



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES

**A GESTÃO EDUCACIONAL:
ENTRE A DEMOCRACIA E A BARBÁRIE**

**SANTARÉM-PARÁ
2022**

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES

**A GESTÃO EDUCACIONAL:
ENTRE A DEMOCRACIA E A BARBÁRIE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

**SANTARÉM-PARÁ
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Soares, Lucas de Vasconcelos.

A gestão educacional: entre a democracia e a barbárie / Lucas de Vasconcelos Soares. - Santarém, 2022.
198 fl.: il.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação-ICED. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

1. Gestão Educacional. 2. Gestão Democrática. 3. Escola Pública. 4. Políticas Educacionais. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 371.2 23.ed

Elaborado por Selma Maria Souza - CRB-2/1096



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 81

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada A GESTÃO EDUCACIONAL: ENTRE A DEMOCRACIA E A BARBÁRIE, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente LUCAS DE VASCONCELOS SOARES (matrícula 2020100160 - início do curso em 03/2020), sob orientação da Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Aos 2 dias do mês de junho do ano de 2022, às 14 horas, por meio de vídeo conferencia Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Orientadora Presidente

Dra. Maria José Pires Barros Cardozo - Membro titular externo

Dr. Leandro Sartori Gonçalves - Membro titular interno

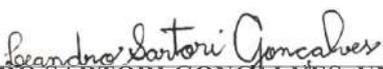
Tendo a senhora Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação

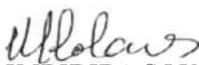
Reprovado.


Dra. MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO, UFMA

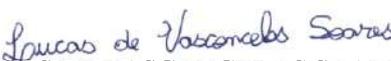
Examinadora Externa à Instituição


LEANDRO SARTORI GONÇALVES, UNICAMP

Examinador Interno


Dra. MARIA LILIA ÍMBIRIBA SOUSA COLARES, UFOPA

Presidente


LUCAS DE VASCONCELOS SOARES

Mestrando

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES

**A GESTÃO EDUCACIONAL:
ENTRE A DEMOCRACIA E A BARBÁRIE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

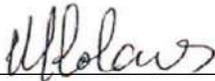
Orientadora: Profª. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

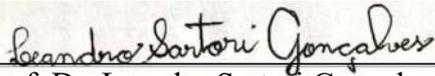
Conceito: APROVADO.

Data de Aprovação: 02/06/2022.

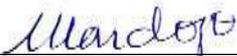
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Orientadora e Presidente – Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)



Prof. Dr. Leandro Sartori Gonçalves
Membro Interno – Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)



Profª. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Membro Externo – Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Membro Suplente – Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Dedico este trabalho, de forma especial, as minhas amadas Maria da Conceição Florenzano Soares (*in memorian*) e Filomena Florenzano Soares (*in memorian*) que, vitimadas pela Covid-19, partiram antes da concretização deste sonho que, incansavelmente, incentivavam. Essa conquista é para vocês, minhas estrelinhas, onde estiverem sintam-se orgulhosas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter abençoado cada etapa dessa caminhada, concedendo-me discernimento para enfrentar as adversidades da vida, ainda mais em um período tão difícil de luta em prol da sobrevivência (contexto pandêmico).

Aos meus pais, Manoel Rosinei Soares e Jucilene Vasconcelos – meus heróis, minha inspiração – os meus aplausos e agradecimentos por tudo, por cada palavra de incentivo e por nunca soltarem minha mão, fazendo o possível (e o impossível) para o alcance de voos mais altos no âmbito da formação. A vocês meu eterno amor e gratidão!

À minha tia, Maria Rosineide Florenzano, pelas palavras de apoio e carinho, por sempre contribuir no meu processo formativo, bem como ser uma fiel incentivadora de meus sonhos e projetos, pela companhia no período que estive em Santarém e pela parceria de uma vida inteira. Serei eternamente grato!

À minha família por incondicional apoio durante a vida acadêmica, especialmente, aos meus avós, paternos e maternos, e minha amada tia/madrinha Conceição Florenzano (*in memoriam*) por tanto esforço em tornar meus sonhos uma realidade.

