global-de-democracias/](http://www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-cai-quatro-posicoes-em-indice-global-de-democracias/). Acesso em: 05 mar. 2024.

MARTINS, Maria Fernanda dos Santos. **Gerencialismo e quase-mercado educacional**: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição. 2009. Tese (doutorado) – University of Minho, Braga, Portugal. Disponível em: [fmartins@iep.uminho.pt](mailto:fmartins@iep.uminho.pt). Acesso em: 14 abr. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão. **O manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MILAGRE, Géssica Filgueiras *et al.* **Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais**: a questão da qualidade de ensino. 2017. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, Brasil, 2017.

MORAIS, Francisco das Chagas Rodrigues de; GONÇALVES, Rodrigo Santaella. A qualidade da educação do Amapá e seu reflexo nos indicadores do Ideb de suas escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 11, e127111133438, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33438>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese sobre a gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e222657, 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN: entre bandeiras, tensionamentos e possibilidades. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (org.). **Formação de gestores para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 19-44.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchack. A revista “A Escola” e o primeiro congresso de professores públicos do Paraná (1910): o princípio liberal de universalidade. **Revista Histedbr On-line**, v. 17, n. 4, p. 1096-1106, 2017.

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, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, Pará, Brasil, 2017.

NUNES, José Almir Viana. **A feição privatista na gestão do ensino médio público em tempo integral no Amapá (2016-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, AP, Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade et al. (Orgs.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 271-300.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Fernanda Gurgel Bernardi de. **Gestão Democrática e a Participação da Família na Escola: Estudo de caso de uma Escola Estadual do Amazonas**. 2017.

Dissertação (mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBCT, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, José Ari de. **Gestão democrática e participação nas decisões**: uma análise sobre o desempenho de Conselhos Escolares do IFRN. 2023. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil, 2023.

OLIVEIRA, Lenilda Leitão de. **O cenário político amapaense**: uma análise sociopolítica do pleito de 2010 à Assembleia Legislativa do Estado do Amapá – ALEAP. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/1495>. Acesso em: 28 nov. 23.

OLIVEIRA, Letícia Uane Avis dos et al. Gestão democrática X desempenho no ENEM: Um estudo em escolas da capital do Amapá. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 1, p. 131-148, 2018.

OLIVEIRA, Ricardo Antunes Dantas de *et al.* Barreiras de acesso aos serviços em cinco Regiões de Saúde do Brasil: percepção de gestores e profissionais do Sistema Educacional. **Cadernos da Educação**, v. 35, p. 00120718, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Cortez editora, 2017.

PEREYRA, Diego Leandro Lima *et al.* **O jornal de Florianópolis e o jogo político florianense entre os anos de 1975 e 1976**. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Democracia e políticas educacionais no Brasil: entre retrocessos e avanços. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 355-372, 2018.

PORTO, Jadson Luís Rabelo. **Principais transformações econômicas e institucionais (1943-2000)** tese (doutorado) - Universidade Federal de Campinas, Unicamp, São Paulo, 2002.

RABELO, Benedito Vitor. **Macrodiagnóstico do Estado do Amapá**: primeira aproximação do ZEE. INSTITUTO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS DO ESTADO DO AMAPÁ – IEPA, ZEE, 2002.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira; Novaes, Daniel Souto. A eterna luta pela democracia no Brasil: Por que a retórica ditatorial permanece viva? **Anais X Encontro Estadual de História, ANPUH, Bahia**. realizado de 20 a 23 de outubro de 2020.

SÁ JÚNIOR, Luís Irajá Nogueira. **Direitos humanos, democracia em pedaços e cidadão de papel “a maior riqueza de uma nação é seu povo”**. 2019. Disponível em: <https://ilustrado.com.br>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS, Alain Roel Rodrigues dos. **Gestão democrática e educação no campo: Uma experiência no Município de Porto Grande, Amapá.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2017.

SANTOS, Amarildo Inácio dos; CERVI, Gicele Maria. Grêmio estudantil e gestão escolar democrática nas sociedades de controle. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20210049, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016.

SANTOS, Claudivon Silva; OLIVEIRA, DUCIRLÂNDIA, F. de S.; BRITO, Regivane Santos. **A contribuição do Conselho Escolar na construção da Gestão Democrática no município de Planaltino-BA.** Bahia, 2012. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/68CO.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTOS, E. É a escola que educa para a democracia. **Revista Gestão em Rede**, out. 1998.

