



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

MERIAM SANTOS DE FARIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR À LUZ DA LEI 1.503/2010:
REPERCUSSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO AMAPÁ (2014-2021)

Macapá
2022

MERIAM SANTOS DE FARIAS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR À LUZ DA LEI 1.503/2010:
REPERCUSSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO AMAPÁ (2014-2021)**

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. Norma Iracema de Barros Ferreira.

Macapá
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

Farias, Meriam Santos de.

F224g Gestão democrática escolar à luz da lei 1.503/2010: repercussão na política educacional do Amapá (2014-2021) / Meriam Santos de Farias. – 2022.

1 recurso eletrônico. 111 f: ilustradas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2022.

Orientadora: Professora Doutora Norma Iracema de Barros Ferreira

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF)

Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Política educacional. 3. Gestão democrática escolar.
4. Ensino – Legislação - Brasil. I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientadora.
II. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 22. Edição, 379.81098116

FARIAS, Meriam Santos de. Gestão democrática escolar à luz da lei 1.503/2010: repercussão na política educacional do Amapá (2014-2021). Orientadora: Norma Iracema de Barros Ferreira. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Educação, Macapá, 2022.

MERIAM SANTOS DE FARIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR À LUZ DA LEI 1.503/2010: REPERCUSSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO AMAPÁ (2014-2021)

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.

Data da Apresentação:
27 de abril de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Presidente (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
Membro interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima
Membro externo (PPGEO/UNIFAP)

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade
Membro interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Antônio Sérgio Monteiro Filocreão
Membro externo (PPMDR/UNIFAP)

A **Deus**, pela Força e sabedoria para caminhar firme no propósito deste trabalho acadêmico.

Aos meus honrados pais, **Floriano** e **Izabel**, por fomentarem a minha formação moral e intelectual, ensinando-me valores sólidos, os quais me fazem trilhar, com Determinação, as vias que me destino a percorrer.

Aos meus amados filhos, **Yasmin** e **Eduardo**, os quais são minha fonte de Felicidade e Amor – seus olhares e sorrisos fraternos me fazem prosseguir com Afincos os objetivos que me proponho a atingir.

Ao meu prezado esposo, **Renildo**, pelo Apoio excepcional nessa árdua jornada, encorajando-me a prosseguir até o epílogo dessa pesquisa, sendo companheiro nos trajetos em que precisei de base sólida.

AGRADECIMENTOS

A jornada vivenciada em uma pesquisa envolve percalços e conquistas, dificuldades e superações, porém a fonte de entusiasmo para seguir caminhando – vagarosamente às vezes, em outras ágil, firme e forte, na via do conhecimento – advém de quem está ao seu lado. É por isso que encerro por hora essa caminhada acadêmica, agradecendo intensamente a todos os envolvidos para que esse Estudo se concluísse, o qual balizará a outras construções do conhecimento acerca da Democracia, não só na Escola, mas como também nos Sistemas Educacionais e na grande Diversidade Social, na qual vivemos. Dessa maneira, Eu AGRADEÇO imensamente:

Aos exímios docentes envolvidos com um projeto social, transformador e igualitário de Educação, que fortificam o Programa de Pós-Graduação em Educação – **Adalberto Ribeiro, Alexandre Pereira, André Guimarães, Antonia Andrade, Arthane Figueiredo, Ilma Barleta, Kelly Gomes, Margareth Guerra, Norma Iracema, Sidney Lobato e Valéria Novais**, minha admiração e respeito por cada um dos célebres professores que me guiaram nessa caminhada do conhecimento.

À minha ilustre Orientadora, Profa. Dra. **Norma Iracema de Barros Ferreira**, que me conduziu com maestria nesse percurso acadêmico, compartilhando o seu notável conhecimento sobre a Pesquisa Científica, além de me erudir no decurso investigativo pelas veredas da Gestão Democrática Escolar. Minha gratidão e respeito!

À querida **Idanilde**, funcionária do PPGED/UNIFAP, que a todo o momento em que foi solicitado o seu auxílio nas questões pedagógicas, como também nas administrativas, sempre me atendeu com a máxima educação e gentileza.

Aos meus **colegas** das Linhas de Pesquisa: Políticas Educacionais; Educação, Culturas e Diversidades, que caminharam junto comigo nesse percurso acadêmico - foi gratificante fomentar o conhecimento com pessoas que discorrem tão brilhantemente sobre a realidade em que vivemos.

Aos colaboradores da Pesquisa – **Técnico1/SEED; Técnico 2/SEED e Diretor** da escola-campo, os quais contribuíram imensamente com as linhas empíricas desse estudo, desvelando o contexto da política pública de gestão no Amapá.

Muito obrigada!

Nós estamos ainda no processo de aprender a como fazer **Democracia**. E a luta por ela passa pela **luta contra todo tipo de autoritarismo**.

Paulo Freire (2000).

RESUMO

A presente Dissertação teve como *objeto de estudo* a Gestão Democrática Escolar (GDE), política pública educacional tal como expressa a Lei n. 1.503/2010, no Estado do Amapá, obedecendo ao disposto na legislação federal, como: Constituição Federal/1988, LDB 9.394/1996 e Lei n. 13.005-PNE/2014. O *problema de pesquisa* indaga: como foi o *modus operandi* utilizado pelo Governo do Estado do Amapá para implantar, em 2014 e desenvolver, até 2021, a prática de descentralização, de transparência, de participação e de autonomia em uma limitada quantidade de unidades da sua ampla rede de ensino? O cerne da problemática refletiu sobre a dinâmica organizacional político-social e autônoma em uma das quatro escolas-piloto do projeto de implantação da GDE. O *objetivo geral* consistiu em analisar o impacto dos Organismos Internacionais na determinação das Políticas Públicas Educacionais adotadas pelo Estado Brasileiro. Quanto aos *específicos*, constaram de investigar a aplicação do princípio democrático na Gestão Educacional perante a escola pública; identificar os desdobramentos da Meta 19-PNE/2014 sobre a legislação adotada nas Regiões geográficas brasileiras, enfatizando as formas de provimento ao cargo de Gestor Escolar; avaliar a forma de efetivação do projeto de implantação da Gestão Democrática Escolar no âmbito de uma Escola Estadual no Amapá, tendo como interlocutores sujeitos envolvidos no processo. A análise das informações empíricas esteve permeada de reflexões acerca da implantação da Gestão Democrática no *locus* 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. Nos *resultados* 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 Secretaria de Estado da Educação (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 da SEED 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.

Palavras-chave: Política Educacional; Gestão Democrática Escolar; Legislação Educacional.

ABSTRACT

The present Dissertation had as its object of study the School Democratic Management (GDE), public educational policy as expressed in Law n. 1,503/2010, in the State of Amapá, in compliance with the provisions of federal legislation, such as: Federal Constitution/1988, LDB 9,394/1996 and Law n. 13.005-PNE/2014. The research problem asks: how was the *modus operandi* used by the Government of the State of Amapá to implement, in 2014 and to develop, until 2021, the practice of decentralization, transparency, participation and autonomy in a limited number of units of its wide teaching net work? The core of the problem reflected on the political-social and autonomous organizational dynamics in one of the four pilot schools of the GDE implementation project. The general objective was to analyze the impact of International Organizations in the determination of Public Educational Policies adopted by the Brazilian State. As for the specifics, they consisted of investigating the application of the democratic principle in Educational Management in public schools; to identify the consequences of Goal 19-PNE/2014 on the legislation adopted in Brazilian geographic regions, emphasizing the ways of providing the position of School Manager; to evaluate the way in which the Project to implement Democratic School Management is carried out with in the scope of a State School in Amapá, having as interlocutors subjects involved in the process. The analysis of empirical information was permeated by reflections about the implementation of Democratic Management in the research *locus*. Support was sought in the bibliography of several Marxist, Gramscian and Freirean authors, with the theoretical-methodological contribution in the light of Historical-Dialectical Materialism, with a qualitative approach, fulfilling as steps of the Case Study methodology process – the bibliographic foundation, document analysis and ending with the discussion of empirical information. The *results* revealed the dynamics of implementing Democratic School Management in State Schools in Amapá, as well as implementing and maintaining such management, especially in the SARS-CoV-2 pandemic scenario, in which school interactions were carried out through of the online model, such as classes and meetings organized on communication platforms or interaction applications. It is concluded that the Secretary of State for Education (SEED) implemented the GDE in 2014 in Amapá, partially following the articles of Law n. 1,503/2010, continuing throughout 2017 the implementation of democratic management in more schools, however, after that period until months before the pandemic, there was no mobilization by SEED about the installation of the GDE for more schools. In view of this, it is considered that the implementation of Democratic School Management in Amapá has stagnated, with out having a return plan to implement such management to the entire state education network.

Keywords: Educational politics; School Democratic Management; Educational Legislation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- **Gráficos**

Gráfico 1 – Análise sobre as formas de provimento ao cargo de Diretor Escolar no Brasil ...	53
Gráfico 2 – Formas de provimento ao cargo de Diretor nas cinco Regiões brasileiras	54
Gráfico 3 – Administração dos Recursos Financeiros de oito escolas com GDE/AP (2018) ..	78
Gráfico 4 – Acesso à prestação de contas em oito escolas com GDE/AP (2018)	79
Gráfico 5 – Reunião Bimestral do Conselho de Classe em oito escolas com GDE/AP (2018)	80
Gráfico 6 – Calendário Escolar construído pelos Membros da escola com GDE/AP (2018)	81
Gráfico 7 – Avaliação de Resultados/Indicadores em oito escolas com GDE/AP (2018)	82
Gráfico 8 – Reunião entre Membros do Conselho Escolar em escola com GDE/AP (2018)	83
Gráfico 9 – A Direção Democrática em oito Escolas Estaduais com GDE/AP (2018)	84
Gráfico 10 – Aprovação de eleição para cargo da Equipe Gestora em escola com GDE/AP (2018)..	85
Gráfico 11 – Construção do Projeto Político-Pedagógico em oito Escolas com GDE/AP (2018) ...	86

- **Quadros**

Quadro 1 – Linha Histórica e Política da Gestão Democrática Escolar, no Brasil (1920-2014) ...	38
Quadro 2 – PEE sancionados nas UF da Região Norte (2015-2025)	48
Quadro 3 – PEE sancionados nas UF da Região Nordeste (2014-2026)	49
Quadro 4 – PEE sancionados nas UF da Região Centro Oeste (2014-2025)	50
Quadro 5 – PEE sancionados nas UF da Região Sudeste (2015-2027)	50
Quadro 6 – PEE sancionados nas UF da Região Sul (2015-2025)	51
Quadro 7 – Formas de provimento ao cargo de Diretor Escolar, na legislação brasileira	52
Quadro 8 – Dispositivos legais que fundamentaram a Lei 1.503/2010, no Amapá	57
Quadro 9 – Cenário político da Gestão Democrática Escolar, no Amapá (2010-2014)	69
Quadro 10 – A implementação da Gestão Democrática Escolar, no Amapá (2017-2020) ...	70
Quadro 11 – Curso de Qualificação em Gestão Escolar no Estado do Amapá (2014-2021)	71
Quadro 12 – A receptividade da comunidade escolar à GDE no Amapá (2014-2017)	72
Quadro 13 – Avaliação do acompanhamento da CEPE/SEED à GDE, no Amapá (2014-2021) ..	73
Quadro 14 – A elaboração do PPP nas Escolas Democráticas, no Amapá (2014-2021)	74
Quadro 15 – Avaliação da Gestão Democrática Escolar no Amapá (2014-2021)	75

LISTA DE SIGLAS

ALAP - Assembleia Legislativa do Amapá
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAQi – Custo Aluno Qualidade inicial
CE – Conselho Escolar
CEE/AP– Conselho Estadual de Educação do Amapá
CEPE – Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais [AP]
CF – Constituição Federal
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONASS – Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CONFAZ – Conselho Nacional de Política Fazendária
CONSAD – Conselho Nacional de Secretários de Administração
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DF – Distrito Federal
DOE – Diário Oficial do Estado
EE – Escola Estadual
ESPPII – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESSNV – Escola de Serra do Navio [AP]
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDE – Gestão Democrática Escolar
GEA – Governo do Estado do Amapá
GTFA – Governo do Território Federal do Amapá
ICOMI – Indústria e Comércio de Minérios [AP]
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NATEP – Núcleo de Assessoramento Técnico-Pedagógico [SEED/AP]
OI – Organismos Internacionais
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEED – Secretaria de Estado da Educação[AP]
SINSEPEAP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
UECSA – União dos Estudantes de Cursos Secundaristas do Amapá
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UF – Unidade Federativa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAL – Universidad del Salvador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ESTADO E EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL: ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O GERENCIALISMO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	18
1.1 Relação Neoliberalismo, Democracia e Políticas Públicas Educacionais no Brasil	23
2 GESTÃO, PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES SOBRE ESSA TRIÁDE NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA	30
2.1 Gestão Democrática Escolar: do princípio social à política pública neoliberal	37
3 A META 19 DO PNE/2014 EM DISPOSITIVOS LEGAIS NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS: REGULAMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR ...	45
3.1 As formas de provimento ao cargo de Gestor Escolar, por região geográfica	51
4 LEI 1.503/2010 E O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO EM ESCOLAS AMAPAENSES: PASSOS E (DES)COMPASSOS.....	57
4.1 Percurso metodológico no caminho empírico da GDE no Estado do Amapá	59
4.2 A implantação da Gestão Democrática Escolar no Amapá, na voz de um Gestor e dois Técnicos da Secretaria de Estado da Educação (2014 a 2021)	68
4.3 Avaliação da Gestão Democrática Escolar no Amapá, pelo ex-Coordenador da CEPE/SEED (2018)	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para Técnicos da SEED	103
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Gestor Escolar	104
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
ANEXO A – Requerimento da Assembleia Legislativa do Amapá à SEED	106
ANEXO B – Ofício da Assembleia Legislativa do Amapá à SEED	107
ANEXO C – Ofício da SEED à Assembleia Legislativa do Amapá	108

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática Escolar não é algo que esteja escrito e finalizado em um papel com normas e princípios, mas sim é elemento que se constrói a partir do pensamento e da ação materializados na postura de cada ser social que participa da Escola, na qual é de fundamental importância a cooperação efetiva e consciente de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões acerca da dinâmica de ensino. A presente pesquisa aborda o *tema* – Gestão Escolar numa perspectiva de análise dialética, investigando as políticas educacionais brasileiras elaboradas no cenário político e econômico do neoliberalismo.

A escolha pelo *objeto de pesquisa* – Gestão Democrática Escolar (GDE), deu-se a partir das observações inquietantes feitas durante a vivência da autora deste trabalho como aluna das escolas mantidas pela Indústria e Comércio de Minério (ICOMI).¹ Ao cursar, então, o pré-escolar e o 1º Grau na Escola de Serra do Navio (ESSNV) – instituição de ensino localizada no espaço geográfico que hoje corresponde ao município de Serra do Navio – foi possível presenciar a postura **gerencialista** dos gestores para com os alunos e os professores, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

No decurso do 2º Grau profissionalizante – o Magistério, cursado na FUNDAÇÃO BRADESCO, escola localizada no município de Santana – esta autora observou a postura político-educacional de seu professor de Didática, que durante o referido curso confrontou várias vezes o **autoritarismo** e o **centralismo** demonstrados pela **direção escolar**. A diretora conduzia de modo férreo o processo ensino-aprendizagem, elidindo a dialeticidade no caminhar da construção do conhecimento.

Um dos episódios memoráveis, nessa trajetória de formação, corresponde ao momento em que o referido professor reivindicou o direito dos alunos em estagiar na realidade do futuro trabalho – a escola pública. Dessa forma, ele contestava a regra mantida por anos, que proibia o campo de estágio fora dos limites daquele educandário. O professor justificava sua iniciativa, dizendo que a realidade externa à FUNDAÇÃO BRADESCO era bem diferente da estrutura mantida por aquela unidade de ensino, a qual dava o suporte físico e material didático ao

¹ Em dezembro de 1947, o Presidente Dutra assina o Decreto que autorizou o Governo do então Território Federal do Amapá (GTFA) a firmar Contrato de prospecção com a Indústria e Comércio de Minérios (ICOMI), a qual dois anos depois pediu revisão do contrato, por ter mudado sua condição jurídica, tornando-se uma Sociedade Anônima (S.A.), daí apresentando como sócia no empreendimento a gigantesca corporação norte-americana – *Bethlehem Steel Company*. A partir de então, a ICOMI pagaria apenas 4% do valor de venda do minério ao GTFA e investiria 20% dos lucros líquidos na construção de duas Vilas (*Company town/ Cidades-companhia*) – Serra do Navio (onde se localizava o parque industrial para beneficiamento do manganês extraído) e Amazonas (localizava-se próximo ao Porto da ICOMI, para saída do manganês). A empresa terminou suas atividades antes do prazo previsto – ainda na década de 90, séc. XX, deixando um rastro de degradação ambiental. Disponível em: http://periodicos.ufpa.br/index.php/Artigo_IcomiAmapaMeio.pdf

professor e ao aluno para desenvolverem o processo ensino-aprendizagem da melhor forma possível.

Com a postura ora descrita, o professor alertava o quanto a escola pública estava precarizada, pela falta de financiamento de governos negligentes, que suprimiam os recursos financeiros destinados à educação. Assim sendo, a própria gestão pública é responsável pela evasão em massa de grande parte dos estudantes, que não recebem o retorno dos impostos altíssimos pagos ao Estado, o qual deveria destiná-los aos serviços de educação, com financiamento condizente para um ensino de qualidade, dever do Poder Público para com a população. Com muita insistência e perspicácia, o docente em foco conseguiu conduzir seus alunos ao campo de estágio nas escolas públicas de Santana/AP, em áreas periféricas, nitidamente mostrando a desigualdade existente nesses dois polos de ensino, cenário causado pelo sistema econômico capitalista, que aumenta sobremaneira a precarização da educação.

Hoje, com uma trajetória de 26 anos de trabalho docente na educação pública do Amapá, o assunto Gestão Escolar ainda é latente para esta professora, que já presenciou em várias escolas **atitudes gerencialistas** de alguns gestores. Trata-se de profissionais às vezes **sem formação docente**, oriundos de outras **áreas não relacionadas à educação**, indicados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) com o aval do Governo do Estado do Amapá (GEA), detendo o **controle** político e social daquele educandário. Por outro lado, há de se registrar **atitudes democrático-sociais** de outros diretores, sendo esses últimos ligados a **movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade**. Daí percebe-se que a formação político-social do gestor conta como fator importante ao conduzir a dinâmica escolar com princípios arraigados à classe trabalhadora.

A Gestão Democrática se constitui no ideal de Política Pública Educacional que deve garantir a autonomia das escolas, a qualidade no ensino público e a participação de entes da comunidade escolar que são geralmente excluídos do processo educacional. A cooperação de todos os membros escolares na elaboração e na execução de projetos significativos articulados às condições de vida e aos anseios da comunidade onde a Escola está inserida são de grande importância para o desenvolvimento coletivo escolar e social. De acordo com Libâneo (2004, p. 120-121), por meio dos órgãos deliberativos, como Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres, a Escola deixa de ser uma instituição isolada e passa a compartilhar com todos que dela fazem parte, a dinâmica cotidiana. Assim, para esse autor:

O princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações culturais paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, os pais e outros representantes participam do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres para preparar o Projeto Político-Pedagógico e acompanhar, como também, avaliar a qualidade dos serviços prestados. O Plano de Ação da Escola, discutido e analisado publicamente pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades escolares, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola. Com isto, a Escola é um espaço educativo, lugar em que todos aprendem a participar dos processos decisórios.

Ainda segundo Libâneo (2004) “autonomia é a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino.” A autonomia de uma instituição de ensino significa ter o poder de decisão sobre a organização e a administração de seus recursos. Para essa autonomia ter validade é necessário que leis condizentes com a realidade de cada local sejam elaboradas respeitando os anseios sociais concernentes da classe trabalhadora.

Devidamente calcada na experiência pessoal e profissional, bem como em sólido referencial teórico-metodológico, esta estudiosa empreendeu essa pesquisa, tendo o *problema-central* assentado na seguinte indagação: como foi o *modus operandi* utilizado pelo Governo do Estado do Amapá para implantar, em 2014 e desenvolver, até 2021, a prática de descentralização, de transparência, de participação e de autonomia em uma limitada quantidade de unidades da sua ampla rede de ensino? O cerne da problemática refletiu sobre a dinâmica organizacional político-social e autônoma em uma das quatro escolas-piloto do processo de implantação da Gestão Democrática Escolar. Tais princípios norteiam a Gestão Democrática numa perspectiva social, reconhecendo a voz e a vez da classe trabalhadora, tão excluída da tomada de decisões no cenário neoliberal autocrático, resistindo e outorgando a todos da comunidade escolar a responsabilidade pelo funcionamento da dinâmica de ensino.

Nesse texto reside a compreensão de que o melhor caminho a percorrer quando se pesquisa determinado fato é engendrar-se na criticidade e veracidade do material que compõe o estudo, rompendo com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dogmática, sendo essas condições necessárias para instaurar a Dialética de investigação, que na materialidade marxista se renova num movimento de superação e transformação. No entanto, “não importa a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade no plano histórico-social.” (FRIGOTTO, 2008, p. 81). Nesse ínterim, problematizar um fato do cotidiano deve ser feito com muito cuidado para que não se critique por criticar, mas que se vise a uma transformação após o percurso dialético. Com isso:

[...] quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar ‘zero’ de conhecimento; pelo contrário partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. Na definição da problemática deve, pois, aparecer de imediato a postura, o inventário (provisório) do investigador. Essa postura delinea as questões básicas – a problematização, os objetivos, em suma, a direção da investigação. Neste âmbito já se coloca a contraposição, as rupturas, da concepção do investigador em relação ao que está posto. [...]. Não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere. (FRIGOTTO, 2008, p. 87).

Neste caso, a pesquisa elegeu o *Método do Materialismo Histórico-Dialético* para examinar o arcabouço da Gestão Escolar sob o viés democrático num contexto de pandemia, influenciando no ensino, hoje transformado em espaço virtual. Assim sendo, Martins (2008, p. 64), calcado no marxismo, compreende o mundo partindo de três categorias – a vida **material**; a contradição propiciada pela **dialética** e que gera a transformação, como também a **historicidade**, que existe no mundo material, o qual possui as relações sociais que se movimentam no tempo e no espaço, perfazendo uma linha histórica em dimensões ontológicas, axiológicas e gnosiológicas. O autor esclarece que Marx e Engels (1998) defendem a contradição preexistente à síntese, ao novo conhecimento, visto que a dinâmica dialética explicada na relação de *tese* (ideia ou afirmação) + *antítese* (ideia contrária) = síntese (resultado da contradição entre tese e antítese transformam o espaço e o tempo na Humanidade. Então, a dialética do Materialismo Histórico é concebida, como:

Um primado ontológico que repercute também sobre a epistemologia e a axiologia deste paradigma teórico-metodológico. Ao compreender o ser e o pensar como constituídos como por uma movimentação constante, como devir, foi necessário ao materialismo histórico e dialético, por um lado conceber o conhecimento como um processo ininterrupto e sempre aproximativo da verdade, ou seja, a verdade como uma construção de valor relativo, e, por outro, admitir a ação transformadora como elemento característico de sua ética e de sua política. Tal concepção ontológica, epistemológica e axiológica, típica do marxismo originário, denomina-se *dialética*.

A ação de administrar uma instituição de ensino sempre foi posta como um desafio ao gestor, instigando o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências diante da tomada de decisões em prol do bem-comum. Frente às mudanças de ordem social e política que se moldam ao princípio da democracia, tal problemática tende a exigir um esforço maior do gestor, ao mediar ações político-pedagógicas coerentes aos anseios e interesses coletivos.

Deve-se proporcionar espaço de interação a todos os segmentos da comunidade escolar, com prática participativa e democrática desenvolvida pelo gestor, docentes, funcionários administrativos e de apoio, alunos e seus pais. A justificativa para tal reside no fato de que os sujeitos em questão são autores propícios a elaborar e aplicar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), pelo qual assumem o controle da Escola, rompendo as rédeas imposta pela administração

pública, que fazem do espaço escolar um campo de dominação e proliferação da ideologia da classe dominante. Neste caso, Libâneo (2004, p. 153) vê no PPP o momento para “a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem”. Em súmula ao que foi dito até o momento, a participação democrática de todos os membros da comunidade escolar é de suma importância para que o PPP contribua à efetivação da qualidade no processo de formação humana, política e cultural dos alunos.

O *objetivo geral* consistiu em analisar o impacto dos Organismos Internacionais (OI) na determinação das Políticas Públicas Educacionais adotadas pelo Estado Brasileiro. Quanto aos *específicos*, constaram de investigar a aplicação do princípio democrático na Gestão Educacional perante a escola pública; identificar os desdobramentos da Meta 19-PNE/2014 sobre a legislação adotada nas Regiões geográficas brasileiras, enfatizando as formas de provimento ao cargo de Gestor Escolar e avaliar a forma de efetivação do projeto de implantação da Gestão Democrática Escolar no âmbito de uma Escola Estadual no Amapá, tendo como interlocutores sujeitos envolvidos no processo.

É com base nesse escopo político-educacional que foi elaborada essa pesquisa acerca da Gestão Democrática Escolar, tendo como *locus* uma das quatro escolas-piloto do projeto de implantação da GDE no Amapá, sob as lentes dos princípios que norteiam a referida Gestão numa perspectiva social, que inclui todas as pessoas responsáveis pela dinâmica da Escola. Elegeu-se como *colaboradores da pesquisa*, o gestor da referida escola-campo, sendo este o diretor eleito para o triênio 2014-2017 e que foi reeleito para o triênio 2017-2020, que teve estendido seu mandato até dezembro de 2021, por causa da pandemia. Considerou-se também como *colaboradores-chave* nesse estudo os Técnicos Educacionais da SEED/AP, que participaram da implantação e implementação da GDE em algumas unidades de ensino.

Quanto aos *instrumentos de pesquisa*, Minayo, Deslandes e Gomes (2009) explicam que a Entrevista é uma comunicação verbal com finalidades e acrescentam que a do tipo semiestruturada discorre sobre o tema por meio de perguntas fechadas e abertas, deixando o entrevistado à vontade para falar sobre a temática. Daí a opção hora utilizada para coletar informações mais específicas no âmbito da investigação do objeto deste estudo.

Ressalta-se que inicialmente os sujeitos relacionados incluíam docentes, funcionários técnico-administrativos, pessoal de apoio, além de discentes e seus respectivos pais e/ou

responsáveis, mas o advento da pandemia, provocada pelo coronavírus,² levou à contingência de fazer a já referida redução no rol de participantes do estudo. Convém ainda mencionar que a análise das informações empíricas sempre estará permeada de reflexões acerca de que se, de fato, ocorreu e a forma como se desenvolveu a implantação da Gestão Democrática no *locus* de pesquisa, convergindo à atenção para os mecanismos de participação como: Conselho Escolar (CE), Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres.

O projeto de GDE do Amapá tornou-se lei em julho de 2010. Porém só em 2014 foi implantado em quatro Escolas Estaduais, que realizaram o processo de eleição direta para a formação das suas respectivas equipes gestoras (Gestor/a, Gestor/a Adjunto/a e Secretário/a Escolar), sendo escolhida, dentre as quatro escolas, a Escola Estadual Deusolina Sales Farias como campo de pesquisa do presente estudo sobre o tema Gestão Democrática Escolar.

Todavia, é necessário lembrar que o ato democrático está além do período de eleição da equipe gestora, porque se constitui de fato no cotidiano da Escola, por intermédio da prática participativa desenvolvida por todos os membros da comunidade e incentivada principalmente pelo gestor. Comunga-se com as palavras de Veiga (2008, p.18), sobre a importância da participação de todos os envolvidos na Escola para decidirem sobre o seu funcionamento, de forma que a sua identidade é construída a partir do Projeto Político-Pedagógico, o qual situa os outros projetos educacionais e culturais que deverão ser destinados ao público que ela atende. Daí é necessário que todos da comunidade escolar participem da elaboração desse importante documento escolar. Isto ocorre à medida que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A Gestão Democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da Escola, tendo em vista a sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. A busca da Gestão Democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes

² A Organização Mundial da Saúde (OMS), em dezembro de 2019, foi alertada sobre vários casos de pneumonia nas províncias da República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (SARS-CoV-2) de coronavírus que causa a doença COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. A OMS convocou o Comitê de especialistas – chamado de Comitê de Emergências do RSI. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

dos diferentes segmentos da Escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.

Desta forma, caminha a *justificativa* desta pesquisa numa perspectiva social-democrática e crítica. Trata-se de constatar se, de fato, os princípios democráticos - a participação, a autonomia e a transparência - estão presentes na dinâmica de reflexão e atuação na tomada de decisões por parte de todos os setores que integram a referida escola-campo. Consta, também, de verificar como está acontecendo a integração da comunidade escolar nesse momento de pandemia, que estabelece um protocolo de segurança que aconselha a evitar aglomerações para não acontecer a propagação de COVID-19.

Ressalta-se que a dinâmica de relacionamento entre os membros da Escola foi alterada com o distanciamento social, de maneira que como refúgio para poder seguir funcionando, o educandário teve que recorrer ao ambiente *on-line* para interação. Porém nem todos estão inclusos nesse perfil tecnológico, porque muitos alunos não possuem suporte técnico para participar das aulas remotas. É necessário saber de que forma a Gestão e o Conselho Escolar estão resolvendo esse e outros problemas que surgiram com o advento da pandemia.

A Dissertação foi desenvolvida pelas bases metodológicas ora contextualizadas, as quais foram delineadas a partir do contexto macro da pesquisa. Efetivou-se estudo acerca da relação Estado e Educação no contexto neoliberal, além de leituras densas sobre o tema e análises da legislação nacional, até se delinear minuciosamente o contexto cerne do estudo, que é a Política Educacional da Gestão Democrática Escolar implantada no Estado do Amapá.

Para tanto, o texto foi estruturado em quatro seções: 1) Estado e Educação a serviço do capital: Organismos Internacionais e o gerencialismo na Educação Brasileira; 2) Gestão, Princípio Democrático e Educação: concepções sobre essa tríade na Gestão Democrática da Escola Pública, abarcando a Gestão Democrática Escolar, calcada no princípio social à política pública neoliberal; 3) A meta 19 do PNE/2014 em seus dispositivos legais nas cinco regiões brasileiras: regulamentação da Gestão Democrática Escolar, enfatizando as formas de provimento ao cargo de Gestor Escolar por região geográfica; 4) A Lei 1.503/2010 e o princípio democrático em escolas amapaenses, passos e (des)compassos, delineando o percurso metodológico no caminho empírico da GDE no Estado do Amapá, bem como a implantação da Gestão Democrática Escolar no Amapá, na voz de um Gestor e dois Técnicos da Secretaria de Estado da Educação (2014 a 2021).

1 ESTADO E EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL: ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O GERENCIALISMO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado na concepção marxista, de acordo com Boron (1994), emerge como um agente intrínseco na luta de classes, ou seja, um membro existente na relação antagônica entre as classes sociais, o qual tem a tarefa de administrar o conflito existente dentro da sociedade formada pela desigualdade e exploração de uma classe sobre a outra. Dessa forma, na crítica marxista consta que o Estado é um instrumento de controle da classe burguesa sobre a classe proletária, surgindo para garantir a perpetuação do seu domínio na sociedade. Assim, tal concepção sobre Estado se diferencia da concepção hegeliana, que conceitua o surgimento do Estado como um ente de superação das contradições da sociedade, aquele que irá resolver os conflitos entre as classes sociais desiguais.

Gramsci (2008) amplia o conceito de Marx sobre Estado, ao postular que este último e a sociedade civil do século XX são duas entidades que se integram orgânica e dialeticamente. O Estado, no pensamento gramsciano, é usado para controlar a economia nos momentos de crise das sociedades existentes, como capitalista ou socialdemocracia dos países nórdicos e, até a do tipo fascista, que exerce o controle sobre a economia, estabilizando-a. Acrescenta-se que o Estado Moderno tem como função regular a sociedade não mais pela coerção, e sim pelo consenso, verificando-se em algumas situações que demandas reivindicadas por movimentos sociais logo são “atendidas”, transformando-se em políticas “sociais”.