Aos meus amigos – Vânia Ferreira, José Flávio, Everton de Pádua, Fleimar Castro, Samara Cássia, Geliane Batista e Thiago Albuquerque – por sempre me incentivarem e acreditarem em coisas que, até eu mesmo, desacreditava.

Às minhas queridas professoras – Maria Antonia Vidal, Marilene Barros e Lílian Aquino – por tornarem-se grandes incentivadoras na minha formação, auxiliando-me em todas as etapas de forma significativa e proporcionando boas vivências. Muito obrigado!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, por sempre acreditar em mim e por todas as oportunidades confiadas, tornando-se mais que uma simples professora, uma amiga, conselheira, incentivadora, mãe, minha mãe acadêmica. Nunca conheci um ser humano tão fantástico, com quem tenho aprendido coisas novas e engrandecedoras a cada dia, tornando-se minha inspiração profissional. Minha eterna gratidão por todos os ensinamentos!

Ao Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares por todas as contribuições feitas ao longo de meu processo formativo, tornando-se, para mim, um referencial acadêmico-científico-profissional.

Às minhas irmãs acadêmicas – Ledyane Barbosa e Talline Melo – pela segurança, carinho, apoio e união ofertadas ao longo deste percurso. Vocês foram e são essenciais em minha vida!

À Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no

Brasil” (HISTEDBR/Ufopa) pelas experiências formativas, redes de conhecimentos construídos e relações de amizades firmadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/Brasil) pelo fomento concedido à minha pesquisa.

À minha turma de Mestrado em Educação, PPGE/Ufopa 2020, por dividirem esse espaço formativo e compartilharem os aprendizados, desafios e experiências obtidas.

Aos membros da Banca Examinadora – Prof. Dr. Anselmo Colares, Prof. Dr. Leandro Sartori e Profa. Dra. Maria José Cardozo – pelas contribuições direcionadas ao aprimoramento e engrandecimento da pesquisa.

E, finalmente, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa e a realização deste sonho, meus sinceros agradecimentos!

DEMOCRACIA ENCARCERADA:

Fecharam o portão! Interditaram a gestão!
Comunidade escolar ali não entra não!
Nomearam uma interventora

Como se fosse normal e legal instituir assim
uma Diretora. Por ordem lá da capital!

Pai, mãe, aluno e professor protestaram.

Incrédulos diante do que presenciaram, em
alto e bom tom gritaram: “A escola pública é
nossa, e não daqueles que a trancaram e que
dela se apossaram!”.

Fecharam o portão! Proibiram a entrada!

Cresceu a indignação em ver a democracia
encarcerada!

E o movimento se fez na rua e na calçada

Um grito forte se fez ouvir:

Não à intervenção autoritária e tecnocrática!

Que se reestabeleça a Gestão Democrática!

(MACHADO, 2018 Apud COSTA;
DOMICIANO, 2020, p. 2-3).

RESUMO

Diante da conjuntura de crise – política, econômica, social e educacional – ampliada com o acontecimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, o presente trabalho tem como objetivo geral: analisar o que os estudos publicados sobre o tema da gestão democrática, em periódicos da área de educação, revelam no período de 2016 a 2020 no Brasil. Trata-se de pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte. Utilizou-se, dentre as técnicas de coleta de dados, do levantamento teórico, análise documental, bibliometria e consulta às bases científicas. Aplicado os recortes geográfico (território brasileiro) e temporal (período de 2016-2020) e outros critérios técnicos, elegeram-se cinco periódicos qualificados, *Qualis A* da área de educação. Posteriormente, realizou-se o levantamento e aplicação do processo de exclusão, alcançando as produções finais selecionadas no estudo. Realizada análise técnico-científica das produções, os resultados apontam, na visão dos pesquisadores, insatisfação quanto à ideia da gestão democrática, considerando problemáticas que persistem sobre o tema, especialmente, na mecanização do processo de sua implementação; a mudança teórico-conceitual, incitada no período da redemocratização, não acompanha a ascensão do direito democrático-participativo no espaço escolar, tornando-se experiência descontextualizada; a gestão permanece sob com condutas autoritárias e regulatórias, com práticas clientelistas de acesso ao cargo, ampla interferência governamental, enfraquecimento da participação, ausência de autonomia, relações conflituosas, etc.; o golpe de 2016 reforçaram o enfraquecimento da concepção democrática na gestão da escola pública e de políticas viabilizadoras deste direito, resultando em (des)ofertas de formação continuada e subsídios indutores, direcionamento de novas atribuições aos gestores educacionais, ampliação de cobranças externas e outros condicionantes que reforçam a precariedade no setor. Das alternativas de superação, os movimentos oriundos do interesse comum (grêmios, associações, grupos de estudos, etc.), são possibilidades de libertação, desde que consigam compreender-se como sujeitos ativos responsáveis pela luta e resistência. Reside a necessidade de aquisição e capacitação – de teorias contra-hegemônicas – aos gestores, docentes, estudantes, familiares, etc. e o provimento de ações que projetem vivências democráticas na cotidianidade escolar, aproximando e fortalecendo o direito democrático-participativo na gestão educacional.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Gestão Democrática. Escola Pública. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