SANTOS, Edméa; Weber, Aline. Educação e Democracia: Aprendizagem sobre gestão democrática no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013.

SANTOS, Kátia Paulino; Amanajás, Arley Felipe. **Democracia e corrupção no Brasil: a face tirana do poder político.** Estação Científica (UNIFAP), v. 2, n. 1, p. 11-24, 2012.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **Teias do pensar democrático presentes nos discursos dos atores das redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: As Vozes do lado de lá.** Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

\_\_\_\_\_. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Vinícius André da Silva. O grêmio estudantil e a gestão democrática: um estudo de caso no município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019.

SILVA, Débora Bernardo da *et al.* Evasão no ensino público do Brasil: Estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 27, p. 248-259, 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; De Lima Araújo, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: Fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. São Paulo, **Periódicos**, v. 9, 2009. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE3dAAL/gestao-escolar-democratica-contextualizacao-tema>. Acesso em 23 abr. 2024.

SILVA, Norma da Cordeiro da; BARBALHO, Alexandre Almeida. O processo de escolha de gestores escolares no Estado do Amapá. **Inovação e Tecnologia Social**, v. 1, n. 2, 2019.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; GOMES, Nilma Lino; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021.

SILVA, Regina da; SILVA, Michele Pereira. **Planejamento educacional participativo tendo como princípio a gestão democrática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

SOUZA, Djenane S. Gestão democrática e a participação da comunidade na Escola Pública. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 245-268, 2011.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIMONATO, Adair Umberto Júnior. **O sentido da teleologia dos pioneiros: relendo O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova à luz da revolução burguesa no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

SOUSA, Rainer. **Democracia direta e indireta**. 2014. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/politica/democracia-representativa.htm>. Acesso em 24 abr. 2024.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals. **Estado, democracia, sociedade civil e participação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo; PIRES, Pierre André. 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.

\_\_\_\_\_. Meta 19: gestão democrática. In: ARAÚJO, Heleno; GOUVEIA, Andrea Barbosa; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Livro Eletrônico Brasília: ANPAE, 2018.

SOUZA, Valdo José Nogueira de. **Gestão escolar como prática para a participação democrática e autonomia do sujeito**. Monografia (especialização em gestão educacional a distância) - Universidade Federal de Santa Maria, Fortaleza, CE, Brasil, 2011.

SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas Educacionais em questão: A proposta de implementação de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2001-2004). **Revista História & Perspectivas**, v. 1, n. 38, 2008.

SPINELLI-DE-SÁ, Julianna Gripp; LEMOS, Ana Heloísa da Costa. Sentido do trabalho: Análise da produção científica brasileira. **Revista ADM. FEITO**, v. 21, n. 3, pág. 21-39, 2018.

VALE, Mário. Conhecimento, inovação e território. **Finisterra**, v. 44, n. 88, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alençado. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. In: VEIGA, I. P. Ilma Passos Alençado; RESENDE, Lúcia. Maria Gonçalves de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

VIEIRA, Ednando Batista et al. **Qualidade e equidade da educação e crescimento econômico na Amazônia brasileira**. Tese (doutorado em Economia) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Economia, Uberlândia, MG, Brasil, 2019.

VIEIRA, Evaldo. **A República brasileira - 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

VILAS BÔAS, Erika Aparecida. **Gestão democrática e participação das juventudes**. 2018. Dissertação (mestrado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBCT, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 22 set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANATA, Eliana Marques; SILVA, Silvia Regina Vieira da. Perspectiva inclusiva no contexto do ensino de engenharia e tecnologia. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2019.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