Mészáros (2015) considera que o Estado surge historicamente de maneira a implicar no antagonismo existente nas relações de poder e submissão dentro da sociedade. A ordem metabólica forma um ser inteiramente subordinado ao capital, de sorte que a lei do mais forte deve ser substituída pela lei autonomamente determinada das ideias, condenando a democracia representativa e suas leis inoperantes. Para esse autor, é necessário resgatar o Estado daqueles que se apropriaram dele para os fins capitalistas, e que promoveram a desigualdade social, a qual deve ser superada.

Com base nessas concepções, pode-se entender que o Estado neoliberal e seu estilo de atuação econômica e política capitalista do século XXI afeta negativamente a elaboração de políticas públicas que regulam os vários setores e serviços dentro de uma sociedade, chegando até mesmo a controlar o sistema educacional de um país. É o que acontece hoje no Brasil, no qual os Organismos Internacionais e o setor privado influenciam cada vez mais a formulação de leis que normatizam o ensino dentro de um viés empresarial, reestruturando metas, prazos, avaliação, currículos e financiamento, fortalecendo-se em iniciativas da sociedade privada, como o movimento “Todos pela educação”, que introduz no ambiente escolar empresas que

financiam projetos de “novos” modelos de escolas, as quais devem devolver ao mercado mão-de-obra especializada para atuar significativamente no contexto da livre concorrência.

Daí é possível perceber que os ideais educacionais sociais costumam ser transformados em leis mal elaboradas numa sociedade neoliberal e não democrática, servindo como um véu que encobre o real objetivo da classe dominante, que é o de regular a sociedade conforme o interesse de manutenção do seu *status quo* de dominação. Nessa forma de análise comunga-se da seguinte reflexão:

Discutimos Educação num país de ‘democracia relativa’, conceito cunhado em Nova York pelo politicólogo do Pentágono Samuel Huntington que se transformou em tema das reuniões da comissão Trilateral [...] Essa comissão Trilateral era constituída por representantes das principais empresas e bancos multinacionais dos EUA, Japão e Mercado Comum Europeu. (TRAGTENBERG, 2012, p. 85).

As políticas educacionais que burocratizam os ideais sociais almejados pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora durante os séculos XX e XXI, constituíram-se em leis, decretos e outras normas jurídicas. Tal aparato legal institucionalizou essas políticas dentro de uma perspectiva neoliberal, como ação de proteger e desenvolver o modo de produção capitalista, o qual ao longo da História passa por crises periódicas e estruturais, que influenciam o modo de atuação do Estado e sua relação com a sociedade, sobretudo a forma de engendrar a Educação. Isso porque o neoliberalismo vislumbra, desde o seu período de expansão, dominar e fazer uso do sistema escolar e das universidades, que são espaços de formação intelectual e política do ser humano. Dessa maneira, percebe-se que:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica [...] cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2004, p. 3).

Analisar a organização educacional dentro do neoliberalismo é necessário para compreendermos o real interesse desse sistema na educação, que não é mais exclusivo para a economia e política. Isso à medida que ele assume também o caráter de formação de um determinado “ser” – o capital humano, que vai servir ao complexo produtivo baseado na concorrência e, que portanto, deve ser desenvolvido nesse “ser” todas as suas competências e habilidades, exceto a construção de um pensamento político-crítico e cultural, para assim, “bem atuar” no funcionamento do sistema capitalista, cumprindo o ideal neoliberal.

O neoliberalismo – que é a nova forma de atuação econômica e política do capitalismo no pós-segunda Guerra Mundial, ganha força já nas décadas finais do século XX, mais precisamente, o ano de 1989, quando se firmou como “resposta” à crise financeira iniciada na

década de 1970, a qual perpetuou na década seguinte com índices inflacionários em todos os lugares do Mundo. Isso devido à essência ruim do sistema capitalista que por natureza de atuação sempre apresentará, de períodos em períodos, problemas catastróficos para a economia mundial, sobretudo às economias fragilizadas como as dos países em desenvolvimento. Por exemplo, Harvey (2008, p. 173) acentua que:

A crescente dilapidação dos bens comuns ambientais globais (terra, ar, água) e a proliferação de formas de degradação dos habitats que impedem tudo exceto formas-capital intensivas de produção agrícola também são um resultado do total mercadificação da natureza em todas as suas modalidades. A mercadificação (via turismo) de formas culturais, de histórias e da criatividade intelectual envolve espoliações absolutas (a indústria da música é notória pela apropriação e pela exploração da cultura e da criatividade da comunidade). Tal como passado o poder do Estado é empregado com frequência para impor esses processos mesmo contra a vontade das populações. A reversão de quadros regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente da degradação tem implicado a perda de direitos. A passagem de direitos de propriedade comum, obtidos ao longo de anos de dura luta de classes (o direito à assistência estatal, à aposentadoria, ao bem-estar social, à um sistema nacional de saúde) ao domínio privado tem sido uma das mais egrégias políticas de espoliação. Todos esses processos equivalem a transferência de ativos do domínio público e popular aos domínios privados e de privilégio de classe.

Como alternativa para “estabilizar” a economia global, os membros das maiores finanças e as organizações capitalistas – o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), liderados pelos Estados Unidos da América (EUA) realizaram um encontro, em 1989, denominado de Consenso de Washington. Na ocasião foram elaboradas diretrizes e regras para o mercado mundial, sendo uma delas de grande impacto social: a abertura da economia nacional de cada país para o capital externo, pela privatização de empresas públicas.

É por isso que grandes multinacionais se apossam da economia de países economicamente fragilizados, causando o caos ao precarizar serviços públicos essenciais para a população de um país e, como exemplos brasileiros das tragédias sociais que o capital estrangeiro traz ao negligenciar os cuidados com a população, citam-se: o rompimento das barragens de Mariana e Brumadinho/MG (prejuízos sociais e ambientais); o *Blackout* no Amapá (prejuízos sociais):³

³ *Blackout* no Amapá: A crise de abastecimento elétrico que se arrastou no estado do Amapá, no final de 2020, fortaleceu o debate contrário à privatização do setor elétrico brasileiro. A *Gemini Energy*, empresa estrangeira que atua nos 14 municípios amapaenses que foram atingidos pelo apagão, é alvo de crítica de diferentes lados por conta da falta de equipamentos para solucionar prontamente o problema, surgido a partir de um incêndio que atingiu a subestação de Macapá. Na ocasião, a estatal Eletrobras foi convocada para socorrer o estado por meio da Eletronorte, subsidiária que contratou unidades termoelétricas para reabastecer o estado. O cenário acabou dando musculatura ao movimento antiprivatista no país.
Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/12/o-que-o-apagao-do-amapa-diz-sobre-a-privatizacao-do-setor-eletrico-no-brasil>

A corporatização, a mercadificação e a privatização de ativos até então públicos têm sido uma marca registrada do projeto neoliberal. Seu objetivo primordial tem sido abrir à acumulação do capital novos campos até então considerados fora do alcance do cálculo de lucratividade. Todo tipo de utilidade pública (água, telecomunicações, transporte), de benefícios sociais (habitação social, educação, assistência à saúde, pensões), de instituições públicas (universidades, laboratórios de pesquisa, presídios) [...] foi privatizado em alguma medida por todo o mundo capitalista [...] todos esses processos equivalem a transferência de ativos do domínio público e popular aos domínios privados e de privilégio de classe. (HARVEY, 2008, p. 172).

A nova ordem mundial neoliberal fortaleceu ainda mais o imperialismo estadunidense como potência econômica do século XXI, que adentra nos países em desenvolvimento e se apropria de suas empresas estatais. Essa mercadificação de tudo visa ao lucro que se pode erigir em detrimento dos serviços destinados à população, que fica desassistida dos serviços fundamentais para o seu bem-estar e/ou sua sobrevivência. Entende-se que “vivemos em um mundo tão integrado, [...], que qualquer interrupção [...] provoca consequências que, em questão de dias, expandem-se [...] em fenômenos mundiais.” (HOBBSAWM, 2007, p.152).

A educação brasileira é marcada pela influência de um sistema de governo autocrático velado e, que muitas vezes, foi descortinado assumindo o caráter ditatorial. Esse governo **de um sobre os outros** existe desde a época do Brasil Colonial, e vem influenciando a educação até os dias atuais. Percebeu-se que esse **autoritarismo** e **poder absoluto** foram amenizados ou camuflados, porém não extintos, a partir dos anos de 1980, período conhecido como a década da “redemocratização” da sociedade brasileira, que no séc. XX inspirou o ideal “democrático” da educação, o qual foi assumindo um caráter legal pelo Art. 206, da CF/88: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI—gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...].” (BRASIL, CF/88), que mais adiante fomentou a normatização do princípio democrático à educação, mais especificamente para a gestão escolar, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL/LDB, 1996).

Em 2014 é aprovado um novo plano com diretrizes e metas para a educação, com respaldo na CF/1988 (Art. 212, §3º; Art. 214) e na LDB/1996 (Art. 8º, I). Trata-se do Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2014), o qual tem vigência no decênio de 2014 a 2024. Tal Plano elaborado na perspectiva neoliberal, abre ainda mais espaço para iniciativa privada atuar na educação, fortalecendo a relação entre a Educação e o capital, além de contribuir com o projeto da classe dominante de mercantilização da Educação.

O capitalismo enfrenta crises que geram consequências no Estado brasileiro. Observou-se, então, a defasagem no financiamento da Educação, e a expansão do capital estadunidense, que visa dominar mais mercados mundiais, desencadeando a partir da década de 70, séc. XX, até o momento, crises econômicas crescentes. Segundo Mészáros (2009), estes fatos provocam

uma desestruturação em larga escala dos mercados internacionais, apontando o caráter destrutivo das forças produtivas do capital. Daí a sua autofagia, na qual ele avança destruindo partes de si mesmo, alimentando a condição de obsoleto às mercadorias, que o autor classifica como o caráter da obsolescência planejada, em que as empresas produzem mercadorias com tempo de validade bem limitada, para que se possa produzir novos produtos que serão vendidos aos consumidores que se desfizeram das mercadorias descartáveis. Assim, estimula-se a aceleração na produção e circulação de mercadorias e maior acumulação de capital.

Por conseguinte, a expansão do mercado, cada vez mais rápida por causa do avanço tecnológico, apontada por Mészáros (2009), provoca crises consecutivas e em larga escala de desestruturação do capital, em que a autofagia se torna constante para salvar o sistema econômico capitalista. Tal caráter autofágico aumenta o grau de exploração entre trabalhadores e até mesmo entre nações, fazendo com que a desigualdade social cresça cada vez mais, ao se desfazer de mão-de-obra e provocando o desemprego descomunal, além do aumento da degradação ambiental com empresas funcionando a todo vapor para sair da crise. Assim, percebe-se a lógica refutável nesse sistema econômico contraditório, que provoca o aumento de mais bilionários produzindo riquezas e, de outro lado, a crescente escala de miséria e desemprego provocados pelo sistema capitalista.

De acordo com o pensamento político-crítico de Harvey (2016), o capitalismo é um modelo econômico destrutivo que se utiliza de dinheiro para produzir mais dinheiro e assim acumular riqueza e poder para uma determinada classe. Esse sistema de acumulação entra em contradição quando algum fator interfere na continuidade do processo de acumular riquezas, daí ocorre a crise desse complexo que estagna a sua continuidade no processo de ganhar dinheiro, provocando um efeito negativo que hoje, por conta da interligação entre as nações, torna-se uma crise em larga escala.

Harvey (2016) enfatiza a crise de 2008, que começou nos EUA e atingiu o mundo todo, usando exemplos da dinâmica destrutiva e excludente do capital, e mostrando que o valor de uso se refere à qualidade do produto, enquanto o valor de troca se refere à quantidade de trabalho. Para que se acesse o valor de uso de um produto, eles entram em contradição dentro do capitalismo porque esse sistema dará maior importância ao valor de troca do produto, ou seja, o valor quantificável da mercadoria, elevando esse valor acima do valor de uso e assim dificultando o acesso de todos ao produto.

1.1 Relação Neoliberalismo, Democracia e Políticas Públicas Educacionais no Brasil

O capitalismo, ao longo de suas crises periódicas, ao contrário de se autodestruir, ele se renova para aumentar o seu poder de dominação à classe social explorada. O Neoliberalismo, de acordo com Harvey (2011), ao surgir após a crise da década de 1970 como corrente econômica visa diminuir o poder do Estado na sociedade, sendo reforçada tal corrente pelo Consenso de Washington – evento promovido pelos neoliberais ferrenhos da escola filosófica, *Chicago Boys*, sendo um dos pupilos do economista Milton Friedman, o atual Ministro da Economia Brasileira – Paulo Guedes, responsável pelas reformas neoliberais descabíveis que aumentam sobremaneira a miséria e a desigualdade social no Brasil do séc. XXI. Como já se frisou, a partir do referido Consenso foram projetados o FMI e o BM, as duas maiores instituições financeiras responsáveis em fazer dívidas para os países subdesenvolvidos, assim firmando a sua dependência econômica ao imperialismo estadunidense.

O Consenso de Washington reorientava a economia mundial, de acordo com Saad Filho e Moraes (2018), propondo a privatização de empresas estatais, a retirada de proteções ao capital estrangeiro, a desregulação do Estado na economia e a proteção da propriedade privada dos meios de produção. Estava patente naquelas “orientações”, uma *nova* forma de estender a dominação estadunidense e de outras potências econômicas mundiais sobre os países latinos subdesenvolvidos.

Pode-se considerar que o governo do ex-presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, deu início ao processo de privatizações e desindustrialização com a reversão da política de substituição de importações, conduzindo a uma reprimarização da economia. Tal tendência não foi contestada na gestão dos ex-presidentes que subseguiram o mandato de FHC, pelo contrário, esses ex-governantes deram continuidade às políticas neoliberais, fazendo jus ao acordo estabelecido entre partidos progressistas e partidos conservadores. Com isso, defendiam-se os interesses da burguesia brasileira em detrimento à ascensão da classe trabalhadora. No entanto, não se pode negar que durante os governos progressistas existiram significativas políticas públicas educacionais que visavam a emancipação da classe dominada, mas ainda eram subjugadas ao pacto com o capital privado.

A escolha do vice-presidente para compor a chapa eleitoral no pleito de 2002, mostra que o candidato à presidência então afiliado a um partido progressista, celebrou o acordo com a elite conservadora brasileira ao escolher o empresário José de Alencar como seu vice. O referido acordo se repetiu em 2010, quando a presidente progressista eleita apresentou como seu vice Michel Temer, afiliado a um partido conservador, o qual terminou apoiando o *impeachment* da própria presidente, Dilma Rousseff. Daí, conclui-se que o neoliberalismo se

fortalece nas políticas engendradas pelo Estado brasileiro, que não elidiu ainda a desigualdade social que é resultado das alianças políticas e econômicas que definem o cenário brasileiro de gestão pública.

Dowbor (2020) mostra-nos um raio-x do capitalismo hoje, precarizando cada vez mais as relações de trabalho. Esse autor fala que a multiplicação de conhecimentos está sendo difundida no Planeta, onde a transformação cotidiana está sendo extremamente acelerada; quem está controlando o Mundo não são mais indústrias, mas sim instituições bancárias e grandes plataformas, como *Google*; *Facebook* e outros. Dessa forma, os grandes grupos conseguiram se apropriar da demanda econômica de cada parte da Terra, exercendo assim um império sobre nações periféricas e excluídas do mundo conectado.

Em análise ao rico pensamento político-social dos referidos autores, considera-se que a Escola, hoje se tornou tão fundamental para promover a inclusão de um ser cada vez mais crítico e transformador. Porém, na crise sanitária provocada pelo SARS-CoV-2, vemos uma escola excludente, no momento que adere ao ensino remoto e suas ferramentas *on-line* são negadas a grande maioria dos estudantes e que diante de tal situação aumenta o número de evasão escolar, principalmente nas regiões carentes de recursos financeiros do Estado brasileiro – Regiões Norte e Nordeste.

O Brasil tem construído, até a contemporaneidade, uma estrutura educacional, mas ainda não um sistema de fato, pois os níveis e modalidades de ensino correspondem aos elementos dessa estrutura. É importante contestar o pensamento de que temos um Sistema Nacional de Educação em nosso País, visto pelo prisma de Saviani (2014, p. 60), o qual propugna pela necessidade de organizar o complexo educacional para além de qualificar para o trabalho, mas também promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania:

[...] efetivamente implantado o Sistema Nacional de Educação, seu funcionamento será regulado pelo Plano Nacional de Educação, ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos.

O território brasileiro é imenso geograficamente, e dono de uma diversidade gigantesca, como também de desigualdades. Características tais que o conduziram ao Federalismo Brasileiro, que é assentado sobre uma tríade federalista autônoma, cooperativa e competitiva na execução de políticas sociais, sobretudo – Saúde e Educação. Assim, as “formas de relações intergovernamentais *constitutivamente competitivas e cooperativas*, e necessariamente

caracterizadas pelo conflito de poder, como pela negociação entre esferas de governo” (ALMEIDA, 2001 *apud* SANO, 2013, p. 6), foram oficializadas a partir do período de redemocratização brasileira e regularizadas pela Constituição Federal de 1988, constituindo as Relações Intergovernamentais (RIG) entre os entes federativos – Município, Estado e União.

Compreender como as RIG funcionam é de fundamental importância para a implantação e implementação de políticas públicas eficazes e eficientes. Sano (2013) coloca que a criação de Conselhos viabilizou a dinâmica de relacionamento entre os entes federativos, e analisou por meio de sua pesquisa acerca das áreas e respectivos conselhos – fazendária (CONFAZ), saúde (CONASS), educação (CONSED) e administração (CONSAD) que há precariedade e disfuncionalidade entre os entes federativos. O referido autor revela que o CONFAZ falha na dinâmica de funcionamento para harmonizar os tributos entre os Estados, e é notório para todos que os Estados da Região Norte são os mais desassistidos pelo financiamento de políticas públicas do que seus pares no Território Nacional, sobretudo em relação ao financiamento da Educação, em que a União proporciona de forma desigual a assistência técnica e financeira a Estados e Municípios.

De acordo com Oliveira e Santana (2010), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) trouxe um avanço como indicador que antes não tínhamos, para estabelecer e coordenar as metas a serem cumpridas por Estados e Municípios. Dessa forma, o IDEB é o ponto de partida para a aplicação das políticas públicas, e deve ser respeitada a particularidade de cada município, de cada região, para que a ação política educacional elaborada seja eficiente, promovendo o atendimento a cada local desse grande Brasil, de forma justa e menos desigual. É necessário elidir a desigualdade na distribuição dos recursos financeiros a escolas e aos municípios que hoje recebem bem menos do deveriam receber.

A gestão de escolas é um fator fundamental para a aplicação das políticas públicas e financiamento do ensino, visando à qualificação. Paulo Freire, em toda a sua vasta bibliografia, incentivou a ação democrática para efetivação de uma educação de qualidade. O Patrono da Educação Brasileira falou em todos os seus livros sobre a autonomia que todos e todas devem possuir no processo de participação na elaboração Projeto Político-Pedagógico. Assim sendo, “a educação, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo [...] quanto a serviço da imobilização.” (FREIRE, 2000, p. 58). Com isso, deve-se pensar criticamente e atuar de forma transformadora.

A Educação dentro da lógica da privatização, mercantilização e financeirização tende a aumentar a precariedade do ensino. A desigualdade, sobretudo no Ensino Superior, segundo Chaves, Santos e Kato (2020), sai da função social para a qual foi criado, e é forçado a entrar na função mercantil, onde os investimentos internacionais se importam somente com as planilhas de lucro, negligenciando o ensino, o professor, o aluno e a sociedade. Dessa forma, presenciamos nas instituições de ensino a pressão do mercado capitalista, superlotando salas de aula, congelando os salários, negando a autonomia dessas instituições e fazendo cobrança imensurável por resultados.

Na concepção de Peroni (2018) é evidenciada a inserção em massa de grupos educacionais privados ao ensino brasileiro no período de “redemocratização” e mais intensificada a partir de 1995, início do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Naquela ocasião se firmava a política de abertura da economia e da parceria público-privada, principalmente na Educação; daí o Estado passa a financiar direta ou indiretamente as Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza privada, as quais ao longo dos vários governos que mantiveram essa parceria, passam a dominar o percentual numérico de acadêmicos, assim recebendo uma porcentagem maior de recursos financeiros públicos do que as Universidades Públicas.

A preocupação não para somente nos investimentos do Estado a esses grupos educacionais privados, mas se estende à forma como é ministrado o ensino nessas IES que existem somente para *faturar*, e não *educar*. Com isso, evidenciamos um ensino operacional esvaziado da capacidade de pensar, de criar e transformar a sociedade, negando ao Ensino a qualidade que lhe é necessária dentro do meio social.

A precarização do ensino e a desigualdade vão-se reafirmando por meio das plataformas digitais de aprendizagem, orquestradas pelos conglomerados da indústria tecnológica que reafirmam no cenário de pandemia a mercantilização da educação. Adrião e Domiciano (2020, p. 683) explanam sobre o acesso às tecnologias que é dado somente a poucos para se manterem no processo de formação, haja vista que:

[...] mesmo com o avanço da *Google* junto às redes estaduais, as desigualdades preexistentes de nosso sistema educacional se apresentaram no uso de tecnologias digitais por estudantes e educadores mais pobres ou residentes em locais distantes. Assim, não basta ter acesso gratuito, é necessário que o Estado assegure banda larga e equipamentos adequados para o conjunto das escolas públicas, como condição para efetivação do direito humano.

Considera-se que no cenário de crises – econômica, política, sanitária e outras, a Educação ainda é vista como um negócio financeiro rentável para grandes corporações capitalistas que engendram maneiras de dominar a área do ensino, como forma de gerar cada vez mais lucro. O Estado, como gestor do ensino público, não tem feito nada para embargar o avanço do mercado sobre a Educação, pelo contrário, o Governo insiste numa política de cortes que afetam sobremaneira as Universidades Públicas, como a Emenda Constitucional 95 que, ao cortar gastos em geral, contribui à crescente precarização da Educação Superior.

Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005) os OI – Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e outros, interferem nas políticas educacionais, de forma a burocratizar os ideais sociais almejados pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, constituindo-se em leis, decretos e outras normas jurídicas que as institucionalizaram. Isso sempre numa perspectiva neoliberal, como forma de proteger e desenvolver o modo de produção capitalista.

Como já se constatou, ao longo da História o capitalismo passa por crises estruturais que influenciam o modo de atuação do Estado e sua relação com a sociedade, sobretudo a forma de engendrar a Educação (MÉSZÁROS, 2008). Tal fato decorre de o neoliberalismo vislumbrar, desde o seu período de expansão, dominar e fazer uso do sistema escolar e das universidades, que são espaços de formação intelectual e política do ser humano.

Dessa forma, entende-se na concepção de Thiengo (2018) que a Universidade deixa de ser considerada uma Instituição Social e passa a ser uma “Organização” Burocrática ligada à operacionalização de eficácia e eficiência para o mercado de trabalho neoliberal. O “controle” e “êxito” podem definir as universidades nos dias atuais de acordo com as amarras do sistema capitalista que tentam destruir a sua autonomia como instituição que serve à sociedade.

Dale (2004) apresenta a relação entre globalização e educação que aprofunda a desigualdade entre as classes sociais. Desde o movimento desenvolvimentista sobre Educação, percebe-se a precarização das instituições públicas básicas de ensino por falta de investimento do Poder Público para com a Educação. Essa dinâmica dificulta sobremaneira o acesso da classe economicamente degradada às Universidades, com isso deixando um espaço maior para a classe economicamente superior.

Portanto, o sistema sócio-político e econômico capitalista considera a educação como uma mercadoria, um produto que servirá aos interesses de mercado e também à manutenção de

sua hegemonia dentro da sociedade. Mézaros (2008) sempre falou que o capital é irreformável porque a sua própria natureza, reguladora sistêmica, por meio da acumulação de capital impõe crises. É notório que em cada crise de acumulação do capital acontece um aumento da taxa de desigualdade socioeconômica da população, dentre outros fatores, devido ao crescimento do desemprego causado pela crise. De acordo com o célebre autor, organizar uma mudança educacional conforme os interesses do capital significa negar a verdadeira transformação social.

Compreende-se que os OI, tal como o Fundo Monetário Internacional/FMI e o Banco Mundial/BM, liderados pelos EUA, começaram no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 um processo de reforçar a disseminação do neoliberalismo no Mundo. O fenômeno manifesta-se como um conjunto de força externa que atravessa as fronteiras e se articula às forças internas ascendentes de cada país em desenvolvimento, sobretudo os latino-americanos, como o Brasil, para começar um processo de dominação velada engendrada no tecido das políticas públicas sob a influência política, econômica, social, cultural e educacional do imperialismo estadunidense pelo Planeta, com sua matriz hegemônica para a dominação em mais territórios.

Sabe-se que a forma que esse processo de dominação se deu mais claramente aqui no Brasil, por parte dos OI, é expressa na incorporação de multinacionais em solo brasileiro, diminuindo a força do Estado-Nação, em meio à expansão de empresas associadas a outras brasileiras, num processo de promoção e aceleração de privatizações. Isso ganhou força a partir de 1995, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que instituiu a reforma do Estado e Emendas à Constituição Federal 1988, favorecendo o capital estrangeiro e diminuindo a responsabilidade do Estado com projetos sociais que visavam diminuir a desigualdade entre as classes brasileiras.

As articulações entre a burguesia interna e o capital estrangeiro, com a benção do Estado, fomentam as políticas públicas com feição neoliberal. Esses mecanismos ocorrem por meio de diretrizes e formas de prover, dentre outras áreas, a Educação brasileira, de modo a balizarem a estrutura e a organização educacional para atender ao capital, introduzindo ao setor educacional investimentos privados, para obtenção de lucro relacionado à implantação das políticas educacionais.

Atualmente, no séc. XXI, os Organismos Internacionais, mais precisamente o BM, que serve como um regulador das práticas educacionais nos países que com ele se inter-relacionam, promove uma série de propostas à Educação, dentre elas a forma de gestão das escolas brasileiras, bem como a administração do sistema educacional sob a égide empresarial. É nesse

momento que começaram a se definir padrões e indicadores para medir metas e desempenho, outorgando aos sistemas de ensino uma espécie de benefício ou castigo, mediante resultados dos índices, que em muitos casos não consideram as especificidades de cada região brasileira e, assim, generaliza ao padronizar os mecanismos de avaliação.

Nesse contexto de aferir desempenho à Educação, a qualidade e a eficiência se entrelaçam numa proposta mercadológica. Com isso, a partir dos anos de 2010 o Banco Mundial (2011) tem um novo momento de inflexão de suas políticas educacionais, em que passa a redefinir o escopo da Educação, visto que lançou um documento chamado de “Estratégia 2020 para a Educação: aprendizagem para todos.” Isso se dá em referência à nova conduta do Banco diante da realidade expressa que se diferencia daquele contexto entre os anos de 1980 e 1990, quando o problema educacional era o acesso à Escola.

2 GESTÃO, PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES SOBRE ESSA TRÍADE NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

A Gestão Democrática Escolar, epistemologicamente conceituada por Paro (2005), refere-se a três pilares – **Gestão, Princípio Democrático e Educação**, intrínsecos à Escola. Assim, **Gestão** é a ação que utiliza racionalmente recursos para atingir determinados fins, a qual em governos autoritários é utilizada equivocadamente para controlar pessoas, impondo uma relação de submissão entre aquele que administra e o que é administrado. Constata-se essa definição restrita da administração, quando se faz referência aos órgãos e setores da área educacional, como: o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de Estado de Educação e a equipe gestora da Escola, em que o ato de administrar não vai além da figura do gestor e do secretário escolar, com isso dando a impressão de que os outros integrantes da Escola não têm capacidade para administrar e, portanto, não podem participar da gestão.

De acordo com Paro (2005), gestão e administração são sinônimos de **mediação**, em um processo que se alcança os objetivos propostos, por meio de um planejamento e o autor acrescenta que para se chegar aos fins com êxito, é necessário que os meios sejam desenvolvidos de forma eficiente. Porém, a Escola ainda se desvia do verdadeiro objetivo a ser alcançado por ela, como também executa precariamente os seus meios pedagógicos e administrativos. Desse modo, provoca o fracasso escolar como resposta a essa dinâmica de gestão equivocada, lembrando que a finalidade da referida instituição tem que ser a formação plena do aluno, como um ser histórico e consciente de sua realidade, e não somente cognitivo e operacional, como as empresas anseiam.

Ainda em conformidade aos termos de Paro (2005), o trabalho educacional deve ser ontológico. A Educa-*ação* deve ser desenvolvida mediante a um objetivo muito bem definido para ser alcançado com sucesso, pois desde os primórdios da civilização, o homem age na Natureza para conquistar um determinado fim, transformando-a a partir de sua consciência e suas ações. Dessa maneira, a Escola não tem que somente *reproduzir* a cultura e sim, também, produzir culturalmente o Ser pleno, calcado em reflexões sobre sua realidade histórica, cultural e social. O estabelecimento de ensino tem que deixar de ser fundamentalmente administrativo, como uma empresa, e se tornar socialmente pedagógico e crítico-histórico.

No que se refere à **Democracia** no seu sentido mais amplo, Paro (2005) a reconhece nas diferentes relações que as pessoas - com suas características próprias, vivem e convivem com o outro, dialogando e respeitando os diferentes posicionamentos. Para o autor, essa relação se dá de forma livre, sem coerção, e se estabelece pelo diálogo como ferramenta importante na

convivência dos diversos pares existentes na sociedade, de maneira que o processo ensino-aprendizagem há de ser desenvolvido de forma livre, democrática e sem coerção, tendo como objetivo principal formar o Ser Social, não se preocupando em contabilizar números nos sistemas de avaliação que o Ministério da Educação impõe, como forma equivocada de avaliar e conceituar a Escola.

Na sequência, Paro (2005) conceitua a **Educação** como uma ação política e democrática que proporciona a formação dos seres como sujeitos da sua própria história e cultura, dentro de uma lógica social e não capitalista. O educador deve sempre estar em formação, para de forma eficaz, mediar o processo de produção do conhecimento por parte do próprio educando e com isso, o mediador do processo ensino-aprendizagem deve romper com a postura de séculos atrás, que é a de repassar conhecimento pronto e absoluto, e assumir uma postura mais democrática no ato de mediar a construção do conhecimento, visto que o aluno só estuda se ele estiver motivado para isso. Por conseguinte, não adianta o educador forçar a realização do trabalho em sala de aula de forma precária e por meio da coerção, porque assim não terá êxito na conclusão desse processo.

Cury (2014) entende a Educação como um direito que é importante na construção e na manutenção da Democracia. De acordo com o autor, para participar da sociedade, as pessoas devem usufruir de direitos individuais, sobretudo os substanciais para a democracia – como a Educação, porque ao participar da vida social, da dinâmica profissional e das relações políticas, as pessoas devem fazer uso de uma importante ferramenta, que é o conhecimento, o qual assegura uma consciência cidadã àquela pessoa que sai do meio familiar para atuar na sociedade, como um membro do Estado. Assim, o estudioso aponta que há na CF/1988 uma contradição quanto à Educação no Brasil - que é um direito de todos e dever do Estado prover o seu pleno exercício. Contudo, esse direito sempre foi um privilégio de poucos incluídos e há exclusão de muitos da classe subalterna, como se observa na linha histórico-crítica da Educação, desde o período colonial até a atualidade neoliberal.

A Educação, na opinião de Cunha (1995), propicia a construção ou a interdição da Democracia, dependendo da perspectiva hegemônica que a constroi. Uma escola que orienta para a democracia tem que necessariamente propiciar aos alunos a oportunidade de expressar o seu pensamento sobre os vários assuntos que são pauta dentro do educandário. Dessa forma, a equipe gestora deve zelar pelo direito de participação de cada educando, incentivando o engajamento de todos da comunidade escolar. O autor alerta para um movimento que limita o exercício da democracia no Brasil, que está acontecendo mais precisamente nas escolas que

adotam uma das recentes políticas educacionais do MEC– a Gestão Escolar Cívico-Militar, que interdita a democracia no seu espaço escolar.