In view of the crisis situation – political, economic, social and educational – amplified with the 2016 legal-media-parliamentary coup, the present work has the general objective: to analyze what the published studies on the subject of democratic management, in periodicals in the area of education, reveal in the period from 2016 to 2020 in Brazil. This is a bibliographic research of the State of the Art type. Among the data collection techniques, theoretical survey, document analysis, bibliometrics and consultation of scientific bases were used. Applying geographic (Brazilian territory) and temporal (2016-2020 period) and other technical criteria, five qualified journals were elected, Qualis A in the area of education. Subsequently, a survey and application of the exclusion process was carried out, reaching the final productions selected in the study. After carrying out a technical-scientific analysis of the productions, the results indicate, in the researchers' view, dissatisfaction with the idea of democratic management, considering problems that persist on the subject, especially in the mechanization of the process of its implementation; the theoretical-conceptual change, incited in the period of redemocratization, does not accompany the rise of democratic-participatory right in the school space, becoming a decontextualized experience; management remains subject to authoritarian and regulatory conduct, with clientelistic practices of access to the position, wide governmental interference, weakening of participation, lack of autonomy, conflicting relationships, etc.; the 2016 coup reinforced the weakening of the democratic concept in the management of public schools and policies that enable this right, resulting in (un)offers of continuing education and inducing subsidies, directing new attributions to educational managers, expansion of external charges and other constraints that reinforce the precariousness in the sector. Of the alternatives for overcoming, the movements arising from the common interest (groups, associations, study groups, etc.), are possibilities of liberation, as long as they manage to understand themselves as active subjects responsible for the struggle and resistance. There is a need for acquisition and training – of counter-hegemonic theories – for managers, teachers, students, family members, etc. and the provision of actions that project democratic experiences in everyday school life, bringing together and strengthening the democratic-participatory right in educational management.

Keywords: Educational Management. Democratic Management. Public school. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos periódicos da área de educação selecionados no estudo.....	27
Quadro 2 – Quantitativo de produções encontradas sobre o tema da gestão democrática (2016-2020).....	29
Quadro 3 – Sistematização das produções finais selecionadas no estudo.....	31
Quadro 4 – Síntese conceitual-dicionarizada dos termos Administração e Gestão.....	42
Quadro 5 – Síntese de características das concepções de gestão educacional citadas por Libâneo (2004).....	48
Quadro 6 – Síntese dos instrumentos favoráveis à promoção da gestão democrática na escola pública.....	67
Quadro 7 – Principais acontecimentos políticos na educação pública brasileira pós-golpe de 2016.....	77
Quadro 8 – Formatos de acesso ao cargo de gestor escolar no Brasil (2016-2021).....	82
Quadro 9 – Sistematização dos níveis de percepção dos diretores de escolas no Brasil sobre sua preparação para atuar em atividades e processos de gestão escolar (2019).....	101
Quadro 10 – Relação do grau de formação dos diretores escolares no Brasil e regiões (2019-2020).....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo entre as produções encontradas, selecionadas e descartadas no estudo.....	86
Gráfico 2 – Porcentagem de produções selecionadas por regiões brasileiras.....	87
Gráfico 3 – Classificação dos pesquisadores das produções selecionadas por gênero.....	88
Gráfico 4 – Classificação do grau de formação dos pesquisadores das produções selecionadas.....	89
Gráfico 5 – Quantitativo de citações das produções selecionadas no Google Acadêmico por periódicos.....	90
Gráfico 6 – Metodologias utilizadas nas produções selecionadas.....	91
Gráfico 7 – Formação continuada dos diretores de escolas no Brasil em Gestão Escolar (2019-2020).....	105
Gráfico 8 – Relação de gestores de escolas com formação em nível de Pós-graduação no Brasil (2020).....	111