**APÊNCIE A - Quadros Etapas do Estado do Conhecimento**

**Quadro 1 – Bibliografia Anotada**

<b>N.</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Autores/as</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Local</b>
1	2016	Tese	Margareth Guerra dos Santos	TEIAS do pensar DEMOCRÁTICO PRESENTES NOS DISCURSOS DOS ATORES DAS REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: As Vozes do lado de lá	Internacionalização da Educação Superior na América latina; Redes de Agências de Acreditação e Avaliação; Democracia; RIACES; RANA.	Porto Alegre/RS
2	2017	Tese	Valéria Silva de Moraes Novais	IMPLICAÇÕES DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS NA GESTÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE BELÉM	Gestão escolar; Plano de Ações Articuladas; Município de Belém.	Belém/PA
3	2017	Dissertação	Giliane Santos Araújo	GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS	Gestão democrática; Políticas Educacionais; Participação	Porto Alegre/RS
4	2016	Dissertação	Rita De Kássia Cândido	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: possibilidades e dificuldades na percepção dos pais e dos gestores do Ensino fundamental	Gestão democrática gestão escolar. LDB. Participação. Pais	Araraquara/SP
5	2017	Dissertação	Célio Tiago Marcato	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A participação como princípio da democracia	Democracia; gestão democrática; escola pública; participação.	São Carlos - SP
6	2017	Dissertação	Fernanda Gurgel Bernardi de Oliveira	GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO AMAZONAS	Família; participação; Gestão democrática	Juiz de Fora/MG
7	2018	Dissertação	Erika Aparecida Vilas Bôas	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES	Gestão democrática. Participação das juventudes. Protagonismo Juvenil. Grêmio Estudantil.	Juiz de Fora/MG
8	2016	Dissertação	Claudia da Silva Martins D'amico	GESTÃO DEMOCRÁTICA: FERRAMENTAS E DESAFIOS ENCONTRADOS EM CINCO ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO	Gestão escolar; GIDE; gestão democrática; responsabilidade e participação.	Juiz de Fora/MG
9	2020	Dissertação	Janaina Brito Carvalho	META 19 DO PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos estaduais e distrital de educação.	Gestão democrática escolar. Meta 19 do PNE. Políticas educacionais. Planos Estaduais e Distrital de Educação.	Macapá/AP
	2022	Dissertação	Merian Santos de Farias	GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR À LUZ DA LEI 1.503/2010: repercussão na	Política Educacional; Gestão Democrática Escolar; Legislação	Macapá/AP

10				política educacional do Amapá (2014-2021)	Educacional.	
11	2020	Artigo	Ricardo Oliveira Rotondano; Daniel Souto Novaes	A ETERNA LUTA PELA DEMOCRACIA NO BRASIL: POR QUE A RETÓRICA DITATORIAL PERMANECE VIVA?	Democracia; Ditadura; Direito; História.	Vitória da Conquista/Bahia
12	2012	Artigo	Vera Lúcia Jacob Chaves; Dalva Valente Guimarães Gutierrez; Odete da Cruz Mendes; Maria Edilene Da Silva Ribeiro.	GESTÃO DA EDUCAÇÃO – UMA REVISÃO CONCEITUAL NA PERSPECTIVA DE ANÁLISE DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR	Gestão educacional; gestão democrática; gestão gerencial.	Belém/PA
13	2018	Artigo	Ana Elizabeth M. de Albuquerque	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E A LUTA PELA DEFINIÇÃO DE SEU SIGNIFICADO.	Gestão da educação; capital simbólico.	Brasília/DF
14	2010	Artigo	Nádia Pedrotti Drabach	GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO GERENCIAL: A CONFLUÊNCIA PERVERSA.	Gestão democrática. Gestão gerencial. Educação pública.	Santa Maria/RS
15	2011	Artigo	Valdo José Nogueira de Souza	GESTÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA DO SUJEITO	Democracia. Autonomia. Participação. Gestão Democrática.	Fortaleza/CE
16	2019	Artigo	Norma Cordeiro da Silva; Alexandre Almeida Barbalho	O PROCESSO DE ESCOLHA DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DO AMAPÁ	Política pública educacional; gestão democrática; democracia.	Fortaleza/CE

Fonte: Elaborado pelo autor-2022.

## Quadro 2 – Bibliografia Sistematizada

N.	Ano	Tipo de documento	Autores/as	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1	2017	Dissertação	Giliane Santos Araújo	GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS	Mestrado	Analisar a concepção e a efetivação da gestão democrática nas escolas municipais de Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre a fim de apreender as tendências e os desafios do processo de democratização na política educacional	Este estudo, de natureza qualitativa se pautou no Materialismo Histórico e Dialético enquanto método para a compreensão da realidade. Foi desenvolvida pesquisa documental (através da análise de legislações que definem e regulamentam a gestão democrática nas escolas em âmbito federal e municipal no período de 1988 a 2016); e pesquisa empírica (cuja coleta de dados foi realizada em três	Em linhas gerais, a gestão democrática é concebida como um processo mais horizontalizado, por possibilitar a interferência de trabalhadoras (es) e usuárias (os) nas decisões, constituindo-se, a participação como principal recurso gerencial. Entretanto, sua efetivação é limitada pelas necessidades de reprodução do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a insuficiência e/ou ausência de recursos disponíveis (materiais, humanos e financeiros), constituem-se como uns dos principais desafios do processo de democratização