Frigotto (2008) afirma que a Educação está vinculada à sociedade. Dessa forma, não há projeto educacional desvinculado do projeto social, e analisando a Escola numa linha do tempo, verifica-se que esta importante instituição educacional passou a atender todas as classes da sociedade a partir dos anos 1930, e ainda assim, a escola pública oferece até hoje um atendimento desigual do ponto de vista regional, e com isso, negando o exercício do direito social e subjetivo ao indivíduo, que é a Educação. De acordo com esse autor, a Educação Básica – como o próprio nome sugere, é aquela que dá a base de ensino e cultura ao ser humano, prepara-o para a vida, para o mundo do trabalho, para o mundo da cultura e para assumir seu papel político como cidadão atuante na sociedade.

Para Frigotto (2008), uma escola classista só poderá ser superada se também superarmos a sociedade classista que molda essa instituição de ensino e formação de maneira a cercear o direito à Educação. O autor coloca que nessa feição de sociedade, a luta pela real democracia se torna fundamental para se efetivar as mudanças educacionais, sociais e político-econômicas. O estudioso ainda acrescenta que não devemos democratizar *para* ou *pelo* povo, mas sim *com* o povo e com isso, a Escola deve ser administrada *com* a sua comunidade, em busca da formação plena do ser humano.

Saviani (2013) coloca que para entendermos a Escola atual é necessário saber como se formou a sociedade que a instituiu – capitalista. Assim, o autor explica que a burguesia superou o período feudal e se constituiu como a nova ordem social, trazendo como ideologia os conceitos liberais e, como forma política para essa nova organização da sociedade, emerge a democracia, entendida como um regime político baseado na soberania popular. Por conseguinte, para participar da dinâmica política, escolhendo seus representantes, o povo precisava ser “educado”, por isso a Escola surge como um grande instrumento de construção da ordem democrática, difundindo-se a ideia de Escola redentora da Humanidade. O autor assevera que, sob essa égide se desencadeia a campanha por uma escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, viabilizada em cada país pelos seus respectivos Sistemas Nacionais de Ensino. Percebe-se, então, a ligação entre Educação e Democracia, em que a segunda precisa da primeira para poder existir, ou seja, a Educação como condição para que a Democracia possa ser exercida pelo povo.

Para Saviani (2013), nesse novo contexto econômico e cultural, a Educação assume uma função explicitamente política e a Escola é considerada como um instrumento de formação do cidadão, portanto, uma ferramenta que viabiliza a participação política, isto é, a via específica para se implantar a Democracia. O autor coloca também que a ideologia liberal se torna consenso, mas que isso termina de forma conflituosa, já que inicialmente a participação política das massas estabelece o interesse comum entre as duas classes, no entanto, ao se efetivar a participação, logo as classes antagônicas entram em confronto, uma vez que os interesses específicos de uma e de outra são diferentes em última fase. Isto significa que a expectativa da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, apoiaria seus programas de governo, e nem sempre isso não acontece, porque já possuindo um grau de instrução, a classe dominada se revolta contra os programas da elite burguesa que não os beneficiam integralmente.

Daí vê-se a ligação entre Educação e Democracia, que ocorre no ambiente da Escola, a qual propicia a formação de um cidadão que muitas vezes desagrade a elite burguesa, por ter resistência em apoiar projetos que beneficiam os membros da classe dominante. Com isso, presenciamos a Escola em constantes mudanças motivadas pelas políticas públicas engendradas pelo Estado burguês para manter a hegemonia da classe dominante.

Mészáros (2008) afirma que o modelo de sociedade capitalista desigual em vigor, só poderá ser superado por meio de processos educacionais amplos, para que se possa atender todas as pessoas que hoje têm dificuldade de acesso à Educação. Esse estudioso considera que educar não é um negócio, e sim uma criação, de forma que a Educação não deve qualificar para o mercado, mas formar para a vida. Ademais, pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem como fundamentos o individualismo, o lucro e a competição.

Em prosseguimento, Mészáros (2008) defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores formar plenamente o ser humano para a superação do modelo de sociedade desigual existente. Outrossim, o estudioso alerta às concepções de Gramsci, ao afirmar que educar é colocar fim à separação entre *homo faber* e *homo sapiens*, resgatando o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias, ou seja, é necessário estruturar a educação a partir de dois pilares - o fazer (*homo faber*) e o pensar (*homo sapiens*), para assim haver a transcendência positiva da autoalienação do trabalho.

A democracia, na definição clássica, seria o governo do qual o poder emana diretamente do povo - o ideal de realidade nas sociedades democráticas, sendo o Regime de Governo que Jean-Jacques Rousseau sempre teorizou. A democracia foi vislumbrada por vários autores em seus escritos, sobretudo na sociedade dos séculos XX e XXI, período que compreende um grande movimento em prol da democracia nas sociedades pós-ditaduras (meados de 1970 a 1990) com as transições democráticas no sul e no leste da Europa e, também, na América Latina. Esses movimentos democráticos que surgem na linha histórica da Humanidade fazem lembrar das palavras de um mandarim chinês que previa, desde 1897, a expansão global da democracia:

A redemocratização envolveu, simultaneamente, grandes doses de continuidade política misturadas com algumas doses de inovação política. Em nível político, apesar dos primeiros indícios de formas de organização social, as forças hegemônicas ao longo do processo de modernização mantiveram o controle sobre o sistema político. [...] duas tendências do Brasil autoritário continuam se manifestando no Brasil democrático: a falta de prerrogativas de um Congresso esvaziado de poder decisório, que vota as propostas do Executivo tendo em vista elementos materiais e não políticos, e em segundo lugar o clientelismo que é ainda forte em algumas regiões do país e tornou-se moeda corrente no Congresso Nacional, retirando poder das formas de organização locais e gerando uma enorme ineficiência administrativa na implementação das emendas de parlamentares. (SANTOS, 2012, p. 572-573).

Bobbio (2000) analisa a democracia calcada em três conceitos – legalidade, amplitude de direitos e oportunidade de escolhas. Isto significa que a democracia é caracterizada por um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e segue procedimentos; ela também amplia direitos políticos a um maior número de indivíduos da sociedade; no exercício dela também haverá um maior número de escolhas, e é preciso que independentemente do número de eleitores ou do critério de decisão, tenha-se alternativas de escolha. Para o autor, a democracia ideal passa por seis transformações. A primeira é aquela em que a sociedade se transforma do modelo centrífugo para o modelo centrípeto, sendo este último o modelo ideal de sociedade, que atrai as pessoas para o eixo de poder, e não a sociedade centrífuga, que dispersa a população em diferentes direções.

A segunda transformação que Bobbio (2000) apresenta se refere à representatividade, contrapondo-se à democracia direta, que existia na Grécia Antiga. Assim, não cabendo mais o modelo clássico de democracia direta onde as pessoas participavam diretamente das decisões de um Estado, adotou-se o referido modelo de democracia representativa, no qual a população terceirizou sua participação para alguns representantes políticos governarem o Estado-Nação. Dois tipos de representação – a fiduciária: as pessoas votam em ideias apresentadas pelo representante, enquanto na delegada ou vinculada os votos ocorrem em propostas fechadas num grupo específico.

Na sequência, Bobbio (2000) especifica a terceira transformação. Trata-se do fim do poder oligárquico, ou seja, o fim das elites majoritárias que se estabelecem no poder e determinam a dinâmica de funcionamento na sociedade. A quarta, corresponde ao poder legitimado pelo povo, para que haja controle das decisões políticas. A quinta, é o fim do poder invisível, velado, representado por uma minoria – elite. Enfim, a sexta transformação está relacionada à educação para a cidadania, sendo a mais importante das transformações de uma democracia ideal, em que o povo é educado a conhecer os seus direitos e deveres, que tenha consciência do seu papel de participação.

Considera-se que a democracia para Bobbio (2000) está ligada à legislação que define quem decide a amplitude de direitos políticos e as várias alternativas de escolha. Ele também define o que é a democracia real (a qual vivemos) e o que é a democracia ideal, formada por uma sociedade centrípeta, com fim do mandato delegado, fim do poder oligárquico, com o povo ocupando mais espaços dentro da sociedade, além do poder invisível e a Educação para a cidadania. Assim, o cientista em foco defende uma democracia que amplie os direitos políticos de todos os cidadãos que integram e organizam a sociedade com suas ideias.

Para Tocqueville (2005), filósofo do séc. XIX, a democracia tem dois princípios básicos – a igualdade e a liberdade, portanto esse filósofo do século XIX procurava descobrir a coexistência harmônica entre o desenvolvimento igualitário e a manutenção da liberdade. É desta maneira que a democracia se concretiza não somente pela igualdade econômica, mas também cultural, social e política, ou seja, a igualdade deve ser ampliada entre os sujeitos sem que cada um deles perca a sua liberdade individual. Mas, esse processo de igualdade na sociedade deve ser desenvolvido de forma cuidadosa, para não gerar o que o autor chama de Tirania da Maioria, ou seja, ao se desenvolver a igualdade entre as pessoas se deve ter cuidado, para que essa condição de igual não atinja o patamar de massificação de ideias - todos pensarem igual, porque assim não há espaço para ideias, posturas diferentes e a dominação se impõe, calando o povo e coibindo quem pensa ou age diferente, cerceando a liberdade individual que deve caracterizar a sociedade.

Em prosseguimento, Tocqueville (2005, p. 21) aponta um segundo perigo na condução errada da democracia: aumento das liberdades individuais; daí o surgimento de um Estado autoritário e despótico – fruto do individualismo resultante do industrialismo capitalista, o qual torna as pessoas cada vez mais egoístas defendendo suas posses, não pensando no bem-estar de todos. Para o pensador, esses perigos podem ser evitados com a participação política dos cidadãos, no sentido da existência e da manutenção de instituições públicas, sendo

indispensável a permanência de uma Constituição e de leis que garantam o sustento das liberdades fundamentais, de forma que:

[...] as nações europeias adquiriram um estado social democrático, um estado de espírito democrático, sem ter as instituições correspondentes, nem ainda, por falta dessas instituições, tradições políticas ou religiosas que sirvam de contrapeso a essa democracia. Eis porque a sua história se caracteriza pelo silêncio de povos passivo se desmoralizados em face de governos fortes e organizados, prelúdio de uma situação comparável ao fim da República Romana. De minha parte, quando considero o estado a que já chegaram as diversas nações europeias, e aquele para o qual todas as outras tendem, sinto-me levado a crer que logo entre elas já não haverá lugar senão para liberdade democrática ou para tirania dos Césares.

Portanto, não há democracia sem a participação popular efetiva no processo decisório dentro de uma sociedade, pois quanto mais pessoas participam, cobram e se fazem presentes na tomada de decisões, mais democrático é um Estado. Desta forma, a participação popular ativa é a primeira condição para combater os perigos que rondam a democracia, sendo a segunda condição, a existência de instituições públicas fortes; então é necessário que as pessoas se organizem em instituições para participarem da sociedade organizada no processo de discussão de ideias. Percebe-se que Tocqueville (2005) considera a coletividade essencial para existir a democracia, sendo a liberdade algo primordial nesse processo democrático, por isso o pensador alerta sobre não perdermos a liberdade e estarmos vigilantes para não cercearem essa condição do ser humano-cidadão.

Para Hobsbawn (2007, p. 99), a democracia original não existe e nunca existiu na linha histórica da Humanidade, pois há nas sociedades democráticas, sobretudo as do séc. XX e XXI, uma espécie de representação de Governo – poucos são escolhidos por muitos, para governar pelo regalo de todos. Nos termos do estudioso, trata-se da “democracia liberal, como qualquer outra forma de regime político, requerendo uma entidade política no interior da qual possa ser exercida, normalmente o tipo de Estado conhecido como “Estado Nacional.”

Neste mesmo diapasão, Rousseau (1999, p.13), por meio do Contrato Social, também considerava que a democracia não existiu de fato, apenas foi pensada, pois para esse teórico “um povo que jamais abusasse do governo, não abusaria, tampouco, da independência; um povo que governasse sempre bem, não teria necessidade de ser governado. Se tomarmos o termo no rigor da acepção, nunca existiu verdadeira democracia”. Esse teórico nos encaminha por duas vias, ao falar de democracia – a democracia representativa, da qual esse filósofo era veementemente contra, por ser aquela em que a pessoa entrega a sua liberdade de decidir e demandar a outra pessoa ou grupos específicos de pessoas na figura do Estado, enquanto na

outra via está a democracia direta, a qual desenha a sociedade formada por vários grupos de pessoas que decidem entre si o que é melhor para o seu conjunto nesse contexto social.

Ao analisar a democracia calcada nos escritos de autores como Rousseau (1999), Bobbio (2000), Tocqueville (2005) e Hobsbawn (2007), verifica-se que o caráter genuíno atribuído a ela jamais na sociedade, desde os primórdios da cidadania. A Humanidade quando se organiza em grupo concede soberania a um único representante do povo, porém o poder concedido àquele que representa a vontade de todos entra em conflito com a vontade própria do ser individual, forjando um plano autocrático de governo. Deve-se atentar ao Estado neoliberal que suprime a participação da maioria no ato de governar a sociedade, sendo que a natureza do neoliberalismo é a de cercear os direitos da população.

A Escola por meio de sua gestão, praticada no dia-a-dia e não teorizada apenas nos documentos que a instituem como forma de gerir sua dinâmica de atuação e relação na/com a comunidade da qual faz parte, define-se de forma democrática ou gerencialista. Portanto, não são os documentos que determinam a sua administração e sim a estrutura social que dentro dela existe, ou seja, as pessoas que se relacionam com base no princípio democrático ou não, à vista disso, é fundamental a postura do diretor em instigar a participação de todos no processo de administrar o educandário.

2.1 Gestão Democrática Escolar: do princípio social à política pública neoliberal

A Gestão Escolar é moldada de acordo com a sociedade da qual faz parte, assim como também o estabelecimento de ensino que a rege é expressão do meio social, político, econômico e cultural, dessa maneira impregnando à gestão os interesses hegemônicos de uma classe dominante dentro da dinâmica social. Com isso, Saviani (2013) apresenta uma linha histórico-política da Educação e cita o surgimento do princípio democrático arraigado à Gestão Educacional, dividindo em quatro períodos as ideias pedagógicas que se descortinaram no Brasil, sendo eles: de 1549 a 1759 – vertente religiosa da pedagogia tradicional; de 1759 a 1932 – coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; de 1932 a 1969 – predomínio da pedagogia nova; de 1969 à atualidade – configuração da concepção pedagógica produtivista. Segue-se detalhamento de tais períodos:

Para entender como se manifesta a Gestão Escolar de cada período, deve-se compreender a perspectiva de cada fase apresentada por Saviani (2013), como se verifica na

subdivisão que o autor faz, organizando fases quanto à concepção de Educação.⁴ Eis as tendências pedagógicas e o marco temporal: a Pedagogia *Tradicional* ⁵ – **Brasilica** (1549 a 1599) e **Jesuítica** (1599 a 1759); Pedagogia *Tradicional* – **Pombalina** (1759 a 1827) e **Leiga** (1827 a 1932); Pedagogia *Nova* – **Nova** (1932 a 1961, surge nesse período o ideal democrático direcionado à Educação, que se contrapõe à organização escolar tradicional de cunho religioso dos anos anteriores) e **Tecnicista** (1961 a 1969); Pedagogia *Produtivista* – **Crítico-reprodutivista** (1969 a 1980), **Críticas** (1980 a 1991) e as teorias “*Neo*” (1991 à atualidade).

Com base nesse cenário pedagógico é possível traçar o quadro demonstrativo da Gestão Democrática Escolar abarcando os primeiros quartéis dos séculos XX e XXI:

Quadro 1 – Linha Histórica e Política da Gestão Democrática Escolar, no Brasil (1920-2014)

ANO	FATO HISTÓRICO-POLÍTICO
1920	Ensino basicamente elitista e gestão escolar desorganizada.
1930	Movimento armado que resultou no chamado “Governo Provisório”, assumido por Getúlio Vargas, com criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, atual MEC.
1932	Divulgação do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação, com ideais da Escola Nova, destacando a importância da reorganização escolar.
1934	A Constituição Federal assume a necessidade de fixar um Plano Nacional de Educação.
1961	Promulgação da primeira LDB – Lei 4.024/61, exigindo que o diretor seja um professor qualificado, e visa estruturar ensino.
1962	Primeiros passos rumo à autonomia da gestão educacional, com o primeiro Plano Nacional de Educação, porém de cunho normativo e financeiro.
1964	Instauração do regime militar no Brasil e a Educação assume um caráter autoritário.
1968	Aprovação da Lei n. 5.540/68 – reforma universitária, baseada no tecnicismo. Diretores escolares e reitores universitários passam a ser indicados, sem eleição democrática.
1971	Edição da Lei 5.692/71, que reforma a LDB/61 e revoga a exigência de o diretor escolar ser educador. Registra-se, ainda, concessão de amparo financeiro e parceria com o setor privado e escolas confessionais, principalmente da Igreja Católica, cenário que perdurou até 1985.
1985	O Regime militar teve fim no Brasil, iniciando-se o processo de redemocratização do ensino e acompanhando a situação política do país na década da redemocratização.
1988	Promulgação da CF/88, a qual estabelece como um dos princípios básicos da Educação Nacional, a Gestão Democrática Escolar, expressa no Art. 206.
1990	O Brasil compareceu à Conferência Mundial sobre “A Educação para Todos”, a qual destacou a importância de uma Educação participativa, com a atuação de todos os profissionais do ensino.
1996	Aprovação da Lei n. 9.394/96 - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que expressava a importância da descentralização da Gestão Escolar e da participação comunitária.
2001	Implantação da Lei n. 10.172/01 – o segundo PNE do país, que instituiu os Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes, além de reconhecer a formação e capacitação dos trabalhadores escolares.
2014	Sanção da Lei n. 13.005/2014-PNE, priorizando a participação da comunidade escolar na escolha de diretores, e a autonomia escolar nos âmbitos pedagógicos, administrativos e financeiros, no intuito de assegurar a participação democrática.

Fonte: Elaborado pela autora, com aporte documental e bibliográfico sobre “Gestão Democrática Escolar”.

⁴No caso da história da educação brasileira, a periodização mais frequentemente adotada se guiava pelo parâmetro político, abordando-se, em consequência, a educação no período colonial, no Império e na República.” (SAVIANI, 2013, p. 12).

⁵Pedagogia praticada para as condições encontradas pelos Jesuítas em terras do Ocidente, sendo que suas práticas de catequese e instrução provocaram um processo de aculturação do povo nativo. (SAVIANI, 2013).

A Gestão Escolar, como se percebe na linha do tempo sintetizada no Quadro 1, já passou por diversas transformações ao longo da história educacional no Brasil, e claro que há expectativas que ela evoluirá conforme as mudanças políticas e sociais que ocorrerão no Mundo. A sociedade brasileira passou por diversas transformações no decorrer dos anos, o que causou impacto diretamente sobre a Educação, e também na forma de administrá-la. Observa-se então que a Escola é um importante mecanismo de formação dentro da sociedade, e que seus princípios de gestão acompanham as mudanças que acontecem no meio social.

Em consonância com o entendimento de Souza (2018, p. 69), a Gestão Democrática Escolar é configurada pelo PNE/2014 de forma vaga e em alguns trechos do texto causando dissuasão como “a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública”, ademais o autor enfatiza que “o legislador parecia resumir a Gestão Democrática à forma de provimento de diretores escolares somente, além de não fazer menção a forma de democratizar a gestão do sistema educacional como um todo.” Dessa maneira, para esse escritor não é suficiente administrar democraticamente o espaço escolar se haverá a conduta gerencialista do sistema educacional.

Neste momento, não se pode deixar de observar que as políticas educacionais no Brasil emanam de um longo processo histórico, político, econômico e social, que têm na matriz do sistema econômico capitalista as vertentes do conservadorismo, autoritarismo e fascismo – correntes que caracterizam a autocracia como forma de governar. Muito frequentemente fica velado pela estampa da conveniência social e, desta forma, práticas como democracia ou liberdade tornam-se superficiais num contexto autocrático – pseudodemocrático, o qual interfere nas formas que constituem as leis que regem o sistema de ensino brasileiro.

Ao revisitar a História, vê-se que o período sombrio da ditadura militar não deixou por completo de existir, porque a única mudança seria a forma que se conquista e domestica o povo – deixando a coerção e agindo pela concessão instigada a partir da ideologia da classe dominante, como forma de manter a hegemonia dentro da sociedade civil, assim comunga-se com a visão de Gramsci (2008) sobre a hegemonia. A educação está submetida aos interesses de uma classe que domina, seduz os mais desprovidos de criticidade e impede a ascensão ou forma igualitária de sociedade. Desta forma, o Estado se solidifica burocratizando e legalizando mecanismos da sociedade para manter a “ordem” de acordo com as suas conveniências e interesses de dominação, verificando-se que:

O interesse da camada dominante da sociedade é consagrar legalmente o que existe, fixar em leis os limites estabelecidos pelo uso e por tradição [...]. Essa ordenação é

justamente a forma em que o modo de produção se consolida e se emancipa, relativamente, da arbitrariedade pura e do simples acaso. Atinge ele essa forma, em condições estáveis do processo de reprodução e das correspondentes relações sociais, por força de mera reprodução repetida de si mesmo. Se essa reprodução perdura, consolidam-na o uso e a tradição, e a lei por fim a consagra expressamente. (GRAMSCI, 1980, p. 73).

É com base nesta perspectiva de análise bibliográfica, documental, histórica e dialética que se reflete sobre o processo de implantação e desenvolvimento da Gestão Democrática Escolar no Brasil, circunscrita ao sistema capitalista. O propósito é sempre domesticar e manipular os dirigentes da classe dominada, para manter a salvo os seus interesses de dominação política, social, cultural e econômica. Para Mészáros (2008, p. 27, grifo do autor):

Procurar margens de **reforma sistêmica** na própria estrutura do sistema do capital é uma **contradição em termos**. É por isso que é necessário **romper com a lógica do capital** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p.27, grifos do autor).

Como forma de manter e afiançar o controle social e econômico, o Estado brasileiro tem seguido as regras neoliberais para fazer mudanças nas instituições por ele mantidas. Isso corresponde a políticas públicas instituídas como forma de transformar a gestão dos órgãos públicos para servir ao modelo e aos interesses velados do neoliberalismo. A fragilidade e desorganização na elaboração de alguns dispositivos legais que erigem políticas voltadas à Educação contribuem para o fracasso de ações educacionais que antes visavam a autonomia e democracia nas instituições de ensino.

A gestão educacional também faz parte do contexto de mudanças no cenário neoliberal, em que o capital, por meio da Escola, pode manipular e disseminar as suas ideologias para manter o *status quo* da classe opressora usando o véu de estampa democrática. Assim, o Estado quando se apropriou da ideia de gestão democrática escolar, desvinculou-a do caráter social de ser e lhe instituiu um caráter burocrático, regulador e impositivo de política a ser desenvolvida dentro da lógica do capital, como é na administração das empresas privadas. O caráter democrático atribuído à Educação foi reforçado pela LDB/1996, o que fica patente nos seguintes Artigos da Lei Maior do ensino brasileiro:

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.

Deve-se mencionar que essa instituição do conhecimento passou por diversas transformações ao longo do tempo, de forma que o ensino era basicamente elitista e a gestão escolar estava desorganizada. A partir de 1930, com a industrialização e modernização do Brasil iniciavam novas perspectivas sobre a administração educacional, no contexto da Revolução de 30 - movimento armado que resultou no “governo provisório”, assumido por Getúlio Vargas, período de criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, hoje - Ministério da Educação. De acordo com Saviani (2013) em um dos decretos instituídos pelo Ministro da Educação na época – Francisco Campos, destaca-se o restabelecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas por meio do Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931. Assim, o Ministro escolanovista atendia a uma reivindicação da Igreja Católica, mantendo o vínculo entre Igreja e Escola, que havia sido rompido com a instituição da República, em nosso País.

Saviani (2013) relata que essa aliança - Ensino e Religião - demonstrada na Reforma de Francisco Campos, foi mais tarde abalada dentro da nova conjuntura social e econômica, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que trazia os ideais da Escola Nova, destacando a importância da reorganização da administração escolar. Dois anos depois, a Constituição Federal de 1934 assume pela primeira vez a necessidade de elaborar um Plano Nacional de Educação. Decorridos vinte e sete anos, promulgou-se a primeira LDB, Lei 4.024/1961, exigindo que o diretor escolar fosse um educador qualificado e visava estruturar o ensino, e no ano seguinte, criou-se o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE/1962, porém de cunho normativo e financeiro:

[...] a consciência transitivo-ingênua, dá-se automaticamente com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização que introduz rachaduras na sociedade fechada, provocando a emersão do povo na vida política. Diferentemente, a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 324).

Os primeiros passos rumo à autonomia da Gestão Educacional eram ensaiados, surgindo timidamente nas linhas de leis, decretos e planos que organizavam o contexto educacional brasileiro. Ainda que numa perspectiva liberal, já existiam intelectuais libertários, como Paulo Freire, influenciando o cenário educacional, em que “o êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional, sendo designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular.” (SAVIANI, 2013, p. 322). No entanto, em 1964, a democracia que representava o regime de governo brasileiro é extirpada com a instauração da ditadura militar, outorgando à Educação um caráter autoritário e repressor, de

maneira que a Lei 5.540/1968 determina a Reforma Universitária, baseada no tecnicismo e, com isso, desvalorizam-se as pesquisas, arremata o autor.

Assim é que diretores escolares e reitores passam a ser indicados, sem possibilidade de eleição democrática. Após três anos, outorga-se a Lei 5.692/1971, que reforma a LDB/1961 e revoga a exigência de o diretor escolar ser um educador. Ainda em 1971 o Governo militar concede amparos financeiros e faz parcerias com o setor privado, em sua maioria escolas confessionais; daí o elevado número de profissionais escolares membros da Igreja Católica. Esse cenário perdurou até 1985, quando houve a mudança na forma de governar o Brasil, considerando os seguintes fatores:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para Presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 [...] para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2013, p. 413).

A partir de 1985, o Regime Militar teve fim no Brasil, quando se iniciou o processo de redemocratização do ensino. Passando-se três anos foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a base para a educação no Brasil – a democracia. Sob tal roupagem, atendia-se ao pedido feito pelos intelectuais de 1932, que expressavam tal solicitação nas linhas do Manifesto dos Pioneiros.

Nessa linha histórica, social e política da Educação, recorda-se como fator importante para a compreensão do modelo atual de ensino brasileiro, os caminhos percorridos e as influências advindas externamente ao Brasil. Dessa forma, comunga-se com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009, p. 9), ressaltando-se a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”/1990, que foi financiada pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com destaque à importância de uma educação participativa e à atuação de todos os profissionais da educação, trabalhando em “prol” da melhoria da Educação Básica. A referida Conferência trazia para o cenário educacional o capital privado, o qual passa a orquestrar os sistemas de ensino em cada parte do mundo capitalista. Isso transforma a Educação num produto a gerar lucro a partir da sua dinâmica de atuação na sociedade neoliberal, formando o “ser-capital” para atender às demandas do complexo econômico e político neoliberal, condição que para os autores em foco estava configurada um tipo de:

[...] defesa da proclamada universalidade disponível acoplada a uma contrapartida por parte dos países envolvidos, traduzida no compromisso com a efetivação de políticas educacionais ajustadas e/ou reformadas de acordo com o que homogeneamente propugna o Banco Mundial. No caso, é justo argumentar, sem uma rigorosa atenção às reais necessidades dos diversos países, mas em atendimento, em última análise, aos interesses de reprodução do capital.

Por isso, o movimento “Educação para Todos” em 1990, foi substituído por “Todos pela Educação”, de acordo com os “índices” levantados pelo BM indica que todos têm acesso à escolarização, porém falta qualidade no ensino, “justificando” a introdução de empresas privadas na educação pública, visando ao lucro. À vista disso, responsabiliza-se pelo fracasso quem está na sala de aula – o professor, o qual encarna a precariedade nas condições de trabalho, bem como a baixíssima remuneração que exige de tal profissional uma jornada de trabalho acima do normal, para prover o básico para sua sobrevivência. Outro fator importantíssimo que se deve levar em conta, é a falta de formação continuada oferecida a esse profissional por parte do Estado, o qual diminui o financiamento à Educação afetando os profissionais, além dos alunos, que estudam em estruturas escolares precárias e sem condições dignas de formação.

Com a promulgação da LDB 9.394/1996 descentralizava-se a Gestão Escolar e se estimulava a participação comunitária, instigando-se o ideal democrático para os planos de educação subsequentes. Cinco anos depois, foi promulgada a Lei n. 10.172/2001 – PNE, que instituiu os Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes e reconheceu a necessidade de formação e capacitação dos trabalhadores escolares. Ocorre que em 2014, houve a promulgação da Lei 13.005/2014 que compreende o PNE vigente até 2024, o qual prioriza a participação da comunidade escolar na escolha de diretores e estabelece que deve haver autonomia escolar nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro. Tal lei também prevê o envolvimento comunitário na elaboração do Plano Político-Pedagógico, Currículos e Regimentos Escolares, visando assegurar a participação democrática, de forma que a Gestão Escolar passou por várias transformações ao longo dos anos, sempre como reflexo das mudanças sociais e políticas.

O atual PNE (2014) tem como uma de suas importantes metas, a de número 19 – que versa sobre a implantação da Gestão Democrática nas escolas públicas no prazo de dois anos, a partir de sua aprovação. Portanto, em 2016 a maioria das unidades de ensino já deveria ter implantado a GDE, porém relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que há uma porcentagem pequena de escolas com Gestão Democrática, se comparado ao total de escolas brasileiras. Destaca-se que a vigência do referido Plano vai até 2024, implicando em que as Unidades da Federação ainda usufruem de dois anos para efetivar a referida Meta.

A Educação pública de qualidade se faz a partir da democracia nesse processo de construção do sistema de ensino. Para tanto, há que se abarcar várias contribuições sociais que versem pela formação plena do sujeito-cidadão que irá atuar na sociedade. Na análise do cenário brasileiro, vê-se a importância da efetivação da democracia no sistema social, sobretudo o da Educação. O contexto brasileiro apresenta um reducionismo no papel do Estado junto a políticas públicas sociais e uma certa desvalorização à democracia, tendendo para um modelo de gerencialismo no tocante à legislação, como também à operacionalização das diversas áreas do Estado brasileiro. Com isso, faz-se necessário estar em alerta e participar mais dos movimentos sociais que autenticam a voz de todos, no momento de exigir que as demandas sociais sejam atendidas pelo Poder Público.

A estagnação do cumprimento das metas do PNE/2014 reverbera o exposto no parágrafo anterior, pois se está chegando a dois anos do término de sua vigência em 2024, e a maior parte de suas metas não foi alcançada, principalmente as que necessitam do fator financiamento para se desenvolverem. O Estado brasileiro deixou de investir mais em programas sociais, sobretudo os da esfera educacional, o que se percebeu mais agudamente a partir de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional 95, a qual reduziu o avanço educacional no Brasil, de modo em que a meta de acréscimo de investimento para o quinto ano do PNE, em 2019, não foi atingida, e então o investimento público em educação se manteve sem reajuste.

Diante dessa realidade, é necessário que todos reconstruam a Escola que está a ser demolida por políticas públicas reacionárias, como a presença de gestões autoritárias que operam na contramão da democracia. Para atuar contra isso, é importante que todos se tornem novamente autores das políticas públicas em prol da educação, como foi feito historicamente nas conquistas expostas na Constituição como em outros mecanismos de normatização.