LISTA DE SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cesgranrio	Fundação Cesgranrio
CF	Constituição Federal
Conae	Conferência Nacional de Educação
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Fepae	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
Fepae/NNE	Fórum de Editores de Periódicos de Educação do Norte e Nordeste
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundef	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Percurso Metodológico.....	22
1.1.1	Técnicas de coleta de dados.....	23
1.1.2	O recorte temporal do estudo.....	24
1.1.3	Categorias de análise e tratamento dos dados.....	25
1.1.4	Periódicos selecionados.....	26
1.1.5	Levantamento e seleção das produções.....	28
1.2	Estrutura da Pesquisa.....	33
2.	GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E TENSIONAMENTOS.....	35
2.1	Contexto histórico-político-econômico-social e constatações teóricas da Gestão Educacional.....	35
2.2	Aportes legais da premissa democrática na gestão da escola pública pós-Constituição Federal de 1988.....	59
3.	A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB AMEAÇA.....	70
3.1	O golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016: induções e contrariedades.....	70
3.2	Implicações político-sociais-educacionais no Brasil e o enfraquecimento da premissa democrática na escola pública.....	76
4.	O QUE APONTAM OS ESTUDOS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO.....	85
4.1	Perfil técnico-científico das produções selecionadas.....	85
4.2	A implementação da gestão democrática na escola pública: realidades, desafios e mecanização do processo.....	92
4.3	Implicações do golpe de 2016 sobre a gestão democrática da educação brasileira.....	130
4.4	Invertendo o processo: caminhos à desfragmentação e mudanças na gestão educacional.....	143
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
6.	REFERÊNCIAS.....	159
7.	APÊNDICES.....	173
8.	ANEXOS.....	175

1. INTRODUÇÃO

As discussões em torno do (re)ajustamento da Educação no Brasil – enquanto compromisso universal – ocupam espaços nos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, do nível nacional ao local, pressupondo a busca por alternativas que garantam o acesso e permanência, qualidade do ensino, gestão descentralizada, autonomia participativa, relações democráticas e valorização dos profissionais da educação, premissas alinhadas ao cumprimento de pactos firmados nas agendas globais que concebem a educação como elemento potencializador de aspirações individuais/coletivas e meio de acesso ao mundo do trabalho, mesmo ciente das inúmeras contrariedades detectadas nestes percursos (SAVIANI, 2018).

Tem sido crescente um movimento contraditório entre a formulação e implementação das políticas educacionais, oportunizando espaços as elites dominantes e minimizando direitos às classes menos favorecidas (MÉSZÁROS, 2008), induzindo ao crescimento e expansão do capital pelo desenvolvimento de um ensino técnico, ideológico, conteudista, reprodutivista e privatizante. Tais manobras tem sido visíveis desde a instalação do neoliberalismo¹ no país, na década de 1990, diante da ampliação do preceito mercadológico e regulatório, considerando que naquele momento se “[...] buscou uma forma que equalizasse a aporia econômica e [...] abrisse espaço para um novo caminho para a acumulação do capital [...]” (CARINHATO, 2008, p. 37), resultando num considerável quadro de reformas radicais e simultâneas em torno da educação e no enfraquecimento do setor público (SAVIANI, 2018).