							escolas, definidas por sorteio). Os sujeitos entrevistados foram as (os) representantes de cada segmento que compõem o Conselho Escolar: professoras (es), funcionárias (os), estudantes e pais/mães e o (a) diretor(a) de cada escola.	na política educacional.
2	2016	Dissertação	Rita de Kássia Cândido	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: possibilidades e dificuldades na percepção dos pais e dos gestores do Ensino fundamental	Mestrado	Analisar as possibilidades, mas também as dificuldades de participação dos pais na gestão da escola pública, principalmente após a instituição da gestão escolar democrática expressa na LBD (Lei 9394/96).	A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em duas escolas municipais do interior do Estado de São Paulo, ambas na periferia do mesmo município, mas em regiões distintas. Como procedimentos de pesquisa, realizou-se múltiplas técnicas que serviram para conhecer as realidades e ouvir pais e gestores, por meio de: entrevista aberta com os gestores, análise dos documentos escolares (atas de conselho escolar e o Projeto Político-Pedagógico), grupos focais com os pais e, por fim, observação de uma reunião de conselho escolar em cada unidade investigada.	Dentre as conclusões apontadas pela pesquisa, destaca-se a dificuldade dos gestores em concretizar, na prática, um processo de gestão participativa e democrática, pois nem sempre conseguem superar as dimensões meramente formal e burocrática. Por parte dos pais, a baixa participação é devido principalmente às dificuldades em compatibilizar seus compromissos de trabalho (horário, etc.) com as exigências do processo de participação. A pesquisa mostra que há um movimento em direção ao processo, com certos avanços, mas que ainda necessita ser aprofundado e aperfeiçoamento para atender, plenamente, as expectativas geradas a partir da LDB 9394/1996.
3	2017	Dissertação	Célio Tiago Marcato	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A participação como princípio da democracia	Mestrado	Compreender seus limites e suas possibilidades quando aplicados aos processos educacionais, principalmente os referentes à gestão democrática da escola pública.	foram feitas investigações conceituais de categorias relacionadas ao tema da participação, incluindo os pressupostos da democracia. Foram examinados: as teorias das formas de governo, destacando-se a diferença entre a democracia grega e atual e a tripartição de poderes; as teorias da democracia, explorando-se suas definições, a questão da escala, os critérios e seus problemas intrínsecos; a cidadania, buscando-se	Foi possível concluir que é inevitável a aproximação dos estudos da ciência política e da educação, visto que democracia e participação são categorias comuns aos dois campos. Também foi possível vislumbrar a possibilidade de se avançar em mecanismos de participação direta na gestão democrática da escola, tornando-a mais efetiva, ao contrário da participação decorativa, estabelecida quando se tenta transpor as premissas da administração da empresa privada para a escola.