3 A META 19 DO PNE/2014 EM DISPOSITIVOS LEGAIS NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS: REGULAMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

O Brasil possui atualmente um Plano Nacional de Educação sancionado em 2014 pela Presidente Dilma Rousseff, sem vetos à última versão, após anos de luta para a sua aceitação no Congresso Nacional. Ao analisar o documento, verifica-se que ele não avançou muito, por causa da crise econômica e política do País, o que justifica diversas áreas e, sobretudo, a educação estarem paralisadas por falta de financiamento condizente com os problemas recorrentes a serem resolvidos. Comungando com os estudos de Ferreira (2016), o referido Plano não vem sendo cumprido, de fato, e se observarmos o fator matrícula, o Censo Escolar indica que houve uma redução no número de alunos matriculados, contrapondo um dos objetivos do PNE/2014 – a Universalização. Outras metas não foram implantadas, sendo responsável por isso, sobremaneira o fator financeiro, que foi agravado com a Emenda Constitucional 95, a qual prevê congelamento dos investimentos no prazo de vinte anos, o que significa um atraso para implantação e manutenção de políticas públicas no Brasil.

No entendimento de Souza e Pires (2018, p. 65) a partir do referido Plano, cada Unidade Federativa (UF) e o Distrito Federal (DF) formularam legislação própria para implantação do modelo de Gestão Democrática nas escolas de suas localidades. No estudo minucioso dos referidos autores, verificou-se que apenas “11 estados da federação e o Distrito Federal possuem leis próprias de Gestão democrática.” Os autores ainda trazem à luz as Unidades Federativas que regularizaram a gestão democrática por meio de leis, sendo eles: “Acre, Amapá, Rondônia, na região Norte; Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, no Nordeste; Rio de Janeiro, no Sudeste; Rio Grande do Sul, na região Sul; e Mato Grosso e Goiás, além do Distrito Federal, na região Centro-Oeste.” (SOUZA; PIRES, 2018, p. 73).

É válido frisar que a GDE não é totalmente efetivada no Brasil, mesmo que esteja proposta na CF/88, na LDB/96, no PNE/2014 e em leis estaduais, como no caso do Amapá, pela Lei 1.503/10 (AMAPÁ, 2010), na qual não se implantou a gestão democrática de acordo com as aspirações sociais, visto que não há menção à formação do Grêmio Estudantil e nem da Associação de Pais e Mestres nas escolas, assim os posicionamentos discentes ficam preteridos dentro do educandário. Na dinâmica de funcionamento de uma das Escolas Estaduais do Amapá, nota-se que o gestor não conseguiu a participação de todos no processo de administrar a Escola. Para que a descentralização aconteça com efeito positivo, o diretor deve utilizar os mecanismos como o Conselho Escolar para interagir com os representantes da comunidade, e

sempre dialogar com o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres.

Um fator fundamental para acontecer a Gestão Democrática Escolar é a interação do gestor com o cotidiano da Escola, cargo no qual se deve estar ciente de tudo o que acontece nos setores escolares – as questões pedagógicas, administrativas, financeiras, culturais e sociais. Nesse momento de administrar a unidade de ensino, alguns autores como Paro (2008) recomendam que o diretor deve descentralizar e partilhar a responsabilidade sobre as demandas, junto com o Conselho Escolar, para daí então deliberarem sobre o funcionamento da Escola. Como fator de maior relevância, o gestor precisa envolver o aluno nos projetos de funcionamento escolar, porque eles são o centro do processo, e muitas vezes são esquecidos, com suas falas e aspirações excluídas da dinâmica escolar.

Nessa perspectiva democrática, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico que é um documento importante no norteamo da dinâmica escolar. Isto porque nele estão contidas as ações planejadas no coletivo, com a participação democrática de todos os envolvidos no processo educacional em que todos elaboram, executam e avaliam, dando uma nova forma de organização escolar – mais democrática. Ao projetar a atividade educacional, deve-se ter o pensamento político e também pedagógico, circunstância na qual Paulo Freire (1982) sempre nos alertou que todo ato educacional é ao mesmo tempo um ato político, assim alicerçando sobremaneira o caminhar escolar numa perspectiva mais democrático-social.

É assim que há muito a se desenvolver acerca de uma educação verdadeiramente democrática, que se faça pilar no ensino público colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Escola, como ambiente de formação do ser humano para o ser cidadão, deve resistir aos ataques provenientes de governos autoritários e conservadores que delegam ao educandário a missão de perpetuar a dominação de uma classe sobre a outra.

A instituição escolar deve abandonar as amarras do gerencialismo e enveredar pelos campos profícuos da democracia, permitindo que todos aqueles que formam a comunidade escolar façam parte do seu funcionamento e da sua história. Tanto para Karl Marx como para Antonio Gramsci, a Educação consiste em um mecanismo importante para acabar com a divisão social do trabalho, por possibilitar a ausência de distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, onde o “fazer” e o “saber” caminharão juntos em prol de uma sociedade igualitária e justa. Por conseguinte, reafirma-se a importância de concretizar, verdadeiramente, a democracia no ambiente escolar.

A Escola como instituição social deve superar a lógica de mercado do capitalismo neoliberal, o qual erige no mundo globalizado do século XXI o imperialismo estadunidense em detrimento das nações em desenvolvimento. Para que a instituição escolar se firme em uma feição política, cultural, histórica e social, visando formar o ser humano na sua totalidade para o fazer e o pensar dentro da realidade que lhe é inerente, é necessário que a Escola seja gerida por todos os que lhe pertencem – a comunidade intelectual e social. Como resistência à dominação de um sistema excludente, convém romper com as ideias de uma classe detentora de riqueza e poder, que se infiltra nos mecanismos do Estado, para dogmatizar ideias e manter o *status* de dominação.

O PNE/2014, por meio da aprovação do seu texto, transformou o princípio democrático demandado à Escola - na Meta 19, determinando que Estados e Municípios deveriam fazer a sua leitura e interpretação, imprimindo à política educacional uma feição não linear. Assim, fica atribuído um relativo grau de autonomia a esses entes federativos, os quais possuem atributos próprios e por vezes distintos entre eles, como: história, cultura, grupos de pessoas que vão ler, interpretar e traduzir de maneiras distintas, com isso trazendo a esse cenário faces diversas de instituir a democracia na Escola.

Com base nesse escopo, investigou-se os *sites* das Secretarias de Educação de cada Unidade Federativa, assim como os Diários Oficiais Estaduais (DOE), e também se procurou nas Assembleias Legislativas do Brasil, além do suporte literário de Souza e Pires (2018), informações acerca da legislação sobre a gestão democrática escolar em cada UF brasileira. Analisou-se minuciosamente cada Plano Estadual de Educação (PEE), por categorias, para se construir os quadros demonstrativos a seguir, contendo as informações que nos auxiliam na compreensão da matéria legislativa que trata a GDE.

A Meta 19 do PNE/2014 traz à luz da compreensão a implantação da Gestão Democrática Escolar, sendo descrita nas suas estratégias a importância da formação de instâncias deliberativas para que a descentralização administrativa escolar aconteça. Trata-se da efetivação do Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres para se desenvolver a GDE nos ambientes escolares. Ei-la na íntegra:

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

Para bem exemplificar tal situação, doravante constam neste texto ilustrações que correspondem à maneira como a referida Meta foi representada nos Planos Estaduais de

Educação nas diferentes Unidades da Federação integrantes das cinco regiões geográficas de nosso País, por ordem cronológica de aprovação. Convém observar que alguns Estados brasileiros lhe imprimiram uma feição própria, ao passo que outros simplesmente apenas a reeditaram em seus dispositivos legais, como indicam os cinco Quadros a seguir:

Quadro 2- Planos Estaduais de Educação sancionados nas UF da Região Norte (2015-2025)

UF	Lei n.	APROVAÇÃO	META REFERENTE À GDE	PERÍODO
RO	3.565	03/06/2015	META 19: Assegurar condições para fortalecer e efetivar gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores associada a critérios técnicos de mérito e desempenho.	2015-2025
AP	1.907	24/06/2015	META 25: Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema, notadamente o previsto na Lei 1.503/2010.	2015-2025
PA	8.186	24/06/2015	META 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
AM	4.183	26/06/2015	META 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
AC	2.965	02/07/2015	META 18: Assegurar, até o final do segundo ano de vigência desse plano, a construção ou reformulação dos instrumentos jurídicos e processos para efetivação da Gestão Democrática da Educação Pública no Acre.	2015-2024
TO	2.977	08/07/2015	META 22: Assegurar, em regime de colaboração com a União, recursos e apoio técnico para no prazo de um ano de vigência deste PEE/TO, efetivar a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e a consulta pública a comunidade escolar.	2015-2025
RR	1.008	03/09/2015	META 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

Ao analisar o Quadro 2, referente à implantação da GDE, redigida pelos respectivos planos nas 7 UF nortistas por ordem cronológica de aprovação, verifica-se que os PEE do Pará e de Roraima reproduziram *ipsis litteris* o texto da Meta 19 do PNE/2014, não acrescentando e nem suprimindo nenhum elemento, assim corroborando com a referida redação sobre a GDE. Os PEE do Acre, Amazonas, Rondônia e Tocantins reproduziram a redação da Meta 19 do PNE/2014, porém suprimiram ou acrescentaram elementos a essa redação. O Amapá elaborou seu próprio texto acerca da Meta, esboçando a especificidade de fortalecer essa política educacional.

Nessa análise documental sobre os planos dos Estados da Região Norte, é relevante tecer uma afirmação. O número de Unidades Federativas nortistas que reproduziram a redação do PNE/2014, fazendo pequenas alterações no texto original, é maior que a quantidade de UF que

mantiveram fielmente a redação original, junto ao Estado que produziu a Meta sobre gestão democrática de acordo com as especificidades de seu espaço geográfico e social.

Quadro 3 - Planos Estaduais de Educação sancionados nos Estados da Região Nordeste (2014-2026)

UF	Lei n.	APROVAÇÃO	META REFERENTE À GDE	PERÍODO
MA	10.099	11/06/2014	META 20: Assegurar, no prazo de dois anos, para efetivação da gestão democrática da educação, a participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho.	2014-(não informado)
PB	10.488	23/06/2015	META 27: Assegurar, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
PE	15.533	23/06/2015	META 19: Assegurar, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
SE	8.025	04/09/2015	META 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, a partir da vigência desse PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, tendo como princípios a democracia, a representatividade e a autonomia, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
PI	6.733	17/12/2015	META 19: Assegurar, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
AL	7.793	22/01/2016	META 19: Assegurar, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2016-2026
BA	13.559	11/05/2016	META 19: Estimular a discussão sobre a regulamentação acerca da gestão democrática da educação, para garantir sua consolidação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta ampla à comunidade escolar.	2016-2026
CE	16.025	30/05/2016	META 19: Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2016 – 2024
RN	10.049	27/12/2015	META 1: Assegurar, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

No Quadro 3, observa-se na cronologia de aprovação que os PEE de Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Norte trazem a Meta de implantação da GDE com a mesma redação que o PNE esboça em seu texto, dessa forma acredita-se que as referidas UF concordaram exatamente com o descrito na Meta 19 do PNE. Os PEE de Paraíba, Piauí, Bahia, Ceará, Maranhão e Sergipe conservaram alguns elementos da redação do PNE em suas respectivas metas a respeito da GDE, porém suprimiram ou acrescentaram ideias aos seus textos. Neste caso, na Região Nordeste o PEE, em sua Meta 19, obteve assentimento parcial em 6 (seis) Estados, enquanto 3 (três) UF nordestinas redigiram em seus Planos Estaduais de Educação a Meta que institui a Gestão Democrática Escolar em suas respectivas redes de ensino, da mesma forma que na orientação federal.

Quadro 4 - Planos Estaduais de Educação sancionados nas UF da Região Centro-Oeste (2014-2025)

UF	Lei n.	APROVAÇÃO	META REFERENTE À GDE	PERÍODO
MS	4.621	22/12/2014	META 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar.	2014-2024
DF	5.499	14/07/2015	META 19: Até um ano após a publicação deste Plano, adequar a ele a lei de gestão democrática.	2015-2024
GO	18.969	22/07/2015	META 20: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação de eleições diretas para gestores das escolas públicas.	2015-2025
MT	10.111	06/06/2014	Não foi encontrada meta que disserte sobre a gestão democrática, nesse plano, mas seu texto apresenta menções à GDE.	2014-(não há informação)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

Ao analisar os PEE das UF do Centro-Oeste, constata-se no Quadro 4 que Mato Grosso do Sul reproduziu a Meta 19 do PNE/2014, dessa maneira reproduzindo a referida Meta. No entanto, Distrito Federal e Goiás redigiram sua própria meta. Mato Grosso não traz em seu PEE uma norma destinada à GDE, todavia encontram-se no seu texto várias menções feitas à Gestão Democrática Escolar.

Na Região Centro-Oeste, observou-se que 2 (dois) Estados se esmeraram em produzir suas próprias metas referentes à Gestão Democrática Escolar em seus Planos Estaduais de Educação, contudo 1 (uma) UF dessa região transcreveu o mesmo texto da Meta 19 do PNE para o seu PEE. Evidenciou-se, também, 1 (um) Estado que não redigiu meta específica sobre a GDE em seu Plano Estadual de Educação.

Quadro 5 - Planos Estaduais de Educação sancionados nas UF da Região Sudeste (2015-2027)

UF	Lei n.	APROVAÇÃO	META REFERENTE À GDE	PERÍODO
RJ	5.597	18/12/2009	Não foi encontrada meta que disserte sobre a gestão democrática, nesse plano.	2009-2019
ES	10.382	25/06/2015	META19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar.	2015-2025
SP	16.279	08/07/2016	META 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar.	2016-2026
MG	23.197	26/12/2018	META 17: Efetivação da gestão democrática da educação no âmbito das redes públicas do Estado até o final do segundo ano da vigência deste PEE.	2018-2027

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

O Quadro 5 indica que Espírito Santo e São Paulo redigiram a meta referente à efetivação da Gestão Democrática Escolar, da mesma forma que ela aparece descrita no PNE/2014. Minas Gerais redigiu sua própria meta de implantação da GDE, estipulando um prazo para que ela se cumpra. No PEE do Rio de Janeiro não foi encontrada a meta referente à efetivação da GDE, não obstante o texto fazer menções acerca do assunto.

Quadro 6 - Planos Estaduais de Educação sancionados nas UF da Região Sul (2015-2025)

UF	Lei n.	APROVAÇÃO	META REFERENTE À GDE	PERÍODO
PR	9.479	25/06/2015	META19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar.	2015-2024
RS	14.705	25/06/2015	META 19: Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração.	2015-2025
SC	16.795	14/12/2015	META 18: Garantir em legislação específica, aprovada no âmbito do Estado e dos Municípios, condições para a efetivação da gestão democrática na Educação Básica e Superior Públicas.	2015-2025

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

O Quadro 6 evidencia que o Estado do Paraná redigiu literalmente a Meta 19 do PNE/2014. Porém, Rio Grande do Sul e Santa Catarina redigiram sua própria meta acerca da implantação da GDE. Com isso, constata-se que na Região Sul 1 (uma) UF reproduziu a meta que trata da Gestão Democrática Escolar do PNE, enquanto 2 (dois) Estados sulistas se esmeraram em produzir suas respectivas metas sobre a GDE em seus PEE.

À vista das informações contidas nos Quadros de 2 a 6, acerca da aplicação da Meta 19-PNE/2014 é possível depreender que as diferentes Unidades Federativas brasileiras ou se mantiveram fiéis aos ditames da União, ou processaram alterações ora mais, ora menos ambiciosas. Mas algo se destaca quanto ao prazo de execução – embora o decênio abraçado pelo PNE corresponda a 2014/2024, Alagoas e Bahia, por exemplo, o tornaram mais elástico, estendendo-o até 2026. Isso representa uma peculiaridade que foge ao escopo deste estudo, mas que enseja uma análise para tal discrepância. Neste ínterim, cabe agora enveredar por um desdobramento desta seção relativo a formas de provimento ao cargo de Diretor Escolar.

3.1 As formas de provimento ao cargo de Gestor Escolar, por região geográfica

A política educacional de Gestão Democrática nas escolas públicas brasileiras desenvolvida a partir da década de 90, séc. XX, instigou novas formas de *seleção* para o cargo de diretor escolar por meio de: *eleição direta*; processo de *eleição* ou *mérito*; *seleção + eleição*, e até mesmo por via de *concurso público*, na menção de Souza e Pires (2018). Entretanto, os próprios autores lembram que ainda há no Brasil a ascensão de diretores escolares por meio de indicação política, e quando são nomeados pelas Secretarias de Estado da Educação, extirpam o princípio democrático do contexto da Gestão Escolar. Os autores revelam que as Unidades Federativas brasileiras se diferenciam no ato da seleção de diretores escolares, porque cada uma interpreta de maneira distinta o Art. 206 da CF/88, de mesmo modo que compreendem de forma própria os outros dispositivos legais restritos à Educação, como: LDB; Plano Nacional de

Educação; Planos Estaduais e Municipais de Educação e as Leis Orgânicas que instituem a Gestão Democrática Escolar, além de outros dispositivos que tentam normatizar a GDE no contexto educacional; com isso há mais de uma forma de provimento ao cargo de diretor escolar imperando no Brasil.

A presente pesquisa analisou os dados levantados em *sites* de Secretarias Estaduais de Educação e Assembleias Legislativas, como também na Câmara Distrital sobre os dispositivos legais de cada UF e se verificou várias formas de escolha de diretores e a criação de Conselhos Escolares. A seguir descreve-se a maneira que cada Estado dialoga com a legislação sobre a Gestão Democrática, norteador a escolha de diretor escolar nas diferentes regiões geográficas brasileiras:

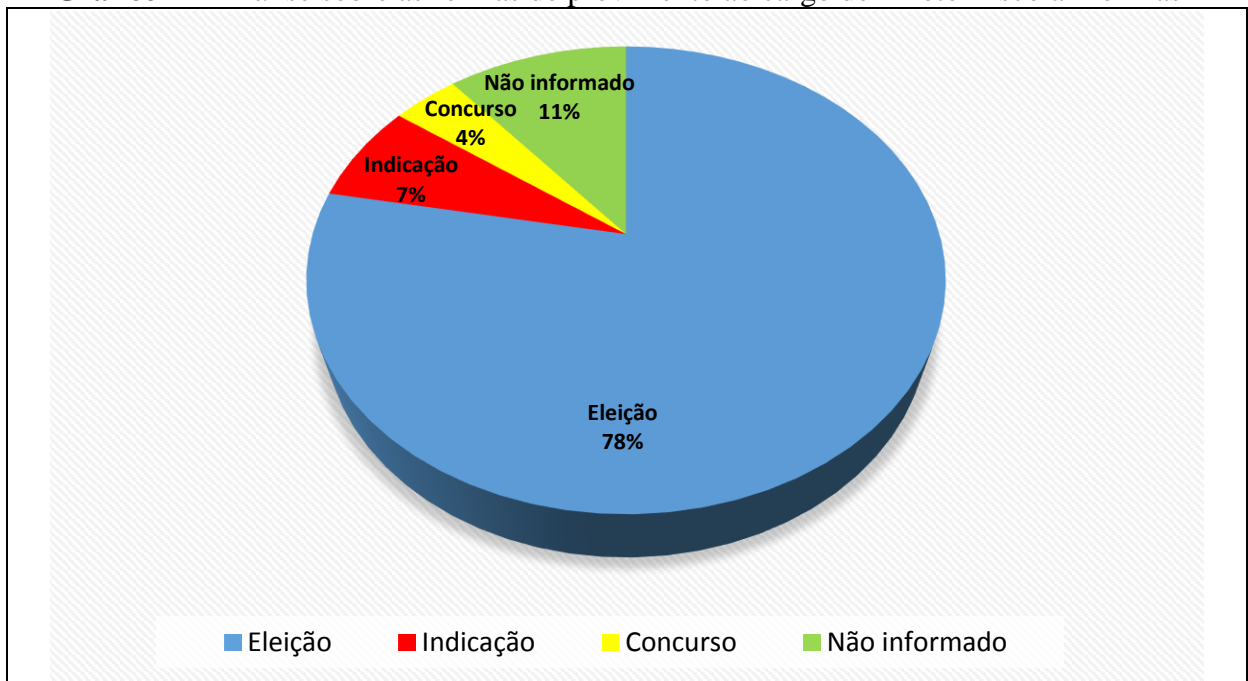
Quadro 7 – Formas de provimento ao cargo de Diretor Escolar, na legislação brasileira

REGIÃO	UF	DISPOSITIVO	DATA	FORMA
NORTE	AC	Lei 3.141	22/07/2016	Eleição direta
	AM	PEE-Lei 4.183	26/06/2015	Eleição direta
	AP	Lei 1.503	9/06/2010	Eleição direta
	PA	Lei 7.855	12/05/2014	Eleição direta
	RO	Lei 3.018	17/04/2013	Eleição direta
	RR	-	-	Informação não encontrada
	TO	-	-	Informação não encontrada
NORDESTE	AL	Lei 6.152	11/05/2000	Eleição direta
	BA	Decreto 16.385	26/10/2015	Eleição direta
	CE	Decreto 32.426	21/11/2017	Eleição direta
	MA	Decreto 30.619	2/01/2015	Eleição direta
	PB	Lei 7.983	10/04/2006	Eleição direta
	PE	Decreto 47.297	12/04/2019	Eleição direta
	PI	Decreto 12.765	17/09/2007	Eleição direta
	RN	Lei 585	30/12/2016	Eleição direta
	SE	PEE-Lei 8.025	4/09/2015	Eleição direta
CENTRO-OESTE	DF	Lei 4.751	7/12/2012	Eleição direta
	GO	Lei 20.115	6/06/2018	Eleição direta
	MS	Lei 3.479	20/12/2007	Eleição direta
	MT	Lei 7.040	1/10/1998	Eleição direta
SUDESTE	ES	Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual/SEDU/ES	2010	Nomeação pela Secretaria de Estado da Educação/ES
	MG	Resolução SEE 1.812	22/03/2011	Nomeação pelo Governo do Estado/MG
	RJ	Lei 7.365	14/07/2016	Nomeação pelo Governo do Estado/RJ
	SP	PEE-Lei 16.279	8/07/2016	Concurso público de provas e títulos
SUL	PR	Lei 18.590	13/10/2015	Eleição direta
	RS	Lei 13.990	15/05/2012	Eleição direta
	SC	-	-	Informação não encontrada

Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

Ao analisar a categoria de *formas de provimento ao cargo de diretor escolar* de acordo com a legislação que o normatiza, verifica-se que duas UF da Região Norte (Roraima e Tocantins) mais uma da Região Sul (Santa Catarina) não se detiveram ainda em efetivar de forma organizada e democrática a ação de escolher o gestor escolar. Paro (1996) coloca que é importante pautar a escolha de diretores de forma democrática, com a participação de todos nesse processo, pois a nomeação (indicação) é nociva à democracia e atrasa o processo educacional nos estabelecimentos de ensino.

Gráfico 1 – Análise sobre as formas de provimento ao cargo de Diretor Escolar no Brasil

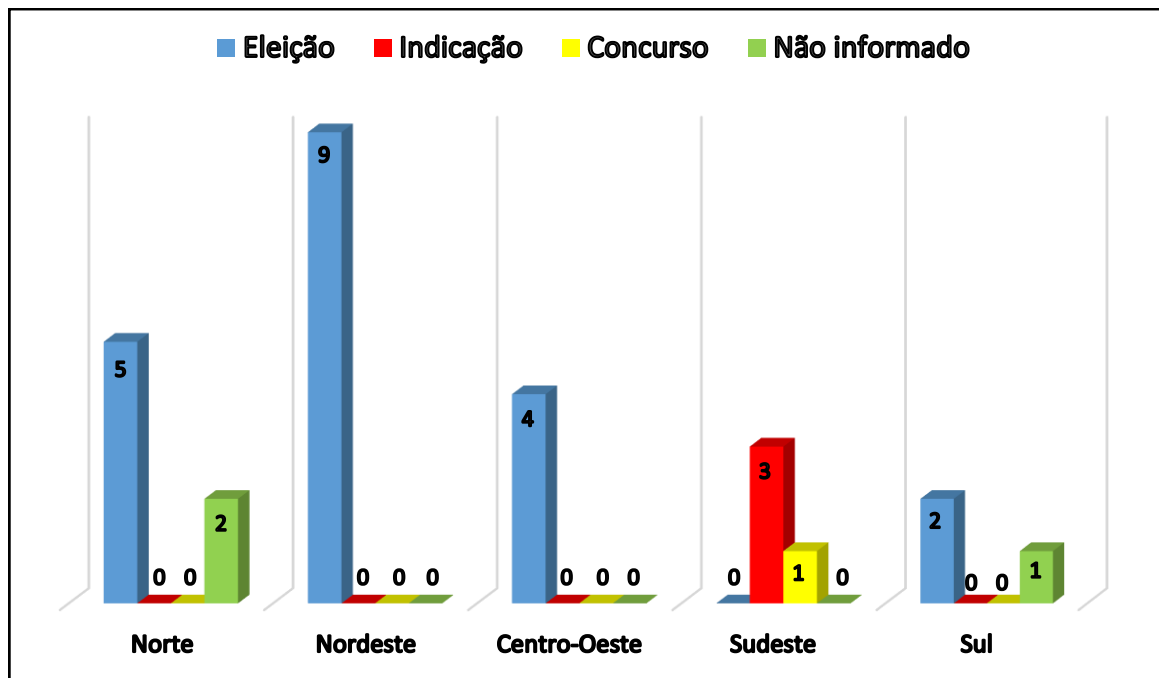


Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

Nos processos de seleção de diretores escolares, verificou-se que 78% dos estados brasileiros organizam *eleições diretas* para o provimento de cargo dos gestores nos seus respectivos estabelecimentos de ensino. Indicados e nomeados pela administração pública, 7% das Unidades Federativas optam por essa forma de ocupação do cargo para Diretor Escolar. Via Concurso Público, 4% realizam a escolha de gestores para admissão da função. Curiosamente 11% não informaram nos documentos legais publicados em *sites* do Diário Oficial, Assembleia Legislativa e Secretaria de Estado da Educação, qual a forma de seleção adotada para cumprir essa exigência legal.

Para se compreender melhor a forma de provimento ao cargo de diretor escolar nas cinco regiões brasileiras, dividiram-se os dados documentais coletados nos dispositivos legais das UF, no Gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Formas de provimento ao cargo de Diretor nas cinco Regiões brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora, com base em *sites* do Diário Oficial e Secretarias de Educação de cada UF.

O Gráfico 2 apresenta a forma de provimento ao cargo de Diretor Escolar nas cinco Regiões brasileiras, de acordo com os dispositivos legais encontrados em *sites* do Diário Oficial, Secretarias de Educação e Assembleia Legislativa de cada Unidade Federativa. É possível visualizar que na Região Norte 5 Estados escolhem seus diretores por meio de Eleição, no entanto não foi encontrado nenhum documento que normatize a escolha de gestores escolares em 2 UF nortistas.

Na Região Nordeste os 9 Estados que a compõem escolhem seus diretores por meio de Eleição direta, como descrevem os documentos que normatizam essa forma de provimento ao cargo de Diretor Escolar em cada UF nordestina. Observou-se durante a pesquisa documental que os Estados do Nordeste se diferenciam apenas quanto ao dispositivo legal utilizado por cada UF da referida Região.

Os 4 Estados que compõem a Região Centro-Oeste escolhem seus gestores escolares mediante Eleição direta amparada legalmente pelo mesmo dispositivo sancionado em cada UF da referida Região brasileira. Com isso, percebe-se que esta Região cumpre com o que determina o Plano Nacional de Educação, quanto a ser elaborada uma lei ordinária que regulamente a GDE nos Estados brasileiros.

Na Região Sudeste, há 3 Estados que ainda escolhem seus diretores escolares mediante Indicação da Secretaria de Educação de cada UF daquela Região. Contudo, há 1 Estado que

escolhe seus gestores escolares por meio de Concurso Público, que apesar de não significar uma Eleição, se torna mais próximo do que o PNE/2014 determina ser um mecanismo democrático para a seleção de diretores escolares, diferenciando-se da arcaica forma de escolha desse profissional por meio de indicação política, a qual inibe o desenvolvimento da Gestão Democrática Escolar.

Na Região Sul, há 2 Unidades Federativas que escolhem seus diretores escolares por meio de Eleição direta, entretanto não foi encontrado nenhum documento que normatize a forma de seleção ao cargo de Diretor escolar de 1 Estado sulista. Com isso deduz-se que o Sul do Brasil não apresenta 100% de normatização da Eleição direta para provimento ao cargo de Gestor nas unidades de ensino.

Esses são dados que estabilizam a forma democrática de seleção de gestores de estabelecimentos de ensino na maioria dos Estados brasileiros, no entanto, ainda é preocupante que a porcentagem de forma de indicação ainda persista na realidade escolar brasileira. Outro elemento que foi identificado nessa pesquisa é o provimento de cargo de Diretor Escolar por meio de Concurso Público, que tem a premissa de que um profissional que é bom tecnicamente para ser aprovado no certame, mas que está à margem do sistema público de educação, que é um contexto complexo, possa assumir tal cargo sem ter conhecimento de causa sobre os problemas enfrentados por aquela comunidade escolar e assim não consiga resolvê-los e se perpetue no cargo por conta do período que o estatutário possa legitimá-lo.

No Gráfico 1 constam as formas de escolha de Diretor Escolar calcadas em diferentes dispositivos legais. Dentre as vinte e sete UF brasileiras, quatro da Região Norte - AC, AP, PA, RO; mais quatro da Região Nordeste - AL, MA, PB, RN; mais três da Região Centro Oeste - DF, GO, MS; mais um do Sudeste - RJ e mais dois da Região Sul - PR e RS, aprovaram *leis* que trazem a matéria sobre a seleção de gestores, sem se associar a outro dispositivo legal.

A seleção de Diretores também é matéria no texto dos *Planos Estaduais de Educação*, sendo descrita nas metas e estratégias do PEE de: Amazonas (Região Norte), Sergipe (Região Nordeste), Mato Grosso (Região Centro-Oeste) e São Paulo (Região Sudeste). Os três Estados da Região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul também aprovaram seus respectivos Planos Estaduais de Educação, mas não foi encontrada nenhuma informação nos textos acerca da seleção de gestores escolares.

Os *decretos* também foram utilizados como meio de organizar a escolha de Diretores. Serviram-se desse dispositivo, quatro UF da Região Nordeste – BA, CE, PE e PI. Outros três

Estados ainda não citados nesse texto analítico, também fundaram a proposta de seleção dos Diretores, usando normatizações como: *resolução* – por exemplo GO e MG; *regimento*, que foi um documento utilizado para sacramentar a forma de escolha dos gestores escolares, haja vista o Espírito Santo.

A escolha de Diretor Escolar é normatizada em diferentes dispositivos legais no Brasil,⁶ como indica o Quadro 7. Por conseguinte, 48% das Unidades Federativas a descreveram em *Leis*; 15% a normatizaram nas metas e estratégias de seus respectivos *Planos Estaduais de Educação*; 15% das UF a aprovaram por meio de Decretos; 7% a contemplaram em *Resoluções*; 4% a descreveram em um *Regimento*; 11% dos Estados não normatizaram a seleção de gestores escolares em algum dispositivo legal.

Em suma, convém tecer algumas considerações sobre os dados apresentados pós-pesquisa documental. Trata-se de atentar para elementos de vulnerabilidade jurídica como: ausência de mecanismos legais para efetivar a escolha de diretores escolares, além de apoio em mecanismos frágeis dentro da legalidade. Isto porque embora a maioria dos Estados tenha optado por promulgação de Lei, detectaram-se casos em que o dispositivo legal para a escolha de Diretor Escolar recaiu sobre Resolução, Regimento e Decreto, que não têm a mesma proporção que uma Lei, indicando uma enorme desatenção à normatização de um item tão importante para a Gestão Democrática Escolar se materializar, que é a seleção de gestores escolares por parte da comunidade escolar. Isto significa negligência à escolha democrática por meio de voto direto, sem a intervenção da administração pública.

⁶ No Direito brasileiro, observa-se a Pirâmide de Kelsen, jurista austríaco, baseada na ideia de que há diferentes tipos de normas jurídicas: as inferiores (fundadas) que devem respeitar o disposto nas superiores (fundantes). No âmbito das unidades que compõem a Federação (Estados, Municípios e Distrito Federal), tem as Constituições Estaduais ou Leis Orgânicas, Leis Complementares e Leis Ordinárias que não podem contrariar a legislação federal. Em uma ordem hierárquica, registram-se: Constituição Federal; Emenda Constitucional; Lei Orgânica; Lei Ordinária; Decreto; Resolução; Portaria. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73280/a-hierarquia-das-normas-e-sua-inobservancia>.