Neste processo de redefinição de funções, o papel do Estado – apesar de ser enunciado como agente de justiça, direitos e bem-estar social – é contraposto, revelando sua originária essência, uma instituição alinhada e benéfica aos interesses do grande capital (MÉSZÁROS, 2008), reforçando a necessidade de destituição dos salvacionistas discursos que mascaram a atual conjuntura de crise político-econômico-social-educacional do país. Em sentido social, compreendendo o Estado como uma organização que agrega um conjunto de instituições que regem a vida em sociedade e que constitui unidade política e jurídica de divisão do poder (CAVALCANTI, 1966) ressalta-se sua responsabilidade diante da organização, controle e intervenção social, como o compromisso de garantir os direitos

¹ Trata-se de um conceito (ou movimento), ocorrido na década de 1990 no Brasil, no sentido de ajustar a economia do país, pautando-se na adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado assistencialista e regulatório, propondo a absoluta liberdade de mercado e restringindo, e em alguns casos minimizando, a intervenção estatal no setor econômico e político.

básicos fundamentais à manutenção da vida – educação, saúde, saneamento básico, segurança, meio ambiente, empregabilidade, etc. – a cada cidadão.

Estruturado por quatro elementos básicos – população, território, soberania e governo – em sua concepção, o Estado, politicamente composto por grupos de pessoas que na convivência coletiva buscam metas em comum (direitos), define objetivos fundamentais que devem ser prioritariamente observados, constituindo um conjunto de políticas públicas assistencialistas e protecionistas, papel assumido pela instituição após a instalação do movimento neoliberal no país (DARTORA BOF, 2018). Um exemplo deste compromisso pode ser observado no Artigo 3º da Constituição Federal (CF) de 1988, apontando como objetivos fundamentais da República Brasileira “[...] I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos [...]” (BRASIL, 1988).

Sistematicamente, com as mudanças induzidas no contexto do neoliberalismo ocorre o fortalecimento da ideia de Estado como agente promotor da equidade de direitos, garantia da justiça e desenvolvimento do bem-estar social (DARTORA BOF, 2018). Todavia, não se deve abandonar o fato de que, como parte integrante da sociedade, o Estado permanece posto às exigências do grande capital, moldado ao atendimento prioritário dos interesses particulares e dominantes e exclusão das necessidades das minorias (FONSECA; SILVA, 2020). Para Karl Marx, a divisão de classes, o sistema dominante e a massificação pelo trabalho corroboram na maximização do Estado como produto das relações de produção, configurando-se como agente concatenado com as demandas do capital, especificamente, diante do papel determinante sobre a propriedade privada e o acúmulo de bens, “[...] um sistema de governo que vive da conservação de todas as indigências, não sendo ele mesmo mais do que a indigência no governo” (MARX, 2010, p. 147).

Nas discussões de István Mészáros, o Estado é uma representação/produto das relações tecidas pelo capital, advindo premissas governamentais alinhadas ao favorecimento dos meios de produção, excluindo o lugar das minorias nesse processo de busca, ascensão e reconhecimento de direitos. Sob tais constatações, retrata-se a importância de compreender as crises sob a lógica da contradição, verificando nas ausências possíveis caminhos para uma emancipação/transformação social, focalizando na ideia de descrença nas reformas e leis concebidas como “políticas sociais”, uma vez que “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível [...]”

(MÉSZÁROS, 2008, p. 27) e, portanto, não se poderá pensar em alterações radicais sem mudanças de consciência, indignação e luta de classes.

Conceitualmente, sob um contexto de agravamento político, econômico, social e educacional no Brasil, compreende-se o Estado como uma organização legitimada de poder e, ao mesmo tempo, com atuação limitada, contradição visível na prática em que advoga o discurso da justiça, direitos e bem-estar, pelas políticas e instrumentos jurídicos consolidados, porém, atua contra tais interesses, favorecendo as necessidades de um sistema voraz, seletivo e excludente alinhado as determinações de organismos internacionais. Assim, utilizam-se das prescrições para instauração do controle e regulação na educação pública (COLARES; CARDOZO; SOARES, 2021), avançando no projeto de privatização do ensino.