							evidenciar suas bases conceituais presentes nas legislações reguladoras da educação escolar e da gestão democrática da escola pública; e, por fim, os fundamentos da educação relacionados à gestão democrática da escola pública, analisando-se categorias inerentes ao princípio da participação.	
4	2017	Dissertação	Fernanda Gurgel Bernardi de Oliveira	GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO AMAZONAS	Mestrado	Descrever a relação da gestão escolar com a família na escola investigada, analisar as consequências de um possível distanciamento entre elas e propor o desenvolvimento de programas que estreitem a relação família – escola	A pesquisa foi desenvolvida a partir do método de Estudo de Caso. Para tanto, utilizamos instrumentos metodológicos de natureza qualitativa e quantitativa, como entrevista com os servidores da escola investigada, além de questionários aplicados aos pais, mães e responsáveis.	De modo geral, o estudo realizado permitiu conhecer a visão da equipe gestora e dos professores a respeito da gestão democrática e participativa, bem como da participação da família na escola. Foi possível, também, entender como a família se sente em relação à sua participação nas atividades da escola.
5	2018	Dissertação	Erika Aparecida Vilas Bôas	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES	Mestrado	Analisar como acontece a participação das juventudes na Escola, considerando o viés da gestão democrática e participativa, focada no protagonismo juvenil.	A metodologia abordada foi a pesquisa qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso; e, como instrumentos, adotamos a observação em campo e o grupo focal.	A execução da pesquisa trouxe respostas à questão norteadora. Os jovens demonstram desconhecer os mecanismos de participação da escola e não sabem como criar tais espaços. Constatou-se que as e os estudantes participam parcialmente das ações propostas, sendo elas repassadas, além disso, sem orientação e acompanhamentos.
6	2016	Dissertação	Claudia da Silva Martins D'Amico	GESTÃO DEMOCRÁTICA: FERRAMENTAS E DESAFIOS ENCONTRADOS EM CINCO ESCOLAS DO RIO DE	Mestrado	Investigar o uso da ferramenta “Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social” (IFC/RS), utilizada como ponto de partida para o planejamento das ações propostas pelas escolas para o alcance de melhores resultados e	Como recurso para a investigação da ferramenta aqui citada e das ações elaboradas a partir de seu diagnóstico, o estudo de caso em questão realizou, através de uma pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas com gestores de cinco escolas.	Constatamos, principalmente, a dificuldade do gestor em envolver os respectivos membros da comunidade escolar na realização das ações e projetos elaborados na unidade. Tal fato culminou na ineficácia ou cancelamento de algumas ações planejadas na escola, o que consequentemente pode ter atrapalhado a realização pedagógica do ensino. Essa ineficiência do gestor quanto às

				JANEIRO		para a elevação da qualidade de ensino ofertado.		multiplicação e realização do planejamento pedagógico e sua execução também elucida o não aproveitamento das ferramentas e dos servidores, aqui representados pelos AAGEs, que foram disponibilizados para que a GIDE seja efetivada.
7	2020	Dissertação	Janaina Brito Carvalho	META 19 DO PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos estaduais e distrital de educação.	Mestrado	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.	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.	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.
8	2022	Dissertação	Merian Santos de Farias	GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR À LUZ DA LEI 1.503/2010: repercussão na política educacional do Amapá (2014-2021)	Mestrado	Analisar o impacto dos Organismos Internacionais (OI) na determinação das Políticas Públicas Educacionais adotadas pelo Estado Brasileiro.	A análise das informações empíricas esteve permeada de reflexões acerca da implantação da Gestão Democrática no <i>locus</i> de pesquisa. Buscou-se apoio na bibliografia de vários autores marxistas, gramscinianos e freirianos, como aporte teórico-metodológico à luz do Materialismo Histórico-Dialético, de abordagem qualitativa, cumprindo-se como	Desvelou-se a dinâmica de implantação da Gestão Democrática Escolar nas Escolas Estaduais no Amapá, bem como se implementou e se mantém tal gestão, sobretudo no cenário de pandemia por SARS-CoV-2, em que as interações escolares se fizeram por meio do modelo on-line, como aulas e reuniões organizadas em plataformas de comunicação ou aplicativos de interação. A conclusão aponta que a SEED implantou a GDE em 2014 no Amapá,

							etapas do processo da metodologia do Estudo de Caso - a fundamentação bibliográfica, a análise documental e finalizando com a discussão das informações empíricas.	seguindo parcialmente os artigos da Lei n. 1.503/2010, prosseguindo no decurso de 2017 a implementação da gestão democrática em mais escolas, no entanto, após esse período até meses antes da pandemia, não houve nenhuma mobilização acerca da instalação da GDE para mais escolas. Considera-se, à vista disso, que a implementação da Gestão Democrática Escolar no Amapá estagnou, sem que se tenha um Plano de retorno para implementar tal gestão a toda rede de ensino estadual.
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor-2022.