4 LEI 1.503/2010 E O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO EM ESCOLAS AMAPAENSES: PASSOS E (DES)COMPASSOS

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.

O texto da mencionada Lei fundamentou-se em vários dispositivos legais, como: Constituição Federal/1988, Constituição Estadual/1991, LDB 9.394/1996 e Lei 0949/2005, a qual regula o Sistema Estadual de Educação. Anunciadas essas matérias legislativas, organizaram-se alguns Artigos e incisos na ilustração a seguir:

Quadro 8 – Dispositivos legais que fundamentaram a Lei 1.503/2010 no Amapá (1988-2005)

Dispositivo legal/Artigos e incisos	Reverberações na Lei 1.503/2010
Constituição Federal/1988: Art.206, VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.	Art.1º A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual [...] será exercida na forma desta Lei, com observância aos seguintes princípios: I – autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; [...] III – participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios através dos órgãos colegiados.
Constituição Estadual/1991: Art. 285, II – Os Conselhos Escolares, com gestão democrática, são órgãos de aconselhamento, fiscalização, deliberação e avaliação do sistema de ensino no nível de cada estabelecimento escolar público, na forma da lei.	Art.8º A composição do Conselho Escolar será definida em cada unidade escolar, respeitando a paridade em relação aos segmentos que compõem a unidade escolar e o número de representantes será definido no seu regimento interno.
LDB 9.394/1996: Art. 3º, VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; no Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica; Art.15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação de educação básica que os integra progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira.	Art. 28. Haverá no âmbito do Sistema Estadual de Ensino uma Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais (CEPE), composta paritariamente por 8 (oito) membros representantes da SEED e do SINSEPEAP.
Lei 0949/2005, que versa no Art. 6º - O Conselho Escolar será um espaço permanente de participação, decisão, discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, assegurando a gestão democrática das unidades escolares.	Art. 5º Ao Conselho Escolar caberão as funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, relacionadas às questões pedagógicas, administrativas e financeiras no limite das legislações em vigor.

Fonte: Elaborado pela autora, por meio de pesquisa a dispositivos legais.

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. Por isso, a SEED instituiu a Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais (CEPE), para coordenar a sistemática eleitoral, assim como descrito na Seção II do citado dispositivo legal. A CEPE foi formada por 8 (oito) membros paritários: funcionários da SEED e também integrantes do SINSEPEAP, os quais interagem com a comunidade escolar de cada educandário para conscientizá-los sobre a nova política educacional de gestão e tão logo iniciar o processo de implantação da GDE (AMAPÁ, 2010).

Nesse contexto, faz-se a pergunta que Saviani (2008, p. 25) ora um dia fez ao anunciar a sua *Pedagogia Histórico-Crítica*, por meio do livro *Escola e Democracia*, “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” Mais adiante, o autor avalia a sociedade dividida em classes antagônicas – dominados e dominantes, então reformula a referida indagação ao propor o seguinte questionamento, “o nosso problema pode então ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados?”

Dessa maneira, o poder de gerir a Escola pode ser oportunizado por uma proposta de participação do todo escolar no cotidiano dos educandários, em que a GDE disponibiliza a partir das suas instâncias deliberativas – Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, como também o Grêmio Estudantil. Ao citar esses importantes mecanismos descritos para efetivar a participação consultiva, deliberativa e fiscalizadora de todos os entes da Escola, há de se informar sobre os órgãos deliberativos descritos na Lei da GDE no Amapá, ora pautados em ordem de importância:

Art. 3º. **Assembleia Geral**, instância máxima de deliberação da unidade escolar, constituída pela comunidade escolar, caberá: eleger os membros do Conselho Escolar, do Conselho Fiscal do Caixa Escolar e os membros da Equipe Gestora das unidades escolares. Art. 5º. Ao **Conselho Escolar**, caberá as funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora relacionadas às questões pedagógicas, administrativas e financeiras no limite das legislações em vigor e compatíveis com as diretrizes e políticas educacionais traçadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED. Art.23. O **Conselho de Classe**, colegiados responsáveis pelo processo de acompanhamento, de construção coletiva e avaliação do ensino e da aprendizagem. (AMAPÁ, 2010, Capítulo I, grifo nosso).

Em seu Art. 24, a Lei 1.503/2010 contempla duas instâncias deliberativas, que organizam os interesses gerais dos entes da escola – Assembleia Geral e Conselho Escolar, além de um colegiado que representa os docentes como também inclui os discentes - o Conselho de Classe. No entanto, não há na lei dois colegiados bem definidos que deem atenção específica aos sujeitos que o compõem. Trata-se do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres,

que conforme Paro (2005) devem compor grupos distintos, por representar aspirações específicas e próprias entre eles.

No Capítulo II, o Art. 26 da Lei 1.503/2010 traz orientações para a “Composição e Escolha da Equipe Gestora”, em que seus três membros – diretor/a, diretor/a adjunto/a e secretário/a escolar, são eleitos por todos os entes da comunidade escolar. Exige-se mediante votação direta e secreta, uninominalmente, os quais terão um mandato de três anos, permitida a reeleição. No Art. 34 consta que a votação é proporcional, em conformidade com a fórmula: $RC=0.5 \times f + 0.25 \times e + 0.25 \times cl$, lendo-se: RC = Resultado do/a Candidato/a; e = número de votos de estudantes a(o) candidato(a); f = número de votos de funcionários/as a candidato/a; cl = número de pais ou responsáveis e um representante de cada uma das entidades do Conselho Escolar. Para este momento acontecer é necessário que cada unidade escolar tenha uma Comissão Eleitoral instituída pelo Conselho Escolar, acompanhada pela CEPE, de acordo com o Art. 35, que reforça o teor ora exposto.

O Capítulo III, em seu desdobramento no Art. 54 apresenta orientações sobre o “Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual”, o qual tem como objetivo acompanhar, monitorar e avaliar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema Estadual, indicando medidas para melhoria da sua implementação, como o mencionado no Art. 53 – Comitê com caráter deliberativo, consultivo, mobilizador, reunindo-se trimestralmente. É demanda da SEED garantir a estrutura para o pleno funcionamento do Comitê, inclusive custeando as despesas com deslocamento dos membros quando convocados para reuniões fora de suas sedes, como determina o Art. 56, de forma a verificar se a matéria legislativa sobre Gestão Democrática Escolar foi cumprida.

O caminhar pela via empírica trilhou a dinâmica de coleta de dados, a partir do trajeto metodológico – exposto na próxima subseção deste trabalho acadêmico – para que fosse possível desenvolver as entrevistas com os colaboradores da pesquisa. Os entrevistados forneceram informações relevantes que dialeticamente foram analisadas mediante o conhecimento advindo do material documental sobre a implantação e a implementação da GDE nas Escolas Estaduais do Amapá.

4.1 Percurso metodológico no caminho empírico da GDE, no Estado do Amapá

A Escola é considerada uma instituição importante para a formação de cidadãos. A depender da sua filosofia, tal instituição não só disponibiliza mecanismos para alfabetizar e produzir conhecimento fundamental sobre as várias áreas do saber, como também se torna o

cenário perfeito para reflexão e participação de forma responsável do aluno-cidadão, como um ser histórico, consciente e transformador em termos sociais, políticos e culturais.

Para que a instituição escolar assuma esta função, é necessário que o seu gestor, assim como toda a comunidade escolar - professores, alunos, funcionários e pais de alunos desenvolvam uma postura participativa, consciente do seu papel em vários âmbitos no espaço e tempo em que vivem. Mesmo que hoje o discurso de um sistema educacional mais democrático ecoe fortemente, nada acontecerá se a postura do gestor for conservadora, tradicional e autocrática. O gestor escolar deve desenvolver prática mediadora na resolução dos conflitos e também direcionar as ações político-pedagógicas da Escola, com base no princípio da democracia. Como bem argumenta Paro (2007, p. 108-109), ao afirmar que:

Trata-se de dotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios e empenhadas na realização de um ensino de qualidade.

A consciência dos membros da comunidade escolar sobre o valor da autonomia no processo de interação vivida entre eles é de extrema importância para que o processo de gestão democrática escolar aconteça de fato e de direito. Neste caso, Hora (2009, p.116) alerta para a postura do diretor, a qual entende como:

[...] necessária na gestão democrática, que inclui a participação da comunidade, é caracterizada pela própria comunidade, que sabe exigir comportamentos, atitudes e habilidades, estabelecendo claramente o papel a ser desempenhado por ele, de forma a garantir credibilidade a seu trabalho.

A organização escolar brasileira sempre se moldou ao sistema político e econômico vigente de cada época. Ao contrário do que se discursa e almeja, a realidade indica que ainda não é a Escola que determina as mudanças sociais, mas a sociedade que determina a prática educativa. Inseridos neste espaço de diversidade cultural estão os agentes que transformam ou perpetuam a ideologia dos setores dominantes. Para Gramsci (1989, p. 9):

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

Ao analisar a Escola numa linha histórico-crítica, percebe-se que no Brasil colonial o ensino jesuítico baseado no princípio da educação liberal da Idade Média, com a adoção do método *Trivium*, havia ênfase nas disciplinas Gramática e Retórica, tendo um propósito

contrarreformista, e que logo após surge a reforma pombalina, cuja finalidade era formar uma elite para fins econômicos e políticos. Conforme Aranha (2006, p. 139):

A intenção dos missionários não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Uma época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência. A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana.

No período imperial, de acordo com Saviani (2013), surgiu um sistema de ensino dualista, de um lado a escola pública, precária com professores malformados, de outro lado a escola particular, que como sempre visava mais ao lucro do que à qualidade no ensino. Porém, não houve inovações à Educação, que nesse período estava escassa de ações educacionais que definissem verdadeiramente um sistema de educação brasileiro de qualidade. Tal concepção já ecoava em pensamentos de estudiosos como Paro (1996, p.151) haja vista o excerto a seguir:

A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista.

A falta de políticas públicas educacionais mais eficientes também perdurou pelo período republicano, quando se verificou que na Primeira República, as instituições de ensino tinham por base a pedagogia “libertária”, afastando-se do dogmatismo e fundamentando-se na Ciência, porém servindo ao capital. No período da Segunda República a Escola Nova permeia os ideais de educação. Durante os anos de repressão da ditadura militar, foi instituída a Escola Tecnicista, atendendo às necessidades da crescente industrialização da época:

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das ‘situações-limite’, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. Nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’. (FREIRE, 1982, p. 115).

A partir de 1985, a política de redemocratização que fundamenta os vários setores brasileiros também serve de base para uma nova política educacional assentada no princípio democrático. Nesta feição, a Constituição de 1988 (CF/88) traz em seu Artigo 206, inciso VI a Gestão Democrática do Ensino Público, sendo este princípio descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96). Todavia, Paro (2005, p.14) adverte que:

[...] se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de sonho irrealizável, e não no sentido que

falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas 'reformas' e acomodações de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas dos que os mantêm permanentemente no poder.

Como forma de patentear a epistemologia que embala os procedimentos metodológicos aplicados ao estudo da Gestão Escolar, recorreu-se ao *Método* Materialismo histórico-dialético, como teoria social, política e contra-hegemônica, que fundamenta a *Análise do Discurso* empregada sob as seguintes categorias: **Neoliberalismo, Políticas educacionais brasileiras e Gestão Escolar e Democracia**. Assim é possível situar o estudo numa abordagem macro e, *a posteriori* micro, do cenário neoliberal e suas políticas educacionais que interferem na Gestão Escolar, mais especificamente na dinâmica de funcionamento do ambiente escolar:

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie de 'metrologia' dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da 'cientificidade, da objetividade e da neutralidade. 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 apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2008, p.76-77).

O Materialismo Histórico-Dialético, em sua matriz epistemológica, nos ajuda a entender a realidade em que vivemos. Ajuda-nos a construir noções do real social, político e histórico-cultural a partir do movimento dialético - tese, antítese e síntese, onde se constrói um novo conhecimento sobre o objeto de estudo, fundamentando-se previamente na literatura, confrontando-a com os dados empíricos, e assim movimentando-se dialeticamente no decorrer desse estudo. Para Frigotto (2008, p.77), a visão dialética de Marx e Engels determina que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade e que a materialidade histórica corresponde à organização do homem na sociedade, construindo história em seu caminhar temporal e espacial, sempre calcado em uma categoria central – o Trabalho, de forma 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 o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social – é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social. [...] Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação.

Assim posto, propor a dialética na pesquisa social, como pensa Gamboa (2008, p.107), é estudar o homem como um ser histórico na sociedade, que embora determinado por contextos

econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade em constante transformação, dinamizando o contexto social e fazendo história numa dimensão gnosiológica do mundo real. Nos termos do autor, “a visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, constrói-se por meio da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência.” Analisar a Gestão Democrática Escolar nessa perspectiva histórica e dialética, faz-se necessário para compreendê-la pensada pelo homem e questionada se está materializada na sociedade brasileira. Isto porque desde a sua existência civil é dotada de autoritarismo e injustiça social, promovida pela classe dominante, que se apropria do Estado-Nação para legitimar sua soberania social, econômica e política, agravando mais a desigualdade social brasileira, principalmente em mundo pandêmico.

Quanto à *Técnica de pesquisa* empregada, a investigação acerca da GDE no Amapá, desde a sua implantação até o momento de pandemia causada por SARS-CoV-2, está sendo abordada a partir da ótica referencial do Estudo de Caso. Para Yin (2001, p.21), tal estratégia de abordagem esmiúça a realidade, para obter detalhes empíricos da vida real contemporânea, reunindo informações detalhadas e sistemáticas sobre o referido objeto de estudo, visto que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Sob esse prisma, reitera-se a *questão-problema*, que indaga: como foi instituída a Gestão Democrática Escolar no Estado do Amapá tendo como foco uma das quatro escolas-piloto desse processo? Daí o afinco em leitura reflexiva sobre literaturas e documentos equivalentes à temática, não esquecendo também da análise do discurso dos sujeitos envolvidos na implantação e no desenvolvimento desse tipo de gestão. Conforme o estudioso em destaque, esse tipo de abordagem de investigação é estratégico, à medida que:

A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

O desenrolar do *Método de procedimento* Estudo de Caso perpassa por várias etapas que auxiliaram na investigação e conhecimento sobre o objeto de estudo, sendo a primeira etapa deste processo de investigação a análise bibliográfica e documental acerca do objeto “Gestão Democrática Escolar”. Assim, é possível reunir todo o material histórico-discursivo e documental para fundamentar o conhecimento sobre este tipo de Gestão Escolar. Em conformidade com Gil (2008), a *análise bibliográfica* proporciona uma compreensão mais

ampla sobre o tema, porque parte de vários estudos acerca da temática, examinando os mais diversos materiais literários, como – livros, revistas científicas, artigos acadêmicos, resumos, anais de encontros científicos, periódicos de indexação, dissertações e teses – que possuem credibilidade, validade e veracidade, visto que passaram por um processo metodológico para finalizar seus objetivos, ou seja, não foram inventados ou tirados do senso comum, porque houve um processo de investigação e conclusão da temática, com o seguinte procedimento:

Primeiramente, uma **leitura exploratória** de todo o material selecionado. Nessa etapa, o que convém é entrar em contato com a obra em sua totalidade, lendo o sumário, o prefácio, a INTRODUÇÃO, algumas passagens esparsas do texto. Após terem sido definidos os textos a serem pesquisados, recomenda-se que seja feita uma **leitura seletiva**, ou seja, uma leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam. O procedimento seguinte consiste na **leitura analítica**, que tem por finalidade ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que possibilitem a obtenção de respostas da pesquisa. Nessa leitura procede-se a identificação das ideias-chave do texto, a sua ordenação e finalmente a sua síntese. Por fim, procede-se a **leitura interpretativa**, que nem sempre ocorre separadamente da leitura analítica. Na leitura interpretativa procura-se estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica. (GIL, 2008, p. 75, grifos do autor).

Dentre as etapas do conhecimento sobre a temática pesquisada, destaca-se como importante nesse processo a *análise documental*. Gil (2008, p. 152) entende que tal processo assemelha-se à análise bibliográfica, cumprindo as mesmas etapas de leitura e apreensão de informações. Todavia, existe diferença entre elas - a fonte: a bibliográfica origina-se de um processo analítico de autores de livros, de revistas e outros escritos, ou seja, fontes secundárias, enquanto a documental não recebeu nenhum tratamento analítico, pois são fontes primárias, que servirão de material investigativo a diversos olhares de pesquisadores:

São considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinado fato, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fenômeno. Assim, a pesquisa vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais. A natureza dos dados disponíveis depende dos objetivos da entidade que os coleta e os organiza. Entidades governamentais como IBGE dispõem de dados referentes às características socioeconômicas da população brasileira. Os documentos de comunicação de massa (jornais, revistas, programas de rádio e televisão) são muito valiosos. Entretanto, por terem sido elaborados com objetivos outros que não a pesquisa científica, devem ser tratados com muito cuidado pelo pesquisador.

Os documentos podem constituir-se em – leis, atas de reunião, estatísticas (censo), registros cartoriais, documentos oficiais, filmes, gravações, fotografias. Não obstante, é necessário analisar o material documental com muito cuidado, tendo sempre “um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Tal postura do pesquisador de selecionar com zelo os documentos, classificando-os em graus diferentes, baseado em reflexão de largo espectro, separando essência de aparência é também defendida por Evangelista (2018). A autora entende que devemos dominar a história do tema para conseguirmos com maior precisão decompor a fonte e chegar à informação central.

Após o primeiro momento da pesquisa - conhecimento do tema, por meio da análise bibliográfica e documental, procedeu-se à fase de investigação empírica, quando se pôs o *objeto de estudo* cada vez mais sob a perspectiva da análise dialética. Para Gamboa (2008, p. 101), apropria-se dos elementos empíricos e os confronta aos elementos já examinados nas abordagens documental e bibliográfica. A partir daí realiza-se uma síntese, de natureza crítica, que considera o caráter dinâmico, histórico e material da realidade, revelando o interesse de não só interpretar, mas também desvendar o conflito de interesses de transformação do fenômeno estudado, calcada numa consciência crítica do homem – sujeito histórico e transformador que participa ativamente da organização social, por meio de uma postura político-crítica. Nos próprios termos do autor:

As abordagens dialéticas, ao contrário da postura do positivismo que no estudo do fenômeno reconhece a sua vigência na manifestação empírica, não renuncia, a semelhança da hermenêutica, a distinção entre fenômeno e essência que se inter-relacionam entre si formando uma lógica interna ou estrutura, embora para a dialética essa formação lógica tenha uma dinâmica (gênese ou história) que a fenomenologia não considera importante. A própria ciência como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza.

A natureza da *abordagem* a ser utilizada nesta pesquisa é a Qualitativa, porque se adequa ao propósito desse estudo de compreender o objeto, com base na fala dos sujeitos envolvidos na temática social da qual trata a pesquisa. Em comunhão com Bauer e Gaskell (2002, p. 26), a abordagem qualitativa possui forma crítica e potencialmente emancipatória, de modo que o sujeito pesquisador consegue ver por meio dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados, o objeto esmiuçado para análise. Os autores alertam que o ponto de partida corresponde a considerar que o mundo social não é um dado natural – mas sim é organizado por um conjunto de pessoas com suas respectivas especificidades e que atuam no mundo e o veem de maneira muito peculiar, individual; daí a necessidade de interação entre o pesquisador e o pesquisado:

Formulações mais recentes consideram a pesquisa qualitativa como igualmente importante depois do levantamento, para guiar a análise dos dados levantados, ou para fundamentar a interpretação com observações mais detalhadas (pós-delineamento). Delineamentos mais amplos consideram duas correntes paralelas de pesquisa, tanto simultaneamente, como em sequências oscilantes (delineamento paralelo;

delineamento antes-e-depois). Finalmente, a pesquisa qualitativa pode ser agora considerada como sendo uma estratégia de pesquisa independente, sem qualquer conexão funcional com o levantamento ou com outra pesquisa quantitativa.

Para tanto, utilizou-se como *instrumento de pesquisa* Entrevista semi-estruturada, o qual dá a liberdade ao pesquisador de conduzir as perguntas de maneira livre, sem se prender a um padrão fixo, visando que o entrevistado fique à vontade para discorrer sobre o objeto indagado. Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 66-67) orientam que as perguntas fechadas e abertas sejam combinadas, de modo a possibilitar que o entrevistado fale livremente sobre o tema, sem se prender inteiramente à indagação formulada.

Ao iniciar a interação empírica, é necessário que o pesquisador cumpra a formalidade da apresentação, como: “discorrer resumidamente sobre a pesquisa ao seu entrevistado; apresentar a credencial institucional assinada pelo coordenador do programa de pesquisa; explicar os motivos da pesquisa; garantir o anonimato e o sigilo,” argumentam os autores. Com isso, instiga-se a participação do entrevistado na pesquisa, de forma mais segura, sem haver resistência e temor em falar livremente sobre as indagações do tema estudado:

A *entrevista* como fonte de informação pode nos fornecer dados primários e secundários de duas naturezas: a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos e outros, b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam nomear esses últimos de dados ‘subjetivos’, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p.65).

Utilizou-se a *Análise do Discurso* em todas as etapas do processo de investigação, desde o levantamento bibliográfico e documental sobre a temática até o momento de análise das entrevistas realizadas no campo empírico, à luz de Bakhtin (2003), que nos orienta sobre a linguagem expressar as noções de ideologia, luta de classes e contexto social. Nesse tocante, há uma relação fundamental na sociedade, que seria a conexão entre locutor e interlocutor, promovendo o que o estudioso chama de relação dialógica, que ocorre em contextos específicos. Esse aspecto inova as noções de gêneros textuais e de linguagem, propondo que eles devem ser classificados de acordo com o seu uso interacional, em que o uso da linguagem promove a comunicação.

Bakhtin (2003, p. 268) dividiu os gêneros em dois tipos distintos – gênero primário: que é espontâneo no uso das linguagens cotidianas e que já aparece nas primeiras relações sociais,

ou seja, um bilhete ou uma receita são formas de comunicação informal do cotidiano. Em seguida, advém o gênero secundário: requer uma elaboração prévia intelectualmente desenvolvida, ou seja, produção acadêmico-científica que precisa de um conhecimento prévio para construir esse tipo de gênero mais rebuscado linguisticamente, de maneira que:

Os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) integra o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação, elaboração de gêneros e estilos. Cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (certos tipos de diálogo oral: de familiar e cotidiano, sociopolítico, filosófico).

Para Bakhtin (2003), entender sobre gêneros discursivos leva a refletir sobre o papel social e histórico do homem frente à linguagem, fazendo da comunicação uma prática social. A importância desse exercício linguístico é que ao se apropriar dos gêneros linguísticos existentes o homem não terá dificuldades em interpretar a complexidade do mundo onde ele vive. O diálogo é a palavra-chave nessa perspectiva bakhtiniana, porque proporciona a possibilidade de interação social entre os diversos falantes de vários grupos sociais e culturais.

Os *sujeitos* de investigação para esse estudo constaram de um gestor – o qual foi o primeiro diretor eleito por voto direto pela comunidade escolar do referido educandário, em 2014, e que foi reeleito no segundo pleito ocorrido em 2017. Com o advento da pandemia referente à doença COVID-19, provocada pelo coronavírus, o mencionado gestor permaneceu no cargo até dezembro de 2021. Foram ouvidos também nesse trabalho dois Técnico-Pedagógicos da SEED, da mesma forma envolvidos na implantação como “manutenção” do referido modelo de gestão.

No que se refere à delimitação *espaço-temporal* da pesquisa, adotou-se como *locus* de investigação a Escola Estadual (EE) Deusolina Salles Farias, situada na Rua Goiás, 107, no Bairro do Pacoval - Macapá/AP. Trata-se de uma das quatro escolas-piloto do projeto de implantação do já citado tipo de gestão, por meio da SEED, mas hoje ela tem a sua terceira equipe gestora que não foi escolhida pela comunidade escolar, por causa do período de pandemia que impôs restrição à aglomeração, mudando a conduta de funcionamento das escolas, as quais passaram a desenvolver sua prática pedagógica por meio do modelo de ensino remoto. Quanto ao período eleito foi o ano de implantação da Gestão Democrática Escolar nas Escolas Estaduais do Amapá – **2014** até **2021** - ano letivo afetado pela pandemia.

4.2 A Implantação da Gestão Democrática Escolar no Amapá, na voz de um Gestor e de dois Técnicos da Secretaria de Estado da Educação (2014 a 2021)

A presente seção configura-se como a parte principal para a compreensão envolta de análise minuciosa acerca dessa política educacional tão destoante do cenário reacionário e conservador que a abarca. Desvelar cada face da implantação da GDE nos poucos estabelecimentos de ensino amapaense faz-se necessário, para que possamos exigir de fato a verdadeira forma de gestar a democracia no ambiente escolar, como também no sistema amapaense de ensino. As vozes que não se calaram e nos orientaram nesse percurso incógnito, são provenientes de profissionais da educação verdadeiramente comprometidos com a qualidade do ensino. Ressalta-se que foi salvaguardada a identidade dos participantes do estudo como bem o exige postura ética diante dessa contribuição; assim, empregou-se a nomenclatura, respectivamente: **Técnico/SEED 1;**ⁱ **Técnico/SEED 2;**ⁱⁱ **Gestor Escolar.**ⁱⁱⁱ

Na sequência, pode-se observar a sistematização das respostas emitidas pelos três colaboradores da pesquisa, obedecendo aos procedimentos típicos de sistematização de dados empíricos. Devidamente respaldados nos dispositivos da Lei 1.503/2010, formularam-se as indagações referentes à Entrevista aplicada e, em seguida, procedeu-se à análise dos depoimentos, devidamente calçadas em fontes da legislação e teóricos que dissertam sobre a Gestão Democrática Escolar. Eis os desdobramentos concernentes ao recém mencionado, conforme os Quadros de 9 a 15:

ⁱ Graduado em Educação Física - Universidade Estadual do Pará (UEPA). Especialista em Pedagogia do Movimento Humano (UEPA). Mestre em Educação, Currículo e Diversidades - Universidad del Salvador (USAL/Buenos Aires –AR não revalidado). Aprovado no Mestrado em Educação - Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), mas desistiu. Trajetória profissional iniciada em Belém - Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PA) até 1995. Em 1996 por aprovação em concurso público integra o quadro de servidores civis do Amapá, lotado na Secretaria de Estado de Educação (SEED-AP), com trabalho em diversas unidades escolares de Macapá e atualmente lotado no Núcleo de Assessoramento Técnico-Pedagógico (NATEP/SEED-AP).

ⁱⁱ Professor efetivo do Governo do Estado do Amapá (GEA). Ocupou a presidência do Sindicato dos Servidores Públicos do Estado do Amapá (SINSEPEAP). Ex-Coordenador da Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais (CEPE), no período de janeiro de 2015 a março de 2021.

ⁱⁱⁱ Professor efetivo do Governo do Estado do Amapá. Diretor eleito por dois mandatos consecutivos de uma das Escolas Estaduais – projeto-piloto de implantação da GDE no Estado do Amapá (gestão 2014-2021).

Quadro 9 – Cenário político da Gestão Democrática Escolar, no Amapá (2010-2014)

Lei 1.503/2010	Art. 28. Haverá no âmbito do sistema Estadual de Ensino uma Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais/CEPE, composta paritariamente por 8 membros representantes da SEED e do SINSEPEAP.
INDAGAÇÃO	Como foi planejado e materializado o Projeto-piloto de implantação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas do Estado do Amapá? Qual o critério de seleção para a escolha dessas escolas?
Técnico/SEED 1	<i>Faz-se necessário entendermos o ato de sanção da Lei 1.503, sancionada em 9 julho de 2010, justamente como último ato do governo PDT, que não formaria quadro no Executivo Estadual, no mandato 2011-2014, portanto, com clara intenção de transferir para gestão futura a obrigação de implementar a lei. Em 2011, já no mandato PSB, não se percebeu nenhum gesto em direção à referida Lei, porém, em 2012 alguns professores e pedagogos que participaram do movimento de aprovação desse dispositivo legal, começaram a pressionar o Executivo para executá-la. Assim sendo, de 2012 a 2014 a SEED, autorizada pelo Executivo organiza o processo de implantação da GDE, por meio da CEPE. Dentro do Palácio do Setentrião foram pré-escolhidas 13 escolas, inicialmente, considerando-se: localização/visibilidade, tradicionalismo e preferência da população.</i>
Técnico/SEED 2	<i>Em 2014 eu estava lotado em escola e então não participei do processo, contudo sei que foi algo discutido pela Coordenação Estadual dos Processos Eleitorais/CEPE, que é paritária entre SEED (Governo do Estado) e SINSEPEAP (Sindicato dos Profissionais da Educação).</i>
Gestor Escolar	Obs.: Tal pergunta não foi feita ao Gestor Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos formulários de Entrevista.

A atuação político-social do Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá/SINSEPEAP tem sido de extrema importância para a conquista e preservação do direito à qualidade no processo ensino-aprendizagem e, em larga escala, na educação amapaense. Isto porque tal instância questiona e cobra a responsabilidade do Governo do Estado do Amapá/GEA à aprovação e à implementação de políticas educacionais que contribuam para melhorias no Sistema Educacional, já que refletem diretamente no ambiente escolar. À vista disso, relembra-se a postura ativa do SINSEPEAP no amadurecimento da política de democratização das escolas por meio da legislação, em que se percebeu que tal política de gestão escolar já era considerada pela Lei 0949/05, que rege o Sistema Estadual de Educação, tendo em vista que seu Art. 7º (AMAPÁ, 2005, grifo nosso):

As escolas públicas do Estado obedecerão ao princípio de gestão democrática que assegurem: I-funcionamento dos conselhos escolares como órgãos normativos, deliberativos e fiscalizadores [...]; II-garantia de acesso às informações técnicas, pedagógicas e administrativas da escola; III-gestão descentralizada dos recursos financeiros [...]; IV-transparência no recebimento e aplicação dos recursos financeiros; V-eleição dos dirigentes escolares, nos termos de lei específica.

Por conseguinte, foi aprovada a lei específica da Gestão Democrática Escolar em 2010, à custa da pressão do SINSEPEAP, para se fazer cumprir o que as legislações nacional e estadual já vinham prescrevendo o Executivo a regularizar no cenário da Educação. A narrativa do **Técnico/SEED 1** (Quadro 9), expressa claramente a situação da lei que regulamenta a

democracia no espaço escolar, que é vista como ameaça ao controle político nas escolas; por isso a resistência em aprová-la. Cury (2014) argumenta que a gestão democrática é um princípio de Estado nas políticas educacionais, que espelha o próprio Estado democrático de direito e nela se fundamenta, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de política de governo. Portanto, o Executivo deve imprimir continuidade sistemática ao processo de democracia para que possa transcender ao local de formação do cidadão – a Escola.

Quadro 10 – A Implementação da Gestão Democrática Escolar, no Amapá (2017-2020)

Lei 1.503/2010	Art. 55. O Comitê de Avaliações das Políticas Públicas da Educação Estadual tem as seguintes atribuições: [...] II – realizar Plenárias semestrais para avaliar a implementação da Gestão Democrática e das Políticas Educacionais.
INDAGAÇÃO	Existe um projeto de implantação da Gestão Democrática para todas as escolas da rede estadual de ensino?
Técnico/SEED 1	<i>Desconheço a existência de qualquer projeto nesse sentido hoje. Inicialmente se verbalizava que essa ação se daria em todas as escolas...</i>
Técnico/SEED 2	<i>Em 2017, quando foi ampliado o processo para mais seis escolas, foi elaborado um Projeto pela CEPE ...</i>
Gestor Escolar	Obs.: Tal pergunta não foi feita ao Gestor Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos formulários de Entrevista.