Reconhecida as mudanças na concepção e atuação do Estado, sob influências diretas do neoliberalismo, o período conhecido como de redemocratização nacional² e, por conseguinte, da educação, ocorrido também nos anos 1990 no Brasil, ocasionou uma série de confrontos sociais e alterações nas políticas públicas, revelando uma contraditória e insuficiente atuação governamental. Tal período foi marcado pela reivindicação do acesso e garantia dos direitos, principalmente, por grupos minoritários e marginalizados socialmente, fortalecendo a organização coletiva e a luta de classes, elementos importantes para se pensar uma transformação social (MARX, 2010), bem como revelou condições extremas de desigualdades e abandono, até então, mascaradas pelo grande capital, tornando-se um movimento efervescente de busca por uma “democracia emancipatória”, preceito este firmado nos documentos oficiais posteriores no país (COLARES; COLARES; SOARES, 2021).

No campo educacional brasileiro, a redemocratização proporcionou uma abertura político-econômica com visíveis interferências no setor, viabilizando a inserção de organismos internacionais³ e suas manobras nas decisões e rumos da educação nacional (DOURADO, 2006). Com o caráter regulatório do Estado, conferido em seu processo de redefinição, propagou-se o discurso de acessibilidade de direitos, igualdade e oportunização de transformação social, premissas centrais condutoras das (re)formulações de políticas no país, apesar de suas materialidades permanecerem como algo inconcluso (CARINHATO, 2008). Mesmo com o movimento de ampla abertura política aos direitos, a redemocratização não obteve êxito na reversão das vulnerabilidades identificadas, porém, proporcionou uma

² Denomina-se de redemocratização o processo de restauração da ordem democrática e do estado de direito em países que passaram por intensos períodos de ditadura e relações autoritárias. No Brasil, este movimento tem início novamente com o fim do ciclo dos governos militares em 15 de março de 1985.

³ Entre eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e outros (CARINHATO, 2008).

série de mudanças, como a alteração de nomenclaturas e a indicação de percursos para superação do quadro político-econômico-social, a exemplo. Ideologicamente, ampliaram-se ainda os conceitos e práticas de privatização, empresariamento e financeirização sobre a educação pública, compreendendo-a como um negócio “altamente lucrativo, propiciando a formação e o crescimento de [...] aglomerados que exercem o controle da oferta educacional e de uma série de produtos e serviços que constituem os empreendimentos e movimentam negócios vultosos nas bolsas de valores em todo o mundo” (COLARES, 2020, p. 280).

Ainda na efervescência da redemocratização nacional, a promulgação da Carta Magna de 1988 (Constituição Federal) definiu a premissa democrática como eixo estruturante dos rumos políticos, econômicos, sociais e educacionais do país (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020), associando o conceito de democracia como base da organização societária e, na educação, como princípio central do ensino. Tal mudança, aparentemente, proporcionou a inserção dos indivíduos nas discussões e decisões sociais, como no direito ao voto e reconhecimento nas políticas públicas.

No entusiasmo do movimento de (re)estabelecimento da ordem democrática no país, o discurso veiculado na CF 1988 induz a formação de uma sociedade autônoma, participativa, igualitária e progressista, porém, ignora-se as mazelas sociais que minimizam tais possibilidades, ocasionando na inviabilidade de implementação e execução de suas premissas. Do contrário, tais induções constitucionais mascaram a condição de sucateamento do bem público maior: os direitos (SOARES; COLARES; COLARES, 2021). Em torno destas inoperâncias, Sanfelice (2017, p. 261) ressalta que “[...] A democracia [...] constitui em peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha a política capitalista e tende-se, então, a reduzi-la [...]”. Daí tentam justificar as manobras ideológicas que impedem sua perpetuação na sociedade.

Inegável, portanto, dizer que a redemocratização do país replicou a ideia de nascimento da ordem democrática, ou recuperação desta, considerando outros períodos da história brasileira (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009), bem como elevou a máxima do Estado Democrático de Direito, ocultando os desencontros e inoperâncias entre as propostas governamentais e a realidade social do país. É sob este contexto que o termo Gestão Democrática ocupou centralidade nos discursos no campo educacional, indicando uma concepção firmada nos conceitos “[...] de liberdade, autonomia, participação, coletividade, e empoderamento como elementos fortificadores de sua implementação na educação, especificamente, na escola pública [...]” (COLARES; COLARES; SOARES, 2021, p. 65). Tal conceito surge na CF 1988 e, posteriormente, é replicado nas demais políticas e legislações.