### Quadro 3 – Bibliografia Categorizada

N.	Ano	Tipo de documento	Autores/as	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1	2017	Dissertação	Giliane Santos Araujo	GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS	Mestrado	Analisar a concepção e a efetivação da gestão democrática nas escolas municipais de Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre a fim de apreender as tendências e os desafios do processo de democratização na política educacional	Este estudo, de natureza qualitativa se pautou no Materialismo Histórico e Dialético enquanto método para a compreensão da realidade. Foi desenvolvida pesquisa documental (através da análise de legislações que definem e regulamentam a gestão democrática nas escolas em âmbito federal e municipal no período de 1988 a 2016); e pesquisa empírica (cuja coleta de dados foi realizada em três escolas, definidas por sorteio). Os sujeitos entrevistados foram as (os) representantes de cada segmento que compõem o Conselho Escolar: professoras (es), funcionárias (os), estudantes e pais/mães e o (a) diretor(a) de cada escola.	Em linhas gerais, a gestão democrática é concebida como um processo mais horizontalizado, por possibilitar a interferência de trabalhadoras (es) e usuárias (os) nas decisões, constituindo-se, a participação como principal recurso gerencial. Entretanto, sua efetivação é limitada pelas necessidades de reprodução do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a insuficiência e/ou ausência de recursos disponíveis (materiais, humanos e financeiros), constituem-se como uns dos principais desafios do processo de democratização na política educacional.
2	2016		Rita de Kássia	GESTÃO DEMOCRÁTICA		Analisar as possibilidades,	A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em	Dentre as conclusões apontadas pela pesquisa, destaca-se a dificuldade dos

		Dissertação	Cândido	A DA ESCOLA: possibilidades e dificuldades na percepção dos pais e dos gestores do Ensino fundamental	Mestrado	também as dificuldades de participação dos pais na gestão da escola pública, principalmente após a instituição da gestão escolar democrática expressa na LBD (Lei 9394/96).	duas escolas municipais do interior do Estado de São Paulo, ambas na periferia do mesmo município, mas em regiões distintas. Como procedimentos de pesquisa, realizou-se múltiplas técnicas que serviram para conhecer as realidades e ouvir pais e gestores, por meio de: entrevista aberta com os gestores, análise dos documentos escolares (atas de conselho escolar e o Projeto Político-Pedagógico), grupos focais com os pais e, por fim, observação de uma reunião de conselho escolar em cada unidade investigada.	gestores em concretizar, na prática, um processo de gestão participativa e democrática, pois nem sempre conseguem superar as dimensões meramente formal e burocrática. Por parte dos pais, a baixa participação é devido principalmente às dificuldades em compatibilizar seus compromissos de trabalho (horário, etc.) com as exigências do processo de participação. A pesquisa mostra que há um movimento em direção ao processo, com certos avanços, mas que ainda necessita ser aprofundado e aperfeiçoamento para atender, plenamente, as expectativas geradas a partir da LDB 9394/1996.
3	2017	Dissertação	Célio Tiago Marcato	GESTÃO DEMOCRÁTICA A DA ESCOLA PÚBLICA: A participação como princípio da democracia	Mestrado	Compreender seus limites e suas possibilidades quando aplicados aos processos educacionais, principalmente os referentes à gestão democrática da escola pública.	foram feitas investigações conceituais de categorias relacionadas ao tema da participação, incluindo os pressupostos da democracia. Foram examinados: as teorias das formas de governo, destacando-se a diferença entre a democracia grega e atual e a tripartição de poderes; as teorias da democracia, explorando-se suas definições, a questão da escala, os critérios e seus problemas intrínsecos; a cidadania, buscando-se evidenciar suas bases conceituais presentes nas legislações reguladoras da educação escolar e da gestão democrática da escola pública; e, por fim, os fundamentos da educação relacionados à gestão democrática da escola pública, analisando-se categorias inerentes ao princípio da	Foi possível concluir que é inevitável a aproximação dos estudos da ciência política e da educação, visto que democracia e participação são categorias comuns aos dois campos. Também foi possível vislumbrar a possibilidade de se avançar em mecanismos de participação direta na gestão democrática da escola, tornando-a mais efetiva, ao contrario da participação decorativa, estabelecida quando se tenta transpor as premissas da administração da empresa privada para a escola.