É primordial que a implementação da gestão democrática ocorra após minuciosa avaliação, desde sua implantação, pois é nessa fase que são corrigidos os elementos que impeçam o seu funcionamento segundo o planejado. Entretanto, depreende-se do depoimento do **Técnico/SEED 1**, que no cenário amapaense, não ocorreu tal avaliação da forma como estipulado na Lei 1.503/2010, enquanto o **Técnico/SEED 2** (vide Quadro 10) tem uma visão dissemelhante sobre esse processo, com a afirmação de que para a segunda eleição (triênio 2017-2020) a efetivação do pleito ocorreu alicerçada em um projeto elaborado pela Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais/CEPE, no ano de 2017, ressaltando que tal documento incluía mais seis estabelecimentos de ensino, contemplando então dez escolas com gestão democrática.

Nos documentos da CEPE/SEED, durante a pandemia da COVID-19 houve alteração da realidade de implementação da gestão democrática nas EE. Isto porque o advento de tal moléstia impôs uma postura de isolamento social, como forma de conter a disseminação do coronavírus e com isto, as escolas amapaenses foram obrigadas a se adaptar à dinâmica de trabalho na modalidade remota. Logo, excluía uma grande quantidade de alunos que não têm como acompanhar esse novo modelo de ensino, por não dispor de equipamentos de mídia, como também serviço de internet.

Outro problema no diálogo com os Técnicos/SEED é o avanço da implantação de um novo modelo de gestão que se distingue da forma democrática. Trata-se da gestão

compartilhada civil-militar que vem avançando nas escolas, bem antes da pandemia, quando se percebeu a estagnação da implementação da GDE para o restante das EE. Posto isto, Santos e Pereira (2018) dialogam sobre a militarização, conceituando-a como política pública de gestão escolar que vem na contramão da gestão democrática – projeto manipulador, autoritário e conservador, para doutrinar o aluno. A sua forma de implantação, de acordo com os autores, insere-se na parceria entre a Secretaria de Educação/SEED e a Secretaria de Justiça e Segurança Pública/SEJUSP, celebrando Termo de Cooperação, no qual a administração do estabelecimento de ensino é delegada a um gestor militar, seja da Corporação da Polícia Militar ou do Comando do Corpo de Bombeiros Militar, reduzindo o Diretor Escolar a um civil coadjuvante incumbido das demandas pedagógicas, meramente.

Percebe-se a discrepância nessa relação entre militar e ensino civil. Polícia Militar e Corpo de Bombeiros seguem propósito de segurança pública, salvaguardando direitos civis de cada cidadão, ao passo que escola pública tem função didática para formação do indivíduo em termos político-social, intelectual, cultural e cidadão. Essa parceria civil-militar constitui fator de agravamento à ameaça que paira sobre o êxito da GDE, com o advento de um projeto de dominação e coerção intensificado a partir de 2019, sob a chancela do atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, em que se observam ações de repressão à liberdade e à postura democrática. Quanto ao Amapá, constatam-se ações dimanadas pela SEED, objetivando o controle dos educandários, como forma de manter o poder dominante, reprimindo subjetividades e autonomia, bem como anulando formas de resistência à sociedade desigual.

Quadro 11 – Curso de Qualificação em Gestão Escolar no Estado do Amapá (2014-2021)

Lei 1.503/2010	Art. 38. O Curso de Qualificação em Gestão Escolar, requisito obrigatório à participação no processo eleitoral, será organizado e acompanhado pela CEPE e ministrado por Instituição Pública credenciada na área educacional.
INDAGAÇÃO	Existe algum Curso de preparação sobre Gestão Democrática Escolar oferecido pela SEED aos candidatos que pleiteiam o cargo de gestor?
Técnico/SEED 1	<i>A própria lei 1.503/2010 determina o oferecimento por parte da SEED/AP, considerando que seja oferecido o curso de gestão escolar para candidatos(as) a um cargo pleiteado, sempre que houver eleições.</i>
Técnico/SEED 2	<i>Sim. O curso é uma exigência legal como requisito à eleição. O curso, no ano de 2017 foi realizado pela Coordenação de Recursos Humanos/SEED, em módulos, com determinada carga horária para cada componente curricular, sendo um deles elaborar Plano de Trabalho a ser desenvolvido na Escola. Durante a campanha dos candidatos um dos eventos foi o debate sobre o plano de cada concorrente.</i>
Gestor Escolar	<i>Sim, participei. Foi um curso importante, destinado a gestores escolares. Foi ministrado pela Escola de Gestão Pública (2018).</i>

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos formulários de Entrevista.

Diante do exposto no Quadro 11 acerca dos ditames da Lei Estadual 1.503/2010, a formação do gestor é fundamental para que este possa administrar junto com a comunidade da

Escola, sendo necessário que esses cursos não incorram apenas em fundamentos técnico-burocráticos. Para tanto, concorda-se com Souza e Pires (2018), sobre a conveniência de que sejam também político-pedagógicos. Percebe-se na fala dos entrevistados que a SEED está cumprindo o que determina a Lei, oferecendo o Curso de Formação à equipe gestora.

Quadro 12 –A receptividade da comunidade escolar à GDE no Amapá, (2014-2017)

Lei 1.503/2010	Art. 57. Para dirigir o primeiro processo eleitoral do Conselho Escolar, será constituída uma Comissão Eleitoral de composição paritária com um ou dois representantes de cada segmento da comunidade escolar, escolhida em Assembleia Geral convocada pelo(a) Gestor(a) da unidade escolar.
INDAGAÇÃO	Como foi a receptividade da comunidade escolar ao modelo de gestão democrática?
Técnico/SEED 1	<i>As treze escolas listadas pelo Poder Executivo foram visitadas e a comunidade compreendeu a necessidade e a relevância do novo modelo de gestão, mas apenas cinco concordaram em avançar com o projeto e somente quatro finalizaram o processo de eleição. A justificativa das escolas que não aceitaram o implantação da gestão democrática escolar foi o despreparo para participar das decisões da vida administrativa e pedagógica da escola., os quais diziam: “não estamos preparados para assumir a gestão democrática e/ou para escolher esses gestores.”</i>
Técnico/SEED 2	<i>Em 2017, a receptividade foi excelente. Isto porque o processo foi realizado em escolas que já possuíam Conselho Escolar, o que é uma condição para que ocorra a eleição. Portanto, só há implantação da GDE nas escolas que possuem CE.</i>
Gestor Escolar	<i>Poucas pessoas tiveram essa percepção, por mais que os conscientizássemos, a participação ainda é pouca.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, baseada na Entrevista.

De acordo com os entrevistados (Quadro 12), em uma breve conversa sobre a implantação da GDE nas EE, eles relataram que desde 2014 uma dinâmica de apresentação do projeto era realizada por meio de Assembleia Geral. Naquela ocasião, a CEPE/SEED explanava sobre a gestão democrática e as etapas para implantá-la, bem como a importância dessa política educacional, contribuindo para a qualidade no ensino. Então, após a apresentação da proposta, a comunidade votava pela aceitação da mencionada gestão.

Na sequência, o **Técnico/SEED 1** disse que dentre as treze escolas visitadas pela CEPE, apenas 4 finalizaram o processo, porque a comunidade “ainda não está preparada para mudanças na organização da escola.” Faz-se necessário conscientizar com maior intensidade a comunidade escolar, sobretudo os pais dos alunos que ainda resistem em aceitar a GDE. No entanto, em 2017 o **Técnico/SEED 2** mencionou haver presenciado uma postura mais receptiva à ideia de Gestão Democrática Escolar, por parte da comunidade, a qual de imediato optava em participar de tal processo.

Ainda com base no discutido no Quadro 12, é possível assentir com Vianna (1986), no sentido de que o envolvimento da comunidade escolar ao processo democrático deve ocorrer desde a aceitação da proposta da GDE. Ademais, permeia a relação de cada integrante da comunidade como coadjuvante nos processos de deliberação das demandas escolares.

Quadro 13 – Avaliação do acompanhamento da CEPE/SEED à GDE, no Amapá (2014-2021)

Lei 1.503/2010	Art. 29. Compete à Coordenação Estadual dos Processos Eleitorais: I - apoiar, assessorar e acompanhar em âmbito estadual os processos eleitorais para escolha dos membros dos Conselhos Escolares e da Equipe Gestora.
INDAGAÇÃO	Como é feito o acompanhamento nas escolas com GDE? Quais os desafios enfrentados para a manutenção da GDE nas Escolas Estaduais? A autonomia (administrativa, pedagógica e financeira) das escolas-piloto se materializa de que forma junto à SEED?
Técnico/SEED 1	<i>A própria lei determina a criação de uma coordenação permanente, Coordenação Estadual de Processo Eleitoral – CEPE que foi criada e iniciou o processo de acompanhamento nas escolas com gestão democrática. O primeiro desafio foi a manutenção das ações dificultadas por término de mandato, lembrando que a lei foi sancionada pelo Executivo, que não implementaria as ações democráticas inseridas nessa lei por estar finalizando seu mandato PDT e que o então novo gestor– PSB, tentou sua implementação também no final de seu mandato em 2014, de modo a encontrar solução de continuidade às ações determinadas pela referida lei, além da falta de vontade política para continuar as ações.</i>
Técnico/SEED 2	<i>Enquanto estive na coordenação da CEPE fazíamos o acompanhamento frequente. Além da CEPE, a SEED dispunha de uma Comissão própria para acompanhar a gestão das dez escolas. Principais desafios: algumas equipes gestoras agiam igual a maioria dos gestores indicados, concentravam as ações e pouco agiam em consonância com as decisões do Conselho Escolar; alguns Conselhos Escolares não realizavam as Assembleias e isso distanciava a comunidade escolar da escola; os dispositivos da Lei 1.503/10 não eram seguidos pela equipe gestora e pelo próprio conselho; a ausência dos alunos no processo de decisão, que pouco se organizam e pouco são motivados a se organizar. Isto na maioria das dez escolas; a falta de comprometimento dos gestores da SEED. Sobre autonomia frente à SEED: difícil! Alguns Gestores da SEED tinham dificuldade para lidar com a autonomia dessas escolas e algumas delas tinham que recorrer à CEPE para intermediar determinadas situações. Por vezes, quando organizado, o Conselho Escolar fez valer suas deliberações. No entanto, muito da falta de autonomia eu credito ao fato de os Conselhos, principalmente, não planejarem suas ações baseadas nos dispositivos da Lei de gestão democrática. Os Conselhos, por não realizarem assembleias, não aprovavam o calendário escolar, o plano financeiro da escola, a prestação de contas...</i>
Gestor Escolar	<i>A SEED não tem muita preocupação com a Gestão Democrática, pouco apoio em todos os sentidos, cobra muito e pouco oferece.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, baseada na Entrevista.

A Lei concebida por profissionais da educação por meio do Sindicato, contempla em seu texto o acompanhamento por parte da CEPE/SEED, a qual era formada tanto por seus técnicos como por membros do SINSEPEAP, atuando de forma a diagnosticar qualquer adversidade que estivesse entravando a democracia na escola. Isso desde as relações entre os entes da comunidade, como também problemas de ordem administrativa.

Na análise do Quadro 13 detectam-se divergências nas falas sobre o apoio da CEPE/SEED entre os **Técnicos** e o **Gestor** entrevistado. Os dois primeiros afirmam que durante o tempo em que estavam conduzindo as ações dessa importante coordenação, as escolas eram bem auxiliadas, inclusive detectavam problemas na administração de alguns educandários que possuíam Conselho Escolar, mas este não era atuante. Já na fala do Gestor, identificou-se a reclamação de que este e a comunidade da sua escola caminhavam sem o apoio da SEED. Apurou-se que há dois períodos na CEPE – a fase de sua instituição quando atendia às escolas democráticas e, após, quando inicia a sua possível desativação.

Quadro 14 – A elaboração do PPP nas Escolas Democráticas, no Amapá (2014-2021)

Lei 1.503/2010	Art.1º. A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, [...] será exercida na forma desta lei, com observância aos seguintes princípios: [...] IX – construção coletiva e participativa do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar.
INDAGAÇÃO	O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são os dois principais documentos de identidade de uma instituição de ensino. Quais as diretrizes esboçadas pelo projeto-piloto da GDE que orientam a elaboração desses documentos na escola?
Técnico/SEED 1	<i>Acredita-se que o grande diferencial na gestão democrática no que se refere ao PPP de uma unidade escolar, bem como seu Regimento, está no fato de constar quem vai ter a responsabilidade de implementar as necessidades levantadas pela comunidade escolar e o que fazer com esses anseios. O Regimento é como funcionaria essa unidade escolar, inclusive na resolução dos problemas levantados nesse PPP, com a gestão nas mãos, todos teriam igual responsabilidade e a carga em gerir seria igualmente distribuída.</i>
Técnico/SEED 2	<i>A Lei 1.503/10 tem dispositivos que remetem para a direção escolar e para o Conselho Escolar atribuições quanto à aprovação e/ou revisão do PPP da escola, inclusive determinando os prazos para esse processo. O mesmo deve ser feito para o Regimento. A questão é: a direção não atenta para suas atribuições e o conselho não cobra. Há exceção. Nossa Comissão orientava para que os Conselhos e as equipes gestoras cumprissem a lei.</i>
Gestor Escolar	<i>São os principais documentos de identificação da Escola. Foram elaborados de forma coletiva, colegiada e aprovados em assembleia pela comunidade – o PPP e o Regimento Escolar.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, baseada na Entrevista.

A própria natureza de um documento tal como o Projeto Político-Pedagógico traz à luz a importância desse instrumento de democracia no seio da Escola e que, de acordo com Veiga (2008), é imprescindível que seja construído por todos os membros da comunidade escolar. Ao lançar um olhar em direção ao Quadro 14, é possível perceber que tanto o **Técnico/SEED 1** quanto o **Técnico/SEED 2** demonstram essa consciência da importância da elaboração do PPP de maneira conjunta com a comunidade. É desta forma que a SEED pode verificar regularmente se a Escola está cumprindo essa responsabilidade junto a todos os seus membros. O Gestor, por ter esse compromisso, convidou a todos da sua escola a fazer parte desse importante momento de ação democrática.

Quadro 15 – Avaliação da Gestão Democrática Escolar no Amapá (2014-2021)

Lei 1.503/2010	Art. 53. Fica constituído o Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual, com objetivo de acompanhar e avaliar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema Estadual, indicando medidas para melhoria da sua implementação.
INDAGAÇÃO	Faça uma avaliação da GDE nas escolas-piloto desde a implantação em 2014 até o momento de pandemia da COVID 19, em 2021.
Técnico/SEED 1	<i>Ainda em 2014 o acompanhamento às escolas onde se concretizaram as eleições foram declinando. Na transição para o novo grupo que conduziria as ações dos trabalhos até então efetivados, as garantias foram evidentes de que haveria continuidade com mais dedicação que nas demandas anteriores e que novas portarias seriam expedidas com grupos formados exclusivamente para acompanhar e realizar novas eleições dando continuidade à lei 1.503/2010. A partir de 2015 viu-se que a publicidade das ações e o efetivo trabalho em implementar novas eleições foram substituídas por eventos pontuais de criação de Conselhos Escolares de caráter experimental. Ainda nesse contexto realizaram-se eleições no modelo gestão democrática, mas sem a observância da legislação e seus critérios técnicos, portanto, contestáveis do ponto de vista legal. Como complemento, sugere-se leitura atenta da Lei 1.503/2010 que comprova a não continuidade do projeto de gestão democrática e a nulidade de todas as ações realizadas pela coordenação atual, por descumprimento quanto à efetivação das regras estabelecidas pela referida lei, principalmente de todos os itens abaixo elencados. Não encontramos nenhum registro de trabalhos em andamento que comprovem a existência de execução e acompanhamento de Gestão Democrática nas escolas do Amapá a partir da Lei 1.503/2010.</i>
Técnico/SEED 2	<i>Eu tive oportunidade de realizar uma pesquisa em oito das dez escolas. O resultado, em síntese: tem muitos problemas, mas tem muitas experiências exitosas. Há equipe gestora que vive o processo democrático e equipe gestora que tem práticas contrárias ao modelo da gestão. Há escolas em que os Conselhos Escolares são bastante atuantes, em outras o Conselho não atua. Um dos motivos para não atuarem é a falta de disponibilidade, pois não há uma determinada quantidade das horas de trabalho destinada especificamente ao Conselho Escolar. Mas, apesar de todos os desafios, na pesquisa que fiz, os profissionais em educação, os estudantes e as equipes gestoras concordam que o processo de gestão democrática deve continuar nessas escolas.</i>
Gestor Escolar	<i>Apesar de toda a falta de apoio da mantenedora, a falta de compreensão da própria comunidade escolar, vejo avanços. Claro que precisa de muitos ajustes para de fato funcionar com mais participação da comunidade.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, baseada na Entrevista.

A Lei 1.503/10 (AMAPÁ, 2010) traz em seu Capítulo III, orientações com base no Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual, o qual não foi ainda criado pela SEED, como bem lembra o **Técnico/SEED 1**; em sua narração no Quadro 15. Tal Comitê foi concebido para acompanhar a implementação da GDE nos vários educandários, devendo ser composto por 12 representantes das seguintes categorias: profissionais da educação municipal; educação indígena; educação étnico-racial; pais de alunos; servidores da SEED; servidores do SINSEPEAP; servidores do Ministério Público Estadual; membro do Conselho Tutelar; funcionário da Vara da Infância e da Juventude; membro do Poder Legislativo e um membro da União dos Estudantes de Cursos Secundaristas do Amapá/UECSA.

Quanto à forma de eleição dos membros do Comitê, [...] deve ocorrer em Plenárias, coordenadas pela CEPE e entidades representativas, sendo que o Presidente será eleito entre seus pares e a presidência não poderá recair sobre o Membro Nato. Ainda sobre o Comitê, tem

caráter deliberativo, consultivo, mobilizador com reunião trimestral, devendo ser constituído se a política educacional de gestão democrática retornar ao processo de implementação nas escolas amapaenses, após o fim da crise sanitária provocada pelo coronavírus. É importante detalhar na fala do **Técnico/SEED 2**, que ele tomou a iniciativa, como Coordenador da CEPE, e realizou uma coleta de informações em oito escolas democráticas, dentre o total de dez escolas com gestão democrática, cujo objetivo foi o de avaliar o processo de democratização que havia sido estipulado pela lei. Tal material será abordado na subseção 4.3 deste trabalho.

Nesse escopo, considera-se que a política de implementação da Gestão Democrática Escolar está paralisada, sem data para retornar ao processo de efetivação de tal política; nem ao menos monitorar as escolas democráticas nesse período de pandemia, a CEPE o fez. De acordo com o Censo Escolar/2021, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá possui 382 Escolas Estaduais que ofertam o Ensino Fundamental, como também o Ensino Médio. Até o momento, não se constatou a implantação da GDE em mais nenhuma dessas escolas, pois ocorreu a realização do primeiro pleito em quatro escolas no ano de 2014, as quais procederam a uma segunda eleição em 2017, ano em que outros seis educandários realizaram o primeiro processo eleitoral, para cumprir o triênio 2017-2020. Todavia, com o advento da pandemia nesse interstício, já em 2022 o mandato está prorrogado, tendo em vista que persiste o *status* de alerta sanitário conferido pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em dezembro de 2021 esta pesquisadora realizou visita à sede de atuação da CEPE/SEED, com a finalidade de ter acesso a documentos e informações atualizadas sobre os possíveis novos processos de implantação de Gestão Democrática em estabelecimentos de ensino público estadual que ainda não foram atendidos por essa política educacional. Naquela ocasião, constatou-se que a continuidade de implantação da GDE em mais escolas públicas estaduais, não ocorrerá por esse período de pandemia. De acordo com a atual coordenadora que assumiu a CEPE em março de 2021, o setor não está mais em atividade de implantação, pois a crise sanitária provocada pelo coronavírus afetou o processo de democratizar as Escolas, bem como documentos sobre a implantação e avaliação – projetos, planos, relatórios e outros – não existiam no arquivo daquela Coordenação. Na indagação sobre atividades da CEPE, a referida Coordenadora respondeu que estavam trabalhando remotamente, no entanto não expôs detalhes sobre as tarefas desenvolvidas atualmente naquele setor, aparentemente desativado.

4.3 Avaliação da Gestão Democrática Escolar no Amapá pelo ex-Coordenador da CEPE/SEED (2018)

A avaliação da Gestão Democrática nas escolas públicas amapaenses está esboçada na Lei n. 1.503/2010 – Capítulo III, que confere em seu Art. 53 a criação do “Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual com o objetivo de acompanhar, monitorar e avaliar as Políticas Públicas Educacionais do Sistema Estadual” (AMAPÁ, 2010). As principais atribuições estão expostas no Art. 55 e respectivos incisos da referida lei:

I – levantar as demandas dos segmentos que o compõem para apreciação, deliberação e encaminhamento; II – realizar Plenárias semestrais para avaliar a implementação da Gestão Democrática e das Políticas educacionais; III – homologar, a partir do segundo ano de vigência desta lei, o calendário geral para os processos eleitorais elaborado pela Coordenação Estadual do Processo Eleitoral; IV – fiscalizar e garantir através dos critérios democráticos a inclusão e o acesso aos cursos de capacitação de gestores e secretários escolares; V – sugerir mudanças na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação para melhor adequá-la às finalidades das políticas públicas educacionais.

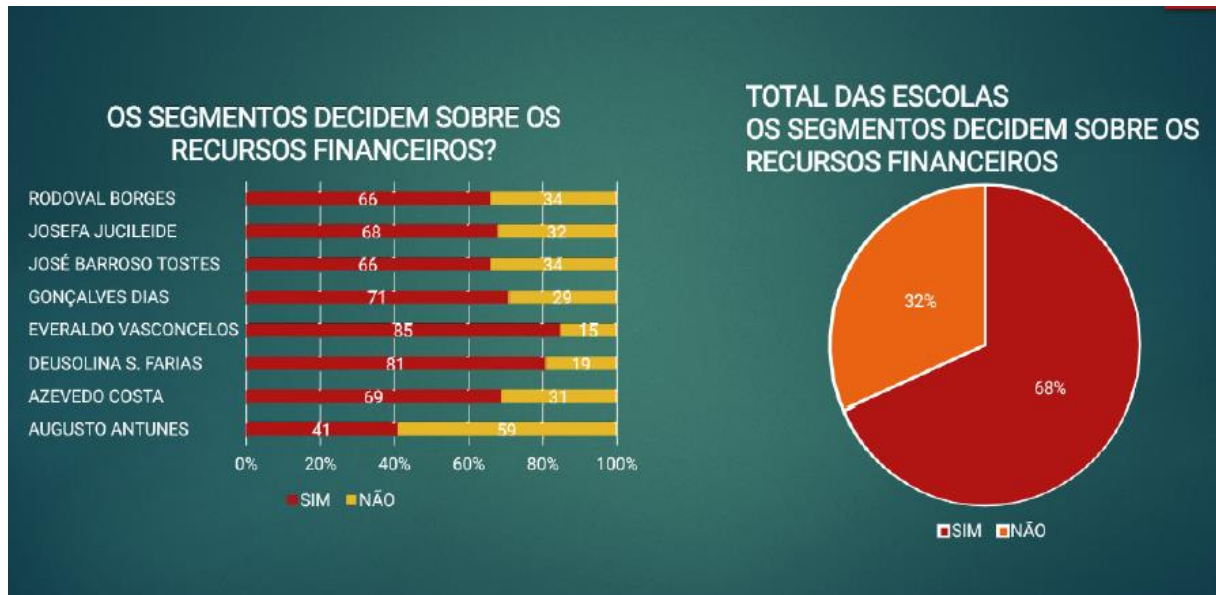
De acordo com o Art. 56, da Lei n. 1.503, a SEED deverá garantir a estrutura para o pleno funcionamento do comitê que avaliará a GDE, inclusive custeando as despesas com deslocamento, hospedagem e alimentação dos membros, quando convocados para reuniões fora de suas sedes de atuação profissional (AMAPÁ, 2010). No entanto, até o último contato feito com a CEPE/SEED, em dezembro de 2021, foi informado a esta autora da Dissertação, que não havia previsão para a criação *a posteriori* do mencionado Comitê.

À vista disso, informa-se que o ex-Coordenador da CEPE (2015-2021) efetuou uma avaliação em 2018, coletando os dados de oito escolas com GDE, dentre as dez existentes, sendo avaliadas as seguintes unidades de ensino: EE Azevedo Costa, EE Deusolina Salles Farias, EE Gonçalves Dias, EE Josefa Jucileide (em Macapá/AP); EE Augusto Antunes, EE Everaldo Vasconcelos, EE José Barroso Tostes, EE Rodoval Borges (em Santana/AP). A avaliação foi desenvolvida por meio de Questionário elaborado de acordo com os Artigos da Lei n. 1.503/2010 que orientaram a implantação e implementação da gestão democrática nas dez Escolas Estaduais. A referida avaliação contou com a participação de parte da comunidade escolar – profissionais da educação, profissionais de apoio escolar e alunos, das respectivas escolas. No entanto, não participaram dessa avaliação a equipe gestora e os pais dos alunos.

Os questionários abordavam assuntos referentes à administração dos recursos financeiros da escola, bem como o funcionamento do Conselho Escolar deliberando junto com a equipe gestora, além da construção do Calendário e do PPP em conjunto com a comunidade de cada unidade de ensino. Com isso, apresenta-se a seguir a explanação sobre a GDE no Amapá, tendo como referência os dados coletados pelo ex-Coordenador da CEPE, que autorizou o uso

do material para este estudo. Assim, analisaram-se os gráficos com fundamento na Lei que instituiu a GDE no Amapá, como também em autores da área.

Gráfico 3 – Administração dos Recursos Financeiros de oito escolas com GDE/AP (2018)



Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

A Lei 1.503/2010 sugere em seu Art. 42, Seção VII - Das atribuições do Diretor - que o mesmo deve “submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de aplicação dos recursos financeiros em conjunto com o Diretor(a) Adjunto(a).” (AMAPÁ, 2010). Isto posto, no Gráfico 3 consta que 68% dos envolvidos na pesquisa apontaram a existência de interação entre gestão e comunidade, sendo esta última representada pelos pares que compõem o Conselho Escolar. A ilustração apresenta também, que 32% disseram que não há interação entre gestão e comunidade escolar, no que se refere à administração dos recursos financeiros. Com isto, essas últimas escolas não estão cumprindo um fator importante que a lei da GDE determina para que aconteça o desenvolvimento do ensino de forma eficiente.

O arcabouço legal em relação à democratização da gestão financeira nas unidades de ensino, remete-nos a uma macro esfera de legitimidade, ao se considerar a Resolução n. 15, de 16 de setembro de 2021, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que no seu Art. 6º trata da operacionalização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – IV, “c a escola deve exercer autonomia de gestão do PDDE, assegurando à comunidade escolar participação sistemática e efetiva nas decisões colegiadas, desde a seleção das necessidades educacionais até o acompanhamento do resultado do emprego dos recursos.”

(BRASIL, 2021). Por meio disto, o FNDE salvaguarda a forma democrática de administrar as finanças na escola.

Gráfico 4 – Acesso à Prestação de Contas em oito escolas com GDE/AP (2018)



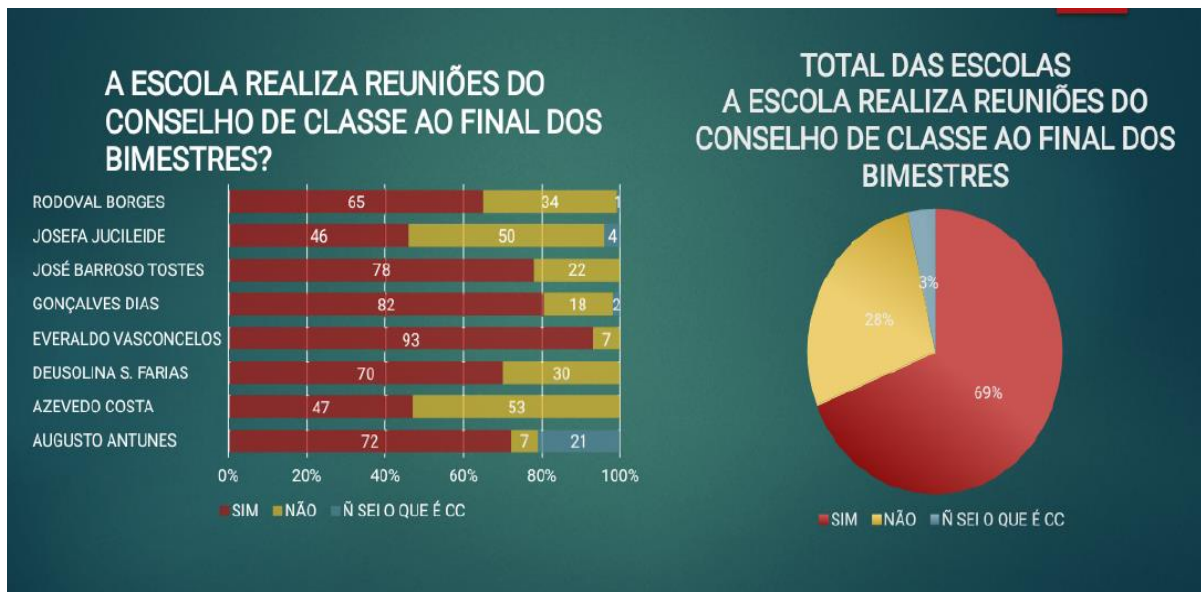
Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

O Gráfico 4, que trata da Prestação de Contas, indica que 85% dos participantes afirmam a existência de transparência na administração dos recursos financeiros. No entanto, verifica-se que 15% dos integrantes da pesquisa disseram que não há prestação de contas à comunidade escolar, posto isso, essas unidades de ensino desconsideraram o Art. 3º, inciso V da Lei n. 1.503/2010, que versa sobre “a Assembleia Geral aprovar ou reprovar a prestação de contas dos recursos repassados ao caixa escolar, antes de submetê-las aos órgãos de controle.” Tal Artigo é reforçado no Art. 42, inciso XI da mesma Lei, que “define no prazo regulamentar, a prestação de contas, instruída com o parecer do Conselho Fiscal do Caixa Escolar, devendo ser apreciada pelo Conselho Escolar.” (AMAPÁ, 2010). Desse modo, a aplicação dos recursos é tratada pela equipe gestora dessas últimas escolas de maneira oculta, ou seja, administrando as contas da escola de forma centralizada e secreta.

O processo democrático de gestão das finanças da escola permite uma maior participação da comunidade escolar na elaboração de um plano para a aplicação dos recursos de forma responsável, como também a análise e aprovação da prestação. Isso por meio de assembleia ou reunião do Conselho Escolar, antes de submeter tal prestação aos órgãos que a Resolução FNDE n.15/2021 determina, para averiguação da aplicação dos recursos destinados à escola e, assim, evitando o não consentimento nos repasses futuros ao referido educandário. Como bem define o Art. 39 da referida Resolução, fica o FNDE autorizado a suspender o

repassa dos recursos do PDDE e Ações Integradas, nas hipóteses de: omissão na prestação de contas; rejeição da prestação de contas; e, utilização de recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PDDE e Ações Integradas. Portanto, faz-se necessário que todos da escola tenham acesso à prestação de contas e minuciosamente leiam e aprovem, para que siga aos órgãos previstos em lei.