							participação.	
4	2017	Dissertação	Fernanda Gurgel Bernardi de Oliveira	GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO AMAZONAS	Mestrado	Descrever a relação da gestão escolar com a família na escola investigada, analisar as consequências de um possível distanciamento entre elas e propor o desenvolvimento de programas que estreitem a relação família – escola	A pesquisa foi desenvolvida a partir do método de Estudo de Caso. Para tanto, utilizamos instrumentos metodológicos de natureza qualitativa e quantitativa, como entrevista com os servidores da escola investigada, além de questionários aplicados aos pais, mães e responsáveis.	De modo geral, o estudo realizado permitiu conhecer a visão da equipe gestora e dos professores a respeito da gestão democrática e participativa, bem como da participação da família na escola. Foi possível, também, entender como a família se sente em relação à sua participação nas atividades da escola.
5	2018	Dissertação	Erika Aparecida Vilas Bôas	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DAS JUVENTUDES	Mestrado	Analisar como acontece a participação das juventudes na Escola, considerando o viés da gestão democrática e participativa, focada no protagonismo juvenil.	A metodologia abordada foi a pesquisa qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso; e, como instrumentos, adotamos a observação em campo e o grupo focal.	A execução da pesquisa trouxe respostas à questão norteadora. Os jovens demonstram desconhecer os mecanismos de participação da escola e não sabem como criar tais espaços. Constatou-se que as e os estudantes participam parcialmente das ações propostas, sendo elas repassadas, além disso, sem orientação e acompanhamentos.
6	2020	Dissertação	Janaina Brito Carvalho	META 19 DO PNE: o cenário brasileiro da gestão democrática escolar nos planos estaduais e distrital de educação.	Mestrado	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.	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	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

							sociais, estabelecendo relações na concretude totalizante e no fenômeno estudado.	gestão democrática escolar em nosso país ainda acontece de maneira incipiente.
7	2022	Dissertação	Merian Santos de Farias	GESTÃO DEMOCRÁTICA A ESCOLAR À LUZ DA LEI 1.503/2010: repercussão na política educacional do Amapá (2014-2021)	Mestrado	Analisar o impacto dos Organismos Internacionais (OI) na determinação das Políticas Públicas Educacionais adotadas pelo Estado Brasileiro.	A análise das informações empíricas esteve permeada de reflexões acerca da implantação da Gestão Democrática no <i>locus</i> de pesquisa. Buscou-se apoio na bibliografia de vários autores marxistas, gramscinianos e freirianos, como aporte teórico-metodológico à luz do Materialismo Histórico-Dialético, de abordagem qualitativa, cumprindo-se como etapas do processo da metodologia do Estudo de Caso - a fundamentação bibliográfica, a análise documental e finalizando com a discussão das informações empíricas.	Desvelou-se a dinâmica de implantação da Gestão Democrática Escolar nas Escolas Estaduais no Amapá, bem como se implementou e se mantém tal gestão, sobretudo no cenário de pandemia por SARS-CoV-2, em que as interações escolares se fizeram por meio do modelo on-line, como aulas e reuniões organizadas em plataformas de comunicação ou aplicativos de interação. A conclusão aponta que a SEED implantou a GDE em 2014 no Amapá, seguindo parcialmente os artigos da Lei n. 1.503/2010, prosseguindo no decurso de 2017 a implementação da gestão democrática em mais escolas, no entanto, após esse período até meses antes da pandemia, não houve nenhuma mobilização acerca da instalação da GDE para mais escolas. Considera-se, à vista disso, que a implementação da Gestão Democrática Escolar no Amapá estagnou, sem que se tenha um Plano de retorno para implementar tal gestão a toda rede de ensino estadual.

Fonte: Elaborado pelo autor-2022.

**APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas com os sujeitos da pesquisa**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA (SECRETÁRIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED E COORDENADORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEED)**

**Informações gerais:**

1. Qual seu tempo à frente da pasta?
2. Fale sobre seu envolvimento na função que exerce (relação com a formação, motivação, perspectivas, desafios).

**Questões específicas**

3. Fale sobre a sua compreensão acerca da gestão democrática escolar.
4. Fale sobre as ações que estão sendo desenvolvidas ou estão sendo planejadas para atender a Lei 1503/2010, a meta 19 do PNE e a meta 25 do PEE.
5. Como você percebe o cumprimento da Lei n 1503/2010 atualmente na rede estadual?  
*Questão complementar:* como está o funcionamento do CEPE?
6. Quantas instituições escolares vivenciam atualmente esse modelo de gestão na rede?
7. Fale sobre os principais desafios e/ou dificuldades para implantação da gestão democrática escolar no Estado do Amapá.  
*Questão complementar:* como as escolas têm aderido a gestão democrática? Há resistências por parte das escolas?
8. Fale sobre a oferta de formações para os gestores escolares para o fortalecimento desse modelo de gestão.
9. Como você avalia a relação entre as diferentes entidades envolvidas na política de incentivo a gestão democrática?  
*Questão complementar:* há participação efetiva entre SEED e seus respectivos setores, escolas e sindicato?
10. Fale sobre sua percepção acerca da gestão democrática desenvolvida nas escolas da rede que tiveram eleição para diretor.  
*Questões complementares:* Como a SEED acompanha/monitora esse modelo de gestão em andamento?

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS (DIRETOR DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO SINSEPEAP)**

**Informações gerais:**

1. Há quanto tempo é docente efetivo na rede estadual?
2. Qual seu tempo à frente do sindicato?

3. Fale sobre seu envolvimento na função que exerce (formação, motivação, perspectivas, desafios).

**Questões específicas:**

1. Fale sobre a sua compreensão acerca da gestão democrática escolar.
2. Como você percebe o cumprimento da Lei n 1503/2010 atualmente na rede estadual?  
*Questão complementar:* como está o funcionamento do CEPE? O sindicato está presente ou sendo convocado a participar dos processos democráticos com a SEED?
3. Como o sindicato tem atuado para acompanhar a implementação da Lei 1503/2010 e a execução da meta 19 do PNE e 25 do PEE? Fale um pouco sobre isso.
4. Fale sobre os principais desafios e/ou dificuldades para implantação da gestão democrática escolar no Estado do Amapá.  
*Questão complementar:* como as escolas têm aderido a gestão democrática? Há resistências por parte das escolas? Há incentivo da SEED na ampliação e fortalecimento da gestão democrática na rede?
5. Como você avalia a relação entre as diferentes entidades envolvidas na política de incentivo a gestão democrática, especialmente no que determina a lei de gestão democrática (SEED, SINDICATO, CEPE, Escolas e outros)?
6. Fale sobre sua percepção acerca da gestão democrática desenvolvida nas escolas da rede que tiveram eleição para diretor.  
*Questões complementares:* O sindicato acompanha/monitora esse modelo de gestão em andamento? Como tem sido a relação entre SEED e escolas democráticas na percepção do sindicato?

## APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Título da Pesquisa: **A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR AMAPAENSE: Desafios e possibilidades da política implementada a partir da Lei n. 1.503/2010.**

**Pesquisador responsável: EMERSON RAMOS DE SOUZA**

**Contato:** (96) 99147-7660

E-mail: ramosdesouza3@gmail.com

Este estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da gestão democrática escolar nas escolas da rede pública estadual de educação básica do Amapá a partir da aprovação da Lei n. 1503/2010, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: Debater o contexto histórico, econômico, político e educacional em que a perspectiva de gestão democrática veio se constituindo no cenário brasileiro nas últimas décadas e como estas impactaram no contexto educacional amapaense; Identificar os mecanismos/ações adotados para implementação da gestão democrática escolar pela SEED a partir da aprovação da Lei nº 1.503/2010; Analisar os reflexos, as resultantes e os desafios da implementação da gestão democrática escola na rede estadual de ensino do Amapá no período de 2010 a 2024.

O instrumento de coleta de dado foi escolhido para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes, porém existe risco de leve desconforto ou cansaço caso a entrevista demore um pouco, mesmo que as questões que nortearão sejam objetivas, claras e categóricas. Não há risco de constrangimento, uma vez que todas as ações serão realizadas com seu consentimento e respeitarão sua privacidade, seu tempo e disponibilidade em participar de todas as ações que serão realizadas. Quanto aos benefícios teremos: diagnóstico da política de implementação da gestão democrática escolar nas escolas da rede estadual do Amapá a partir da implementação da Lei 1503/2010, no período de 2010 a 2024.

O/A Sr/A terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução n. 510/2016. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 99147-7660; do E-mail: ramosdesouza3@gmail.com

Desde já agradecemos!

### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR AMAPAENSE: Desafios e possibilidades da política implementada a partir da Lei nº 1.503/2010**. Fui informado pelo pesquisador dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Foi-me esclarecido que não será utilizada imagem ou qualquer informação pessoal que possa me identificar. Caso eu queira, serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Autorizo ( ) Não autorizo ( )

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

Assinatura do Sujeito Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_