Gráfico 5 – Reunião Bimestral do Conselho de Classe em oito escolas com GDE/AP (2018)



Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

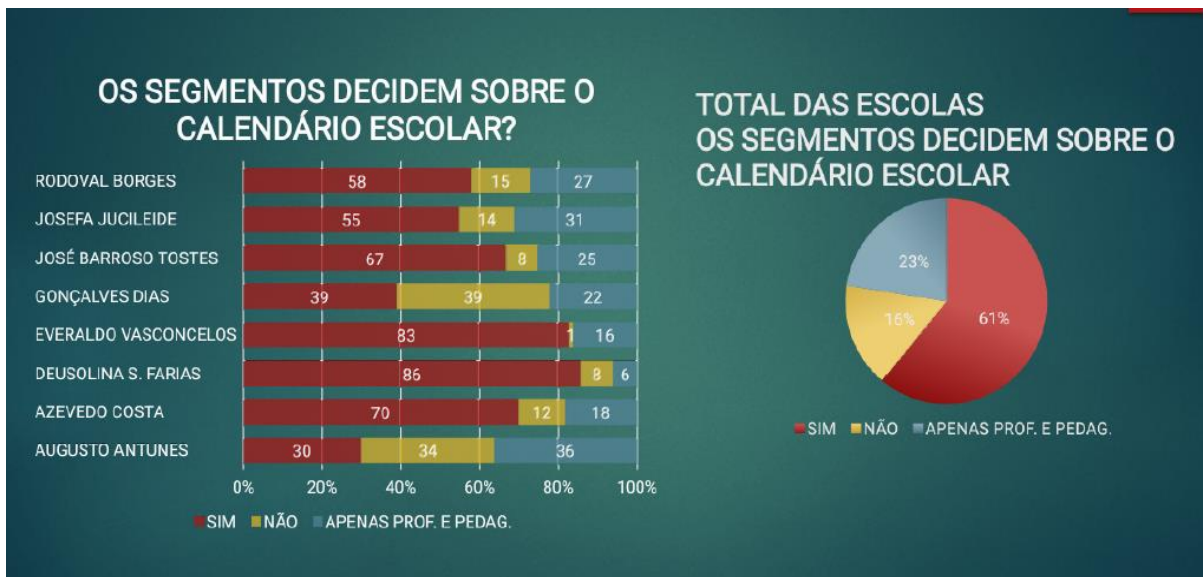
O Gráfico 5 versa sobre a reunião do Conselho de Classe realizada a cada final de bimestre, momento este previsto no Art. 42, inciso XV, que discorre sobre a apresentação dos relatórios elaborados pelo Conselho de Classe, após o encerramento do bimestre, abordando a frequência, rendimento escolar e outros indicadores educacionais. Tal relatório é enviado ao Conselho Escolar, à comunidade escolar e à SEED, para análise (AMAPÁ, 2010).

Percebe-se no Gráfico que 69% asseveraram que suas escolas realizaram reunião após o término de cada bimestre e 28% das pessoas pesquisadas falaram que suas escolas não realizaram essa importante reunião ao final de cada bimestre e ainda há 3% que desconhecem essa importante função do Conselho de Classe. A partir disso define-se que a escola deve oferecer formação em pequena escala (Cursos ou seminários) e informação (material informativo como cartilhas) em grande escala, para que de fato todos os entes escolares executem o seu papel de forma consciente nesse processo de democratização escolar.

É importante considerar a função pedagógica, como também política, do Conselho de Classe dentro da escola, como bem discorre Souza (2018) sobre esse colegiado relevante dentro da GDE. Dessa forma, os Conselhos de Classe ao longo do tempo vêm buscando uma nova maneira de atuar dentro da escola, de acordo com o autor que disserta sobre os colegiados nos

educandários - há uma nova postura de atuação não somente de avaliação do desempenho cognitivo do alunado, mas como também de resolução de problemas sociais, por meio da prática política docente. Considera-se importante ressignificar a função dos Conselhos de Classe, reconfigurando ações dessa instância escolar mais significante às necessidades detectadas no processo de construção do conhecimento.

Gráfico 6 - Calendário Escolar construído pelos Membros da escola com GDE/AP (2018)



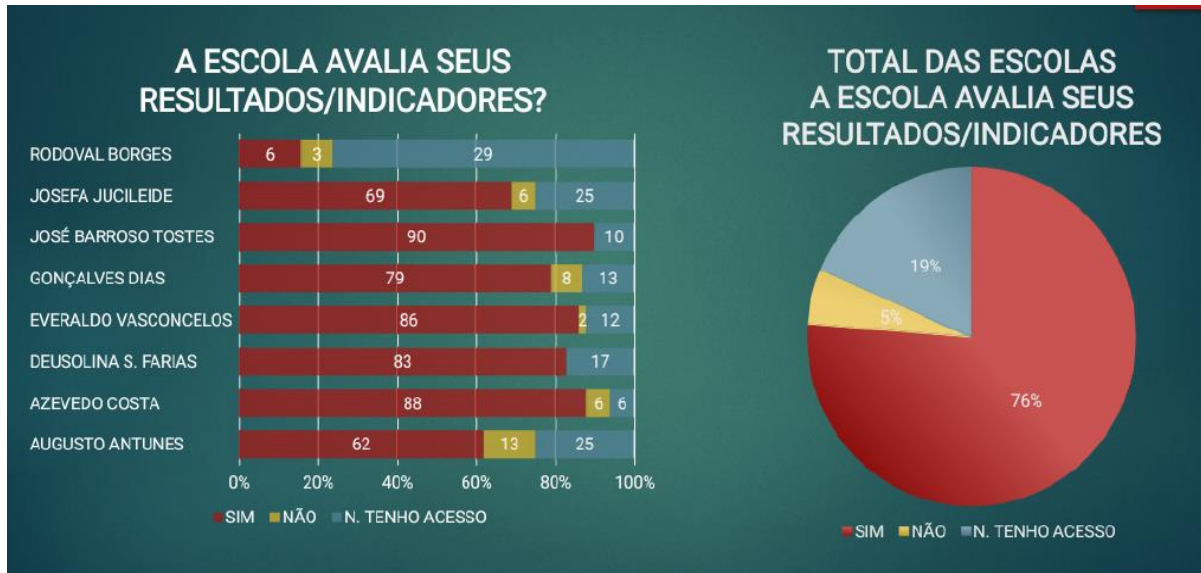
Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021)

O Calendário Escolar, de acordo com o Art. 42, inciso XIX, da Lei 1.503/2010, deve ser “elaborado juntamente com os Pedagogos e os Coordenadores de Áreas, responsabilizando-se pelo cumprimento dos duzentos dias letivos e omínimo de oitocentas horas estabelecidas em lei.” (AMAPÁ, 2010). Assim sendo, comungando-se com a LDB 9.394/1996, que dispõe em seu Art. 23 sobre a organização do Ensino Médio, mais especificamente no § 2º, que o calendário escolar deverá se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. Diante disso, tal documento deve ser elaborado pelos vários grupos que compõem a comunidade escolar, sob a coordenação dos pedagogos, considerando-se as especificidades de cada educandário.

O Gráfico 6 informa que 61% da comunidade escolar pesquisada elabora o Calendário Escolar com todos os setores da unidade de ensino. Porém, 16% falaram que não participaram da construção do Calendário em suas respectivas escolas, tendo a escola aceito apenas o modelo predefinido de calendário que é distribuído pela SEED; uma porcentagem correspondente a 23% mencionou que o Calendário foi elaborado somente pelo grupo de professores e

pedagogos, não disponibilizando tal documento ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação por todos os pares da comunidade escolar.

Gráfico 7 - Avaliação de Resultados/Indicadores em oito escolas com GDE/AP (2018)



Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

A Lei 1.503/2010 estabelece no seu Art.7, inciso I, alínea e – o caráter deliberativo do Conselho Escolar, na aprovação do Plano Anual, acompanhamento de sua execução e avaliação dos seus resultados. Verifica-se, ainda, no mesmo Artigo, no inciso IV, alínea b – o caráter mobilizador do Conselho Escolar, no momento em que acompanha e avalia a evolução dos indicadores educacionais. Nos dados do Gráfico 7, observa-se que 76% dos integrantes argumentaram que suas escolas realizaram a avaliação de Resultados e Indicadores, cumprindo o que determina a GDE 2010. No entanto, 5% verbalizaram que suas escolas democráticas não efetuaram tal avaliação, salientando-se que 19% expressaram que suas unidades escolares não tornaram disponível o acesso aos referidos dados educacionais.

É necessário frisar que a avaliação dos Resultados e Indicadores nas escolas públicas do Amapá está prevista no Plano Estadual de Educação, em sua Meta 12, Estratégia 12.3 – “constituir um conjunto de Indicadores de avaliação institucional e da aprendizagem, com base no perfil dos educandos e do corpo de profissionais da educação; nas condições de infraestrutura da escola [...], considerando as especificidades das etapas e modalidades de ensino. (AMAPÁ, 2015).

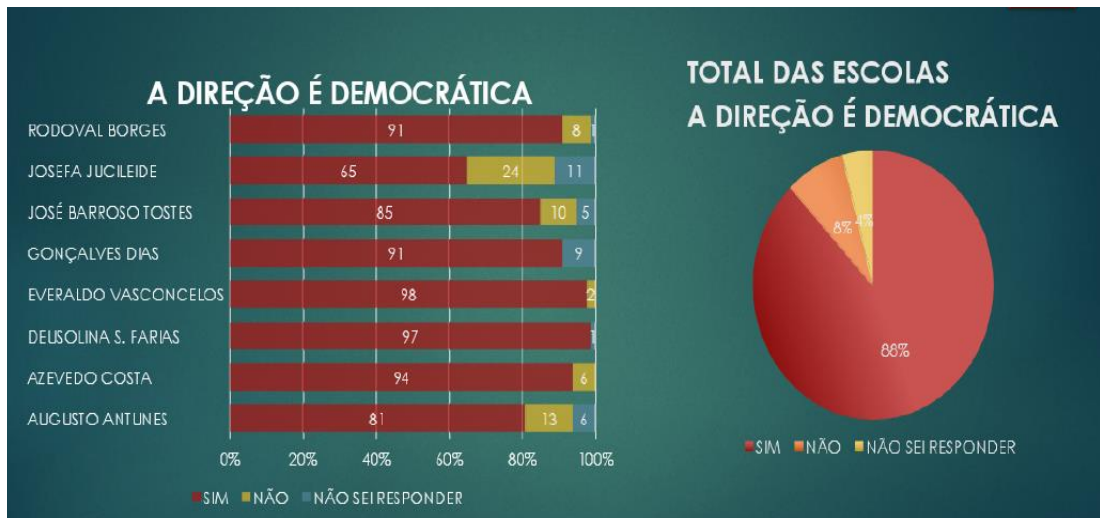
Gráfico 8 – Reunião entre Membros do Conselho Escolar em escola com GDE/AP (2018)



Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

O Conselho Escolar é uma instância deliberativa nas escolas, que possui várias atribuições para auxiliar no desenvolvimento da democracia dentro do espaço escolar, sendo essa instância formada por todos os pares da comunidade em cada educandário. A Lei 1.503/2010 versa em seus vários Artigos a importância do Conselho nas unidades de ensino, para fomentar a participação de todos e assim viabilizar a gestão democrática escolar. O Art. 16 da referida lei considera que “o Conselho Escolar deverá se reunir ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando for necessário.” Enfatizando-se no §1º do mencionado Artigo que “as reuniões ordinárias serão convocadas pelo presidente, com setenta e duas horas de antecedência e pauta claramente definida.” Como também poderão ser realizadas, de acordo com o §2º do mesmo Artigo, “reuniões extraordinárias convocadas pelo presidente do conselho ou a pedido de 1/3 dos seus membros, com prazo de setenta e duas horas, em requerimento dirigido ao presidente.” (AMAPÁ, 2010).

O Gráfico 8 aborda informações relevantes sobre as reuniões realizadas entre os membros do Conselho Escolar nas oito unidades de ensino examinadas. Percebe-se que 66% dos sujeitos pesquisados que em suas escolas aconteceram as reuniões do Conselho Escolar, dessa forma, acatando o que determina a lei da GDE, ao passo que, 34% dos entrevistados colocam que sua escola não realizou reuniões do Conselho Escolar. Por isso, comunga-se com Paro (2005) sobre a comunicação entre os pares escolares ser afetada pela falta de integração dos mesmos, deixando o Conselho Escolar de ser um importante dispositivo que pode viabilizar a democracia dentro das unidades de ensino.

Gráfico 9 – A Direção Democrática em oito Escolas Estaduais com GDE/AP (2018)

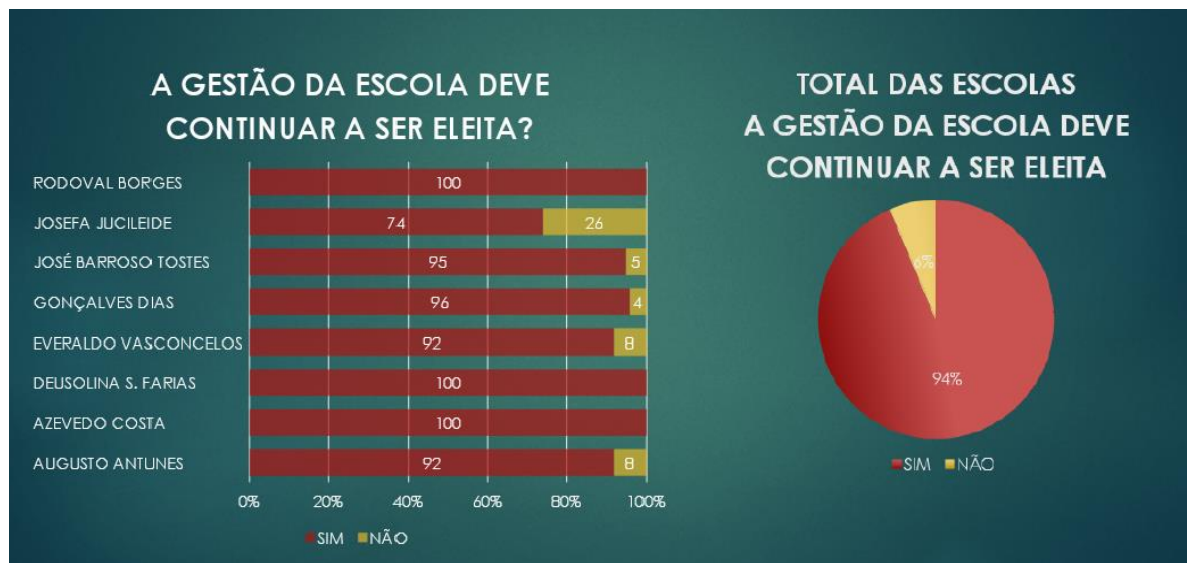
Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

A Escola é considerada verdadeiramente democrática se sua equipe gestora praticar de fato a democracia, ao administrar em conjunto com os entes sociais e escolares, fomentando a participação de todos nesse processo de gestar o ensino de qualidade. Para que essa consciência democrática aflore na equipe gestora, é necessário que estes participem de cursos de formação com o viés social, político, administrativo e pedagógico, a fim de se enveredarem de forma coerente pelo caminho da democracia.

A Lei 1.503/2010, Seção VI, versa sobre o Curso de Qualificação em Gestão Escolar, especificamente no seu Art. 39, descrevendo que a iniciativa objetiva propiciar ao profissional da educação, conhecimentos fundamentais acerca da estrutura, dos processos e fundamentos teórico-práticos, para a implementação de uma Gestão Democrática e participativa nas unidades escolares. Dentre muitos componentes curriculares, há as relações interpessoais e a Gestão Democrática (AMAPÁ, 2010).

O Gráfico 9 informa que 88% das pessoas pesquisadas foram enfáticas que suas escolas possuem uma direção democrática, enquanto 8% não consideraram assim, havendo ainda na pesquisa desse item, 4% de pessoas que não souberam identificar se suas respectivas direções escolar são democráticas. A soma das duas últimas porcentagens, perfaz 12% que ainda não viram em suas escolas a postura democrática do gestor. Isso é intrigante, pois a equipe gestora dessas oito escolas participou do Curso ofertado pela CEPE/SEED, que tem por objetivo instituir a consciência democrática em seus participantes-gestores. Assim sendo, faz-se necessário reformular a prática de intervir na equipe gestora de forma a incentivá-la para exercer uma postura democrática nas suas respectivas unidades de ensino.

Gráfico 10 – Aprovação de eleição para cargo da Equipe Gestora em escola com GDE/AP (2018)

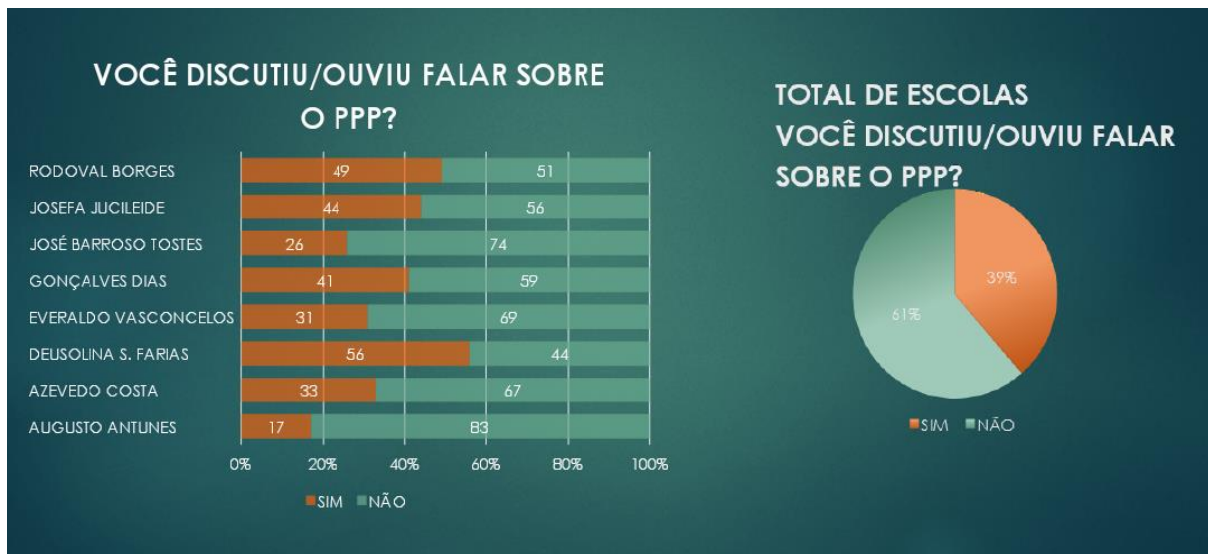


Fonte: Acervo documental do Ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

A implementação da GDE no Amapá está descrita em muitos Art. da Lei 1.503/2010, como o Art. 55, o qual especifica em seu inciso II que o Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual tem como uma de suas várias atribuições realizar Plenárias semestrais para avaliar a implementação da Gestão Democrática e das Políticas Educacionais (AMAPÁ, 2010). Isso para que ocorra a efetivação de novos processos de organização e de Gestão das Políticas Públicas Educacionais de maneira mais eficiente e eficaz, com base numa perspectiva mais democrática e menos centralizadora nas unidades de ensino.

A forma de provimento aos cargos da Equipe Gestora por meio de eleição também é previsto no processo de implementação da GDE, ao incorporar esse tipo de gestão em mais Escolas Estaduais, sendo esse o momento de escolha democrática de seus gestores o marco inicial para acontecer a gestão democrática nas unidades de ensino. A referida forma de escolha da equipe gestora por meio de eleição está prevista nas linhas da lei de gestão democrática do Amapá, dentre muitos dispositivos que tratam desse item cita-se o Art. 26, o qual determina que os membros da Equipe Gestora da Escola serão eleitos pelos segmentos que compõem a comunidade escolar, assim como os representantes do Conselho Escolar, mediante votação direta e secreta. (AMAPÁ, 2010).

Diante do exposto, analisou-se o Gráfico 10, o qual anuncia que 94% das pessoas pesquisadas aprovaram a eleição como forma de provimento aos cargos da Equipe Gestora, porém, 6% não aprovaram a seleção da Equipe Gestora, por meio de votação direta e secreta, como determina a lei da GDE no Amapá.

Gráfico11 – Construção do Projeto Político-Pedagógico em oito Escolas com GDE/AP (2018)

Fonte: Acervo documental do ex-Coordenador da CEPE/SEED (2015-2021).

O Projeto Político-Pedagógico é um importante documento de identidade da Escola e deve ser construído por todos que formam a comunidade escolar. Autores como Veiga (2008), defendem ser imprescindível que cada unidade de ensino elabore o referido documento com a participação de todos os entes da escola. Isso de forma a atribuir especificidades a comunidade, afastando-se da padronização desse espaço que é próprio da sua realidade e da ação de seus sujeitos.

A Lei 1.503/2010 discorre sobre o PPP em seus vários Artigos, assim o inciso IX, do Art. 1º da referida Lei determina que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído participativa e coletivamente em cada unidade de ensino. Em conformidade com o que determina o inciso III, do Art. 3º caberá à Assembleia Geral aprovar o PPP da escola ou sua revisão até 31 de agosto de cada ano. De acordo com o Art.42, inciso XVI o Diretor apresentará anualmente, ao Conselho Escolar, à Secretaria de Estado da Educação e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico, a avaliação interna da unidade escolar e as propostas que visem à melhoria da qualidade de ensino (AMAPÁ, 2010).

No Gráfico 11 se visualiza que apenas 39% dos consultados participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da sua escola, enquanto 61% não relataram experiência neste sentido. A ilustração, em seus dados, demonstra a falta de união entre os pares da comunidade escolar, em que a equipe gestora manifesta uma postura centralizadora, ao não conseguir envolver todos desse coletivo escolar, em franco descumprimento do que preceitua a legislação pertinente.

Perante o exposto nessa subseção, constata-se que a Gestão Democrática Escolar, de fato, foi implantada e paulatinamente vem sendo implementada nas unidades de ensino amapaense, sendo ajustada gradativamente nos sistemas de ensino público. Todavia, é necessário que uma consciência democrática aflore na sociedade e é papel fundamental da Escola fomentar essa formação social. Para que isso aconteça nesse ambiente, uma pessoa é imprescindível nesse cenário – o Diretor, o qual a partir de sua consciência e ação progressista e libertadora poderá despertar a postura democrática de seus entes escolares, os quais manifestarão para além da Escola o seu pensamento e comportamento democrático-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Democrática Escolar/GDE foi objeto deste estudo que hora encerra suas linhas dissertativas. Recorreu-se à análise dialética de dados documentais, bibliográficos e empíricos acerca dessa Política Educacional provinda do Princípio Social Democrático idealizado pelos movimentos sociais brasileiros e, que vem sendo implantada no Brasil por meio de dispositivos legais nacionais, estaduais e municipais, como: Constituição Federal/1988, LDB/1996, PNE/2014, Planos Estaduais de Educação, Planos Municipais de Educação, Leis Ordinárias Estaduais e outros mecanismos normativos – decretos, resoluções e regimentos. Tornou-se evidente que no Estado do Amapá a Lei Ordinária n. 1.503/2010 orienta a Secretaria de Estado da Educação/SEED desde 2014, na implantação e na implementação da GDE em dez Escolas Estaduais, sendo 6 em Macapá e 4 em Santana, dentre o universo de 382 educandários.

O decurso histórico-político da gestão escolar no Brasil expressa que a gestão democrática ainda não é uma realidade absoluta nas escolas integrantes da sociedade neoliberal, desigual e autoritária na qual se vive. Isto porque a ideia de democratizar a Escola não é consenso no capitalismo brasileiro, no qual essa importante instituição de formação do ser humano, ainda é moldada para a manutenção do *status quo* da classe dominante, há anos vigente na demasiada desigualdade social e econômica existente.

Inicialmente, os fundamentos do texto voltaram-se à compreensão da estrutura da Política Educacional calcada na relação entre Estado e Educação, sob a influência dos Organismos Internacionais que gerenciam indiretamente as políticas públicas no Brasil. Assim, analisaram-se os elementos macro – as articulações locais com os ora referidos Organismos e a administração da educação brasileira, até chegar à análise dos elementos micro, que causam impacto na Gestão Democrática Escolar no Amapá, situando os seus passos e (des)compassos no processo de implantação e implementação no sistema de ensino amapaense.

Em um segundo momento do estudo buscou-se esmiuçar tal política educacional, em uma tríade epistemológica – Gestão, Democracia e Educação, em que muitos autores teceram grandes contribuições que nos fazem construir noções mais consistentes sobre a referida tríade. A ação de gestar coletivamente uma instituição de ensino é muito mais interessante do que administrar individualmente, sem se preocupar com os agentes envolvidos naquele processo de ensinar e aprender que no ambiente escolar se faz de forma mais significativa, se seguir um viés democrático e com a participação de todos.

Porém, encontra-se ainda muita resistência em mudar para uma administração democrática, quando se vive num contexto arraigado de autoritarismo e conservadorismo. É necessário se mover democraticamente no ambiente educacional, para que ocorra fluidez no caminhar educativo, sem barreiras reacionárias de administração, as quais enrijecem todo o organismo escolar e não proporcionam o desenvolvimento dos entes envolvidos com as práticas daquele educandário.

Na terceira fase do trabalho aprofundou-se na análise dessa importante política implantada em unidades escolares brasileiras, por meio de uma legislação mais específica. Trata-se da regulamentação e posterior implantação da Gestão Democrática Escolar pela Meta 19 do PNE/2014, na qual se refletiu sobre seus desdobramentos em dispositivos legais nas cinco regiões brasileiras. Neste estudo realizou-se uma minuciosa análise documental em leis, decretos e outros dispositivos legais, em que se percebeu como a referida Meta que institui a GDE em cada unidade de ensino brasileira ainda não foi alcançada integralmente, no prazo que o PNE determinou em suas linhas documentais.

A consulta a dispositivos legais nos *sites* das Secretarias de Educação de cada Unidade Federativa, como também a busca *on-line* por documentos em Diários Oficiais Estaduais e em Assembleias Legislativas do Brasil, apontaram um significativo avanço de democratização nas escolas dos vários sistemas de ensino estadual. Constatou-se que 78% das UF organizam eleições diretas para o provimento do cargo de diretor escolar em suas respectivas unidades de ensino. Na contramão se registra 7% à modalidade de indicação de diretores escolares pela administração pública e, de forma pouco usual, 4% optaram pela realização de concurso público. Ressalta-se que nesse estudo 11% dos Estados não apresentam dispositivos legais que regularizem a forma de provimento ao cargo de diretor escolar em seus respectivos sistemas de ensino.

No cenário nacional se observa que após o PNE/2014, a GDE começa a sair das linhas legais e se concretizar nas unidades escolares. Enfatiza-se que a eleição de diretores não garante a efetuação completa da democracia na Escola, mas inicia um processo democrático na unidade de ensino ao conceber à comunidade o protagonismo de escolher a equipe gestora que irá somar na resolução das demandas escolares. Com isso, espera-se que o princípio democrático verdadeiramente exista nos estabelecimentos de ensino, por meio da participação e descentralização da administração no educandário, como também é válido que se democratize o sistema educacional, podendo-se indagar: de que adianta a Escola ser um espaço democrático, se sempre vai esbarrar na burocratização autoritária e reacionária da Administração pública da educação?

À vista disso, é necessário que todos os sujeitos envolvidos com a Educação participem de eventos de cunho democrático, como Fóruns de debates, Simpósios, Congressos, Conferências, Reuniões de comunidades escolares, Seminários e outras agendas que tratem sobre as Políticas Públicas de Educação, sendo primordial que os Governos acatem as demandas vindas desses encontros democráticos, para que as medidas tomadas nessas redes de comunicação se transformem em diretrizes realmente relevantes e concernentes à resolução dos problemas enfrentados pela Escola Pública.

A aplicação da GDE pressupõe a figura do Diretor Escolar como elo entre a Administração pública e a comunidade escolar, cuja comunicação deve se desenvolver sabiamente, para não entravar melhorias para o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante que tal gestor não assuma o único papel de representante do Estado na Escola, mas também se apresente como um representante da comunidade escolar, pois é de fundamental importância que a direção execute as diretrizes estaduais de um lado e fique atento e solícito às demandas empunhadas pela comunidade. Assim sendo, o Diretor é agente do diálogo entre os dois polos importantes, para que a educação possa fluir da melhor forma.

Outro ponto importante que envolve uma gestão escolar adequada trata-se do Diretor se organizar em meio as documentações emanadas de cada polo. Isto porque o Estado tem suas leis e diretrizes, enquanto a comunidade escolar precisa participar da formulação de documentos que expressem a identidade e as demandas a serem sanadas, como o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, ambos construídos por todos que compõem a Escola. O Diretor, colaborador dessa pesquisa, relatou quando indagado sobre a elaboração desses dois documentos importantes nos educandários que *“houve reuniões com os entes escolares para a elaboração coletiva e colegiada do Regimento Interno e, também do Projeto Político-Pedagógico, os quais foram aprovados em Assembleia Geral pela comunidade”*.

Contudo, ao analisar o Gráfico 11 – Construção do Projeto Político-Pedagógico em oito Escolas Democráticas, resultado da avaliação feita pelo ex-Coordenador da CEPE/SEED em 2018, envolvendo 8 (oito) Escolas Estaduais com GDE, apreende-se que apenas 39% dos entrevistados participaram da elaboração do PPP das suas respectivas escolas, enquanto 61% das pessoas pesquisadas não participaram da construção do PPP das suas unidades de ensino. Diante desses dados, percebe-se a falta de união entre os pares da comunidade escolar, em que a equipe gestora manifesta uma postura centralizadora ao não conseguir envolver todos desse educandário, para sanar problemas por meio da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. É necessário que a formação do Diretor, seja feita sobre um cerne

político-pedagógico, para que este possa de forma eficiente administrar com a participação de todos, a Escola Democrática.

No Amapá, de acordo com dados empíricos fornecidos pelos entrevistados que participaram do processo de implantação, como também de implementação, a SEED ofereceu o Curso de Qualificação em Gestão Escolar às equipes gestoras já eleitas em 2014. Vale registrar que em 2017, a referida formação para gestores foi ofertada antes do pleito para os candidatos à gestão escolar de 10 escolas; conforme explicou o Técnico/SEED 2, os candidatos à direção elaboraram um Plano de Trabalho para ser executado na Escola, e tal mecanismo foi utilizado nas campanhas dos aspirantes a gestor/a no segundo pleito.

O princípio democrático que hoje está inserido em documentos e leis em nossa sociedade “redemocratizada”, após um período ditatorial obscuro, transformou-se em uma política pública educacional, dessa forma sendo constituído por meio de diretrizes e estratégias para a Escola e para o sistema educacional. Com isso, é necessário desenvolver uma postura democrática no ambiente social, como também escolar, dialogando com os vários pares existentes nas instituições de ensino público, afastando de si o comportamento individualista e em muitos casos reacionário, dependendo do cargo que ocupe no ambiente escolar. Na Escola Democrática é necessário cultivar o diálogo nos vários colegiados que nela devem existir, como o Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e a Associação de Pais e Mestres, sendo estas instâncias deliberativas e fiscalizadoras que dão voz e vez a cada ente da comunidade escolar.

A Lei n. 1.503/2010-AP versa em seu Capítulo I, no Art. 2º sobre as Instâncias Deliberativas das Unidades Escolares, sendo elas: Assembleia Geral, Conselho Escolar e Conselho de Classe. Nota-se que não existe menção neste artigo e nem no texto da referida Lei sobre o Grêmios Estudantil e a Associação de Pais e Mestres, espaços específicos para se tratar de demandas acerca desse público tão fundamental na comunidade escolar, como construção da democracia no espaço de formação social e cidadã.

O Diretor da escola-campo de pesquisa informou, ao ser indagado sobre essa questão das instâncias deliberativas escolares que *“atualmente a escola tem o Conselho Escolar, e já teve o Grêmios Estudantil. Porém, os outros colegiados não foi possível ainda implantar, porque ficaram prejudicados nos últimos anos por causa da pandemia.”* É importante frisar que a escola pesquisada é uma das 4 (quatro) escolas-piloto do processo de implantação da GDE iniciado em 2014; daí contabilizaram-se 7 (sete) anos de Gestão Democrática, perpassando por dois triênios de mandato, que diga-se de passagem foi do mesmo diretor. É visceral fortalecer

a consciência democrática por parte da comunidade escolar e, principalmente, por parte da equipe gestora, a qual deve instigar a participação de todos no processo de administrar a Escola.

A Educação deve ser democratizada e suas relações também devem ser “horizontalizadas”, ou seja, dialogadas com base no respeito e na vontade de participar da construção de um sistema de ensino verdadeiramente eficaz e eficiente que possa atender às várias demandas existentes na sociedade. É necessário entender que as políticas educacionais não devem ser apenas escritas, mas também *pari passu* vivenciadas nas várias instâncias político-educacionais.

Nesse estudo que foi concluído com a análise da Lei 1.503/2010, a qual fundamentou a implantação do princípio democrático nas escolas amapaenses, procurou-se responder ao *problema-central* assentado na seguinte indagação: como foi o *modus operandi* utilizado pelo Governo do Estado do Amapá para implantar, em 2014 e desenvolver, até 2021, a prática de descentralização, de transparência, de participação e de autonomia em uma limitada quantidade de unidades da sua ampla rede de ensino? Para compreender melhor essa questão, enveredou-se pelo cerne da problemática ao se refletir sobre a dinâmica organizacional político-social e autônoma em uma das quatro escolas-piloto do processo de implantação da Gestão Democrática Escolar. Posto isso, a resposta ao problema foi expressada à luz da fala dos sujeitos – Técnico/SEED 1, Técnico/SEED 2 e Diretor Escolar, que relataram os passos e (des)compassos acerca da implantação e implementação da GDE no Amapá. Tais colaboradores defendem que ainda há muito a ser feito para efetivar mecanismos importantíssimos que auxiliem e também avaliem a referida política, com a finalidade de melhorar o desenvolvimento dessa gestão nas escolas amapaenses.

Ao rumar para o epílogo da pesquisa, em sua etapa empírica, foi possível avaliar que no Amapá, o processo de efetivar a Gestão Democrática Escolar a todas as Escolas Estaduais está se desenvolvendo morosamente, visto que das 382 unidades de ensino estadual amapaense, de acordo com o Censo Escolar/2021, apenas 10 educandários possuem o modelo de gestão democrática e, com o advento da pandemia provocada por SARS-CoV-2, o processo de implementação estagnou.

Tal ação de implementar a GDE a mais unidades de ensino paralisou, sem haver justificativa plausível, antes do período pandêmico, inferência decorrente das informações do colaborador da pesquisa empírica, o Técnico/SEED 1, assim como do Requerimento n. 329/2019-AL (Anexo A), de 11 de abril de 2019, subscrito pela Deputada Estadual Cristina Almeida/PSB-AP, que solicitou à Secretaria de Educação esclarecimentos sobre a paralisação do processo de implantação de Gestão Democrática nas escolas. Em resposta a esse

Requerimento, a Secretária Adjunta da SEED afirmou por meio de Ofício (Anexo C), que de forma alguma a implantação da GDE está paralisada.

Ademais, os dados trazidos pelo Censo Escolar atestam que 99% da rede de ensino estadual ainda possuem diretores e sua equipe de gestão indicados pela SEED/GEA, enquanto apenas 1% das unidades de ensino utiliza as eleições para provimento ao cargo de diretor e sua equipe. Com esses dados em pauta constata-se que a maioria das escolas amapaenses ainda está sob o controle político da Administração pública estadual.

Outrossim, ocorre que esse processo da Gestão Democrática avança por duas vias – Secretaria de Educação e comunidade escolar, ou seja, para haver a implantação da GDE, a Escola tem que manifestar sua vontade à SEED, desde que já tenha constituído o seu Conselho Escolar. Ora, se não houver divulgação e orientação por parte da SEED para as escolas, não terá como esses educandários solicitarem tal implantação, visto que os diretores indicados pela Administração pública dificilmente irão instigar a comunidade escolar para solicitar a implantação da Gestão Democrática em suas respectivas unidades de ensino, temerosos de não serem eleitos pelos entes escolares. Daí, continua-se o controle político-social da SEED/GEA às Escolas Estaduais, anulando o processo de implementação da Gestão Democrática Escolar a toda sua rede de ensino.

O que se observa de mais estranho é que enquanto a GDE vai sendo arquivada sem nenhum processo de avaliação do seu período de execução, por outra via a SEED/AP vai incentivando intensamente a implantação da política educacional de Gestão Compartilhada, em convênio com as corporações militares no Estado do Amapá a um grande quantitativo de escolas. É necessário mobilizar a sociedade civil diante de tal situação, pois de certo que a GDE estava caminhando lentamente para organizar os estabelecimentos de forma a buscar a qualidade no ensino ofertado. É claro que não depende somente da Escola o índice positivo educacional, mas funcionar de acordo com a sua realidade local – urbana, periférica, ribeirinha, indígena e quilombola, traçando suas metas e estratégias de acordo com a sua identidade de ensino, já faz uma grande diferença no cenário educacional.

Há que se considerar na peroração dessa pesquisa que os *objetivos* que nortearam as etapas desse estudo foram atingidos à medida que partiram de uma abordagem macro sobre a GDE, analisando o impacto dos Organismos Internacionais/OI na determinação das Políticas Públicas para a Educação brasileira, com isso, perscrutou-se a legislação nacional, bem como as específicas literaturas sobre a gestão democrática nas escolas. Nesse percurso investigativo chegou-se à abordagem micro do estudo em questão, examinando a forma de efetivação do

processo de implantação e implementação da GDE no âmbito de uma Escola Estadual no Amapá, tendo como interlocutores sujeitos envolvidos nessa ação.

A impressão que se tem, diante dos rumos que a GDE está tomando nos últimos anos no Amapá, é que ela está sendo negligenciada pelo próprio Governo-PDT que a instituiu, por meio da aprovação da Lei 1.503/2010, a qual foi engavetada após ser sancionada, e voltou a ser ativada, em decorrência da pressão popular quatro anos após sua aprovação pelo Governo-PSB. Atualmente, observa-se a referida lei retornando “à gaveta do esquecimento”, por representar alguma forma de ameaça ao controle político-social que a administração pública – Governador e Secretária de Educação, querem exercer sobre os estabelecimentos de ensino.

Portanto, há muito a se desenvolver acerca de uma Educação e, conseqüentemente, uma Escola verdadeiramente democrática, que se faça pilar no ensino público, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa. A Escola, como ambiente de formação do ser humano e de fomento à cidadania, deve resistir aos ataques provenientes de governos autoritários e conservadores, que delegam ao educandário a missão de perpetuar a dominação de uma classe sobre a outra.

Eis um desafio que se perdura e cabe a cada ser social participar da construção de uma sociedade efetivamente democrática. Como Rousseau um dia postulou em seus escritos – que o indivíduo deve enveredar pelos diversos grupos que compõem o meio social e debater como dialogar sobre suas demandas, para compor o todo. Faz-se necessário ampliar esse compromisso de participação social, assentindo o conselho de Gramsci em suas obras – cada intelectual orgânico da classe dominada deve conscientizar seus pares sobre a realidade desigual na qual se vive, e a importância de cada ser político e social na edificação de um espaço socialmente mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org>
- ACRE. **Lei n. 2.965**, de 2 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>
- ACRE. **Lei n. 3.141**, de 22 de julho de 2016. Dispõe sobre a gestão democrática de ensino público do Estado do Acre [...]. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/?p=11268>
- ADRIÃO, Thereza; DOMICIANO, Cassia A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>
- ALAGOAS. **Lei n. 6.152**, de 11 de maio de 2000. Dispõe sobre a gestão democrática escolar na rede pública estadual de ensino. Portal de Legislação Alagoas. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/70-2000/180-file-lei-n-6-152-de-11-05-00?option=com_jdownloads
- ALAGOAS. **Lei n. 7.795**, de 22 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação Alagoas. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf
- AMAPÁ. Assembleia Legislativa/ALAP, **Ofício n. 482/2019-DIRLEG/AL**, de 24 de abril de 2019. Macapá: ALAP, 2019. Assunto: Encaminha Requerimento.
- AMAPÁ. Assembleia Legislativa. **Requerimento n. 329/2019/AL**, de 11 de abril de 2019. Macapá: ALAP. Assunto: Esclarecimentos referentes a paralisação da implantação da Gestão Democrática Escolar no Amapá.
- AMAPÁ. **Constituição do Estado do Amapá**, de 20 de dezembro de 1991. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br>
- AMAPÁ. **Lei n. 0949**, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br>
- AMAPÁ. **Lei n. 1.503**, de 9 de julho de 2010. Regulamenta 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.
- AMAPÁ. **Lei n. 1.907**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Amapá. Disponível em: <https://mpap.mp.br/?view=article&id=6686:lei-ap-1907-2015-anexo&catid=16>.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação/SEED. Coordenação Permanente de Organização e Acompanhamento dos Processos Eleitorais/CEPE. **Levantamento dos dados sobre a gestão democrática nas escolas**. Autor: Prof. Aildo Santos da Silva. Macapá, 2018. Mimeo.
- AMAPÁ. SEED. **Ofício n. 3050/2019-SAPE/SEED**, de 30 de junho de 2019. Macapá/AP: SEED. Assunto: Resposta ao Ofício n. 482/2019-DIRLEG-AL.

AMAZONAS. **Lei n. 4.183**, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Amazonas. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public>

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BAHIA. **Lei n. 13.559**, de 20 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Bahia. Disponível em: http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017set.plano_pee.pdf

BAHIA. **Decreto n. 16.385**, de 26 de outubro de 2015. Dispõe sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo para provimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor. Portal da Legislação. Bahia. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/298568153>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir no conhecimento e nas competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington DC: 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedro Guareshi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BODIÃO, Idevaldo da S. **Reflexões sobre as ações da sociedade civil na construção do PNE 2014**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175>

BORON, Atílio A. Estadolatria e teorias “estadocêntricas”. (Capítulo 8). *In*: BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Tradução: Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/estado/capituloVIII.pdf>

BRASIL. [(1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Catálogo de Escolas**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, n. 248, 1996.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

CEARÁ. **Lei n. 13.513**, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão de Diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino [...]. Portal da Legislação. Ceará. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>

CEARÁ. **Lei n.16.025**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Ceará. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao>

CEARÁ. **Lei n. 32.426**, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes de Núcleos gestores das escolas públicas estaduais de ensino [...]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/3_decreto_32426_2017.pdf

CELSONETO, João. **A hierarquia das normas e sua inobservância**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73280/a-hierarquia-das-normas-e-sua-inobservancia>

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares; KATO, Fabíola Bouth Brello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70063/40309>

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos R. J. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751**, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público. Portal da Legislação. Distrito Federal. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.499**, de 14 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Distrito Federal. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-499-de-14-de-julho-de-2015>

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: as novas arquiteturas sociais**. São Paulo: SESC, 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Lei n. 10.382**, de 24 de junho de 2018. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Espírito Santo. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/10.382.htm>

ESPÍRITO SANTO. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual**. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1-2.pdf

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2018. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05>

FERREIRA, Livia A. **A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Rio de Janeiro, v. 8, n.24, p. 410-439. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1138-3157>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOIÁS. **Lei n. 18.969**, de 22 de julho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Goiás. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969
- GOIÁS. **Lei n. 20.115**, de 6 de junho de 2018. Dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da rede pública de Educação Básica [...]. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99991/lei-20115
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loiola, 2008.
- HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011.
- HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HORA, Dinair L. da. **Gestão democrática na Escola**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Marta Luísa M. de C. e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARANHÃO. **Lei n. 10.099**, de 11 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Maranhão. Disponível em: http://stc.ma.gov.br/legislacao_documento/?id=5189
- MARANHÃO. **Decreto n. 30.619**, de 2 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública. Portal da Legislação. Maranhão. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br>
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária n. 7.040**, de 1º de outubro de 1998. Regulamenta a gestão democrática do ensino público estadual. Disponível em: <http://site.seduc.mt.gov.br>

MATO GROSSO. **Lei n. 10.111**, de 6 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Mato Grosso. Portal da Legislação. Mato Grosso. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/Lei+1011+Revis%C3%A3o>

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 3.479**, de 20 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação a dispositivo da Lei n. 3.244, de 6 de junho de 2006 [...]. Disponível em: http://www.simtedaquidauana.com.br/images/leis/Lei_3.479.pdf

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação de educação. Portal da Legislação. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Iza Tavares: São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAS GERAIS. **Lei n. 23. 197**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Minas Gerais. Disponível em: <https://www.al.mg.gov.br/consulte/legislacao/completa>

MINAS GERAIS. **Resolução n. 1.812**, de 22 de março de 2011. Secretaria Estadual Educação, que estabelece critérios e condições para a seleção de candidatos ao cargo de Diretor e à função de vice-diretor das unidades estaduais de ensino, escolhidos pela comunidade escolar. Portal da Legislação. Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/resolucao>

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Maurício. **A ICOMI no Amapá: meio século de exploração mineral**. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3158/Artigo_IcomiAmapaMeio

OLIVEIRA, Romualdo P. de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combate às desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Histórico da pandemia de COVID-19. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-dapandemia-covid-19>

PARÁ. **Lei n. 7.855**, de 12 de maio de 2014. Institui e disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino. Portal da Legislação. Pará. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/70345138/doepa-caderno-1-14-05>

PARÁ. **Lei n. 8.186**, de 23 de junho de 2015. Portal da Legislação. Pará. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/4132>

PARAÍBA. **Lei n. 7.983**, de 10 de abril de 2006. Dispõe sobre o processo de eleição de Diretor e Vice-Diretor das unidades de ensino da rede estadual. Portal da Legislação. Paraíba. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/44316044/doepb-11-04-2006-pg-1>

PARAÍBA. **Lei n. 10.488**, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Paraíba. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf>

PARANÁ. **Lei n. 9.479**, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Paraná. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao>

PARANÁ. **Lei n. 18.590**, de 13 de outubro de 2015. Dispõe sobre definição de critérios de escolha mediante consulta à Comunidade Escolar à designação de Diretores. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action>

PARO, Vitor H. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, Vitor H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 47.297**, de 12 de abril de 2019. Revoga o Decreto n.44.079/2017 e regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de Diretor escolar e Diretor adjunto das escolas estaduais. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=47297>

PERNAMBUCO. **Lei n. 15.533**, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Pernambuco. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/?p=1077>

PERONI, Vera Maria V. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p.212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///E:/politicass%20publicas%20educacionais-%20pós-2019/peroni.pdf> vide p. 29

PIAUI. **Lei n. 6.733**, de 17 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Piauí. Disponível em: <https://www.leisdopiaui.com/single-post/2017/03-abr.-Lei-673315---Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o>

PIAUI. **Decreto n. 12.765**, de 17 de setembro de 2007. Regulamenta o Art. 119, da Lei Complementar n. 71, de 26 de julho de 2006, disciplinando a gestão democrática nas escolas da rede pública estadual de ensino no Piauí [...]. Portal da Legislação. Piauí. Disponível em: <http://www.seduc.pi.gov.br>

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria; JIMENEZ, Suzana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**. 7, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article>

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5.597**, de 18 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/lei_5_597_-_18122009

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 7.365**, de 14 de julho 2016. Regulamenta o princípio da gestão democrática. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei>

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 585**, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3>

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049**, de 27 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3>

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 13.999**, de 15 de maio de 2012. Introduce modificações na Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público [...]. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.990.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 14.705**, de 25 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>

RONDÔNIA. **Lei n. 3.018**, de 17 de abril de 2013. Dispõe sobre a gestão democrática na rede pública estadual de ensino de Rondônia [...]. Portal da Legislação. Rondônia. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3018.pdf>

RONDÔNIA. **Lei n. 3.565**, de 3 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal de Legislação. Rondônia. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>

RORAIMA. **Lei n. 1.008**, de 3 de setembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Roraima. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/autoria/governamental/page/19>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Trad. Antonio Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTA CATARINA. **Lei n. 16.795**, de 14 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Santa Catarina. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata>

SANO, Hironobu; ABRUCIO, Fernando. Federalismo e articulação intergovernamental: os Conselhos de Secretários de Educação. In: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos Aurélio (org.). **Federalismo e Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279**, de 8 de junho de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>

SAMPAIO, Cristiane. **O que o apagão no Amapá diz sobre a privatização do setor elétrico no Brasil**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/12/o-que-o-apagao-do-amapa-diz-sobre-a-privatizacao-do-setor-eletrico-no-brasil>

SANTOS, Boaventura S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, Catarina; PEREIRA, Rodrigo. **Militarização e escola sem partido: duas faces de um mesmo projeto**. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884>

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SERGIPE. **Lei n. 8.025**, de 4 de setembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Portal da Legislação. Sergipe. Disponível em: <https://cpisp.org.br/lei-no-8-025-de-04-de-setembro-de-2015>

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M.C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos**. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 2, dez. 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo; PIRES, Pierre André. **As leis de gestão democrática da educação nos Estados brasileiros**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br>

SOUZA, Ângelo Ricardo. Meta 19: gestão democrática. In: ARAÚJO, Heleno; GOUVEIA, Andrea Barbosa; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico] – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. Orientador: Lucídio Bianchetti. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190910>

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Da democracia na América**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Vide Editorial, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. Rio de Janeiro: FEU, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2008.

VIANNA, Ilca. **Planejamento participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para Técnicos da SEED

▪ **IDENTIFICAÇÃO**

É importante esclarecer que os Técnicos Pedagógicos entrevistados terão seus nomes resguardados no anonimato seguindo o protocolo ético de não expor os colaboradores dessa pesquisa. Sendo estes identificados nos respectivos formulários da entrevista, como: **Técnico (a) I; Técnico (a) II**

1 Comente sobre sua **Formação Acadêmica e Trajetória Profissional** na Educação Pública.

Quadro Funcional:

() efetivo () temporário

Cargo/função: _____

2 A Gestão Democrática Escolar (GDE) - política educacional expressada na Lei n. 1.503/10, a qual normatiza o referido modelo de Gestão nas Escolas do Estado do Amapá, obedecendo o disposto na legislação federal, como: Constituição Federal/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/14) - foi implantada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2014 em quatro Escolas Estaduais, sendo 3 no município de Macapá e 1 no município de Santana. Dessa forma, indaga-se:

a) Ressaltando os objetivos e a justificativa - Como foi planejado e materializado o Projeto-piloto de implantação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas do Estado do Amapá? Qual foi o critério de seleção para a escolha dessas escolas?

b) Existe um projeto de implantação da GDE para todas as escolas da rede estadual de ensino? (Em caso positivo, por favor, esboce sobre ele).

c) Existe algum curso de preparação sobre Gestão Democrática Escolar oferecido pela SEED aos candidatos que pleiteiam o cargo de gestor? (Em caso positivo, por favor, comente sobre ele).

d) Como foi a receptividade da comunidade escolar ao novo modelo de gestão?

e) Como é feito o acompanhamento nas escolas com GDE? Quais os desafios enfrentados para a manutenção da GDE nas Escolas estaduais? A autonomia (administrativa, pedagógica e financeira) das escolas-piloto se materializa de que forma frente a SEED?

f) O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são os dois principais documentos de identidade de uma instituição de ensino. Quais as diretrizes esboçadas pelo Projeto-piloto da GDE que orientam a elaboração desses documentos na escola?

g) Faça uma avaliação da GDE nas escolas-piloto desde a sua implantação em 2014 até o momento de pandemia existente em 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para o Gestor Escolar

▪ **IDENTIFICAÇÃO**

É importante esclarecer que o gestor entrevistado terá seu nome resguardado no anonimato, obedecendo ao protocolo ético de não expor os colaboradores dessa pesquisa. Sendo este identificado no respectivo formulário da entrevista, como: **Gestor (a)**.

1 Comente sobre sua **Formação Acadêmica e Trajetória Profissional** na Educação Pública.

Quadro Funcional:

() efetivo () temporário

Cargo/função: _____

2 A Gestão Democrática Escolar (GDE) - política educacional expressada na Lei n. 1.503/10, a qual normatiza o referido modelo de Gestão nas Escolas do Estado do Amapá, obedecendo o disposto na legislação federal, como: Constituição Federal/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/14) - foi implantada em 2014 em quatro Escolas Estaduais, sendo 3 no município de Macapá e 1 no município de Santana. Dessa forma, indaga-se:

- a) O (A) Sr. (a) participou de algum Curso de Formação para Gestores, antes de se candidatar ao cargo de Gestor (a)? Em caso de afirmação, por favor, comente sobre o curso (Como? Onde? Quando?)
- b) Faça uma avaliação sobre a sua postura como Gestor (a) na relação entre Comunidade Escolar e os órgãos da Administração Pública e quais foram as possibilidades e desafios vivenciados na sua Gestão?
- c) Como a SEED fez o acompanhamento da GDE na escola? Quais os desafios enfrentados para a manutenção da GDE na Escola? A autonomia (administrativa, pedagógica e financeira) da Escola se materializa de que forma frente a SEED?
- d) Como foi a receptividade da comunidade escolar ao novo modelo de gestão?
- e) A GDE implica em órgãos colegiados, como: Conselho Escolar; Conselho de Classe; Grêmios Estudantil; Associação de Pais e Mestres. Como foram formados os colegiados na Escola durante a sua gestão?
- f) O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são os dois principais documentos de identidade de uma instituição de ensino. Como foram elaborados esses documentos com todos da escola, durante a sua gestão?
- g) Faça uma avaliação da GDE na escola desde a sua implantação em 2014 até o momento de pandemia vivenciado em 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a)

Este documento visa solicitar a sua participação livre e esclarecida, na pesquisa intitulada GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR – análise dialética sobre a implantação do princípio democrático na gestão das escolas públicas do Estado do Amapá (2014-2021), que está sendo desenvolvida pela mestrandia Meriam Santos de Farias, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), sob a orientação da Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira.

Este estudo tem como objetivo geral *analisar* a proposta de Gestão Democrática no cenário neoliberal, abordando a legislação brasileira acerca do tema. Quanto aos **objetivos específicos** constam de *investigar* em torno da implantação da Gestão Democrática no Estado do Amapá, especificamente nas Escolas Estaduais; bem como, *analisar* o processo de implantação da Gestão Democrática na Escola campo-empírico dessa pesquisa, identificando a dinâmica de interação entre gestor, comunidade escolar e administração pública.

Desta forma, sua participação nessa pesquisa por meio de entrevista semi-estruturada, será de fundamental importância para ajudar a responder o problema de pesquisa, que indaga: Como foi o *modus operandi* utilizado para implantar, em 2014 e desenvolver, até o momento, a prática de descentralização, de transparência, de participação e de autonomia em uma das quatro escolas-piloto do projeto de implantação do referido formato de gestão?

Obedecendo ao Protocolo de Ética da Pesquisa, garantimos o anonimato, a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica desta. A qualquer momento, você pode se recusar a participar e se retirar da pesquisa, sem constrangimentos, penalidades ou qualquer prejuízo. As informações e materiais obtidos nesta pesquisa não poderão ser utilizados para outras finalidades que não sejam a deste estudo científico.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

ANEXO A – Requerimento da Assembleia Legislativa do Amapá à SEED



ESTADO DO AMAPÁ
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
GABINETE DA DEPUTADA CRISTINA ALMEIDA

Assembleia Legislativa do Estado do Amapá
 Aprovado em Única Discussão
 Em, 23/04/19

EXCELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAPÁ.

REQUERIMENTO Nº 0329 /2019-AL.

CRISTINA ALMEIDA, Deputada Estadual eleita pelo Partido Socialista Brasileiro, PSB-AP, com assento e representação nesta Casa de Leis, vem com a máxima vênia, REQUERER à Secretária de Estado da Educação-SEED que dê esclarecimentos referentes a paralisação do processo de implantação da **Gestão Democrática** nas escolas, conforme prevê a **Lei nº 1.503 de 09 de julho de 2010**, publicada no Diário Oficial do Estado nº 4.777 de 09/07/10, combinado com a **Lei 1.907 de 24 de junho de 2015**, que dispõe sobre o **Plano Estadual de Educação**, conforme **Estratégia 25.1**.

A presente solicitação se faz necessária em virtude dessa determinação estar prevista em lei e haver a necessidade da sociedade estar informada dos motivos da não implantação da Gestão Democrática Escolar.

Nestes termos, requer a anuência dos demais pares desta Augusta Casa.

Macapá-AP, 11 de abril de 2019.

ESTADO DO AMAPÁ
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
PROTOCOLO GERAL

PROTOCOLO Nº 1846/19

PROTOCOLO EM 11/4/19 HORÁRIO 10:00 h

Servidor responsável [Assinatura]



Deputada CRISTINA ALMEIDA
PSB- AP

ANEXO B – Ofício da Assembleia Legislativa do Amapá à SEED



ESTADO DO AMAPÁ
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
Diretoria Legislativa

OFÍCIO N.º 482/19-DIRLEG-AL

Macapá, 24 de abril de 2019

A Sua Excelência a Senhora
Maria Goreth da Silva e Souza
Secretária de Estado da Educação

PROTOCOLO GERAL	
GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ	
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	
RECEBIMENTO	
Data: 06/05/19	Folha: 932
Ass: Chefe de Gabinete / SEED	
Rec. 0150/2018	

Assunto: Encaminha Requerimento

Senhora Secretária,

Cumprindo o disposto no art. 23, Inciso II do Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, encaminhamos cópia do **REQUERIMENTO N.º. 329/19-AL**, de autoria da Deputada **CRISTINA ALMEIDA**, aprovado na 28ª Sessão Ordinária desta Casa de Leis, realizada no dia 23 de abril de 2019.

Atenciosamente,



Deputada **EDNA AUZIER**

1ª Secretária

End.: Av. FAB s/n - Macapá - AP - CEP: 68906-000
Internet: <http://www.al.ap.gov.br>

tel (096) 212.8303/ FAX 212.8334
E-mail: alap@al.ap.gov.br

OK
B-D

ANEXO C – Ofício da SEED à Assembleia Legislativa do Amapá

ESTADO DO AMAPÁ
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
PROTOCOLO GERAL

PROTOCOLO Nº 3170/19

PROTOCOLO EM 06/06/19 HORÁRIO 09h15min

Servidor responsável Marcel Ravelo

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO
Av. FAB, 096 – Centro – Macapá – AP – CEP. 68900-073

OFÍCIO Nº 3050/2019 - SAPE/SEED

Macapá/AP, 03 de junho de 2019.

A Senhora
Edna Auzier
Deputado Estadual - 1º Secretária
Assembleia Legislativa do Estado do Amapá
End.: Av. FAB - Centro, Macapá - AP, CEP: 68906-000.

Assunto: **Resposta ao Ofício nº 482/19-DIRLEG-AL.**
E. Doc - Protocolo nº 164.456223/2019 – SEED.

Senhora Deputada,

Em resposta ao Ofício em epígrafe, que encaminhou o Requerimentos nº 0329/2019, de autoria da Deputada Estadual Cristina Almeida, solicitando esclarecimentos referentes ao processo de implantação da Gestão Democrática nas escolas, conforme prevê a Lei nº 1.503 de 09 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial do Estado nº 4.777 de 09/07/2010, combinado com a Lei 1.907 de 24 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, conforme estratégia 25.I, esta SEED assim se manifesta:

O processo de implantação da Gestão Democrática não parou. Este processo não é, e nunca será unilateral. Ele depende da ação da SEED e, também, da ação da comunidade escolar, entendida conforme §1º do artigo 4º da Lei nº 1.503/10, como *“... a equipe gestora, o conjunto de alunos, pais e responsáveis por alunos, profissionais da educação e demais servidores em efetivo exercício na unidade escolar”*.

No ano de 2015, haviam poucos Conselhos Escolares constituídos sob as regras estabelecidas pela Lei nº 1.503/10. A maioria fora criado para atender exigência do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo.

A partir da aprovação da Lei nº 1.907/15, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, a SEED atua para que novos conselhos escolares sejam criados e aqueles que já existiam façam as adequações à lei nº 1.503/10. Ressalta-se que a atuação da

Lido no Expediente
da 47º Sessão Ordinária
Em 11 / 06 / 19
Qui

RECEBI
Em 11 / 06 / 19
[Assinatura]

ACF SOARES



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO
Av. FAB, 096 – Centro – Macapá – AP – CEP. 68900-073

SEED é no sentido de incentivar, apoiar e acompanhar a formação dos conselhos, bem como orientar os gestores escolares para que participem do processo. A SEED não determina a criação de Conselhos Escolares, pois, tal atitude não seria democrática. A própria lei 1.503/10 já fez essa determinação:

Art. 22. As unidades escolares da administração estadual deverão implantar os seus Conselhos Escolares no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data de publicação desta Lei.

O Plano Estadual de Educação estabelece Metas e indica estratégias para alcançá-las. A Meta 25, estratégia 1 a que se refere o Requerimento da deputada prevê:

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.

25.1) Implantar, até 2016, na rede pública estadual de ensino, Conselho Escolar e Conselho de Classe, em 20% das escolas, e a partir de 2017 aumentar no mínimo 10%, anualmente, até alcançar 100% das escolas;

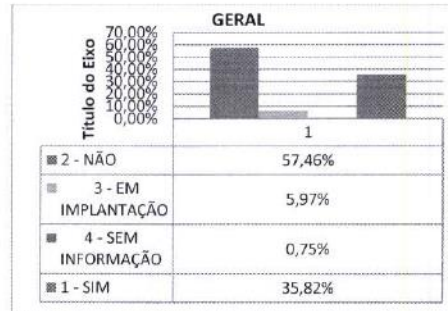
Conforme informado anteriormente, a SEED atua para alcançar essa meta. Para isso instituiu, através da Portaria N° 209/2017-SEED, a Comissão de Orientação para a Formação dos Conselhos Escolares e de Monitoramento e Avaliação das Equipes Gestoras. Esta Comissão realizou nos dias 18/19/20 e 25 de abril de 2018 encontros com representantes das escolas dos municípios de Macapá e Santana que não tinham Conselho Escolar. Os encontros ocorreram com grupos de NAEs (Núcleo de Ação Educativa) e deles participaram 55 escolas das 72 convidadas. Cada escola participou com cinco (5) representantes. A Lei nº 1.503/10 foi o tema central dos encontros.

Após esses eventos a referida Comissão continua sua atuação mobilizando e apoiando a formação de Conselhos Escolares. Em levantamento realizado entre os meses de fevereiro a março de 2019 a Comissão identificou, de acordo com informações prestadas pelos (as) gestores (as) escolares de Macapá e Santana, a seguinte situação:

ACF SOARES



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO
Av. FAB, 096 – Centro – Macapá – AP – CEP 68900-073



Quanto à eleição de equipes gestoras a legislação define claramente que tal processo ocorrerá nas escolas que possuírem Conselhos Escolares. A SEED tem atuado para manter e ampliar o número de equipes gestoras eleitas. Neste sentido ocorreram as seguintes ações:

➤ Em 2016 foram feitas eleições para recompor alguns cargos das equipes gestoras das escolas:

- a) Escola Gonçalves Dias;
- b) Escola Deusolina Sales Farias;
- c) Escola Azevedo Costa.

➤ Em 2017 foram realizadas eleições em 10 escolas, sendo:

1- No 1º semestre: em quatro escolas para um segundo mandato;

- a) Escola Gonçalves Dias;
- b) Escola Deusolina Sales Farias;
- c) Escola Azevedo Costa;
- d) Escola Augusto Antunes.

2- No 2º semestre: eleições em mais seis (06) escolas para um primeiro mandato:

- e) Escola Santa Maria;
- f) Escola Josefa Jucileide;
- g) Escola Raimunda dos Passos;

ACF SOARES



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO
Av. FAB, 096 – Centro – Macapá – AP – CEP. 68900-073

- h) Escola Everaldo Vasconcelos;
- i) Escola Prof. Rodoval Borges;
- j) Escola Prof. José Barroso Tostes

3- Neste ano de 2019 já ocorreu eleição na escola Deusolina Salles Farias, para o cargo de diretora adjunta. Ainda no primeiro semestre deverá ocorrer eleição para o cargo de secretário (a) escolar da escola Azevedo Costa.

A Comissão de Orientação para a Formação dos Conselhos Escolares e de Monitoramento e Avaliação das Equipes Gestoras iniciou no segundo semestre de 2018 um processo para coletar informações junto às dez escolas cujas equipes gestoras foram eleitas. O objetivo dessa ação é avaliar o desempenho do processo democrático nessas escolas e, após apresentação dos resultados, dialogar com as escolas para implementarem ações que fortaleçam a democracia escolar. Os resultados dessa ação também deverão subsidiar a SEED na re/formulação de ações que possibilite o cumprimento da Lei nº 1.503/10, bem como do alcance da meta 25.1.

Atenciosamente,


NEURIZETE DE OLIVEIRA NASCIMENTO
Secretária Adjunta de Políticas da Educação
Decreto nº 4947/2018-GEA