Englobando as áreas financeira, administrativa e pedagógica, a gestão democrática pode ser compreendida como uma concepção de gestão imbuída na premissa de administrar a escola com a integração da comunidade educacional neste processo, também considerado político do ponto de vista governamental, devendo ser encabeçado por métodos e princípios autônomos e democráticos, sem excluir o interesse coletivo como fator decisivo da atuação (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021), considerando que “[...] a democracia tem na sua base a participação social e a representação, a qual possui uma identidade própria em cada local, diante dos diversos atores [...] que criam estratégias de [...] participação naquilo que é para ser discutido por todos e para todos [...]” (BERNADO; BORDE, 2016, p. 255). Assim, garantir sua implementação na escola pública tem sido um desafio, considerando as investidas governamentais sobre a educação brasileira que enfraquecem os sujeitos de qualquer possibilidade de reversão social pelos acionamentos excludentes e ideológicos realizados.

Portanto, mesmo consolidada como exigência no campo educacional, sua implementação perpassa por um “[...] processo de materialização [...] contraditório, lento e atravessado por conflitos [...] e retrocessos, pois ainda se vivenciam práticas autoritárias e clientelistas [...]” (CARDOZO; COLARES, 2020, p. 6). Para Dourado (2006, p. 52), a efetivação da gestão democrática deve ser “[...] fruto da mobilização dos trabalhadores em educação, das comunidades escolar e local. Isso implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, pela implantação de processos colegiados nas escolas, pela garantia de financiamento pelo poder público”, constituindo um processo contínuo de lutas e resistências.

Em análise das precariedades que envolvem o contexto educacional já é possível identificar inviabilidades no processo de implementação da gestão democrática na escola pública, ainda mais considerando os recentes acontecimentos no país, como a conjuntura de crise político-econômico-social-educacional, desencadeada no golpe jurídico-midiático-parlamentar⁴ ocorrido em 2016 que, dentre as inúmeras influências, minimizou o desenvolvimento da educação nacional pelas articulações ideológicas implementadas⁵. Além disso, ocasionou prejuízo irreparável contra a ordem democrática, tão defendida nos documentos oficiais, desrespeitando a CF 1988 e o povo, considerando que:

⁴ Referente ao processo de Impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff e a ocupação do cargo por Michel Temer, introduzindo uma direita extrema no comando do país, via golpe, iniciando um movimento denominado por Dermeval Saviani como “o suicídio da democracia brasileira”, cujo acontecimento encontra-se aprofundado na Seção de N° 3 da dissertação.

⁵ Entre elas: a Emenda Constitucional N° 95/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos em Educação e Saúde no país, seguido por uma linha sucessória de desmontes no campo dos direitos.

[...] o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada [...] (SAVIANI, 2017, p. 217).

Nesse contexto, têm sido visíveis inúmeros desmontes, retrocessos e inviabilidades no campo educacional, principalmente, na conjuntura do pós-golpe de 2016, com a ascensão de políticas indutoras da privatização e da inserção de preceitos mercadológicos e ideológicos na formação dos estudantes, fragilizando qualquer possibilidade de uma democracia real no chão da escola, uma vez que o acontecimento (golpe) está fundado em ato contra a ordem democrática. Desse modo, compreender a gestão democrática como elemento potencializador de relações autônomas, participativas e de liderança tem sido uma realidade distante (COLARES; COLARES; SOARES, 2021).

Um exemplo desses enfraquecimentos mostra-se em uma notícia repercutida nas redes sociais, onde o título da matéria anuncia “Atentado à gestão escolar democrática é repudiado por professores em Cariacica”, referenciando uma portaria (Portaria Nº 57, publicada no Diário Oficial de Cariacica em 29 de dezembro de 2020) assinada na gestão de um ex-prefeito que define que a seleção dos coordenadores de turno será feita pelos diretores das escolas a partir de 2021, retirando toda e qualquer autonomia da comunidade educacional quanto à escolha de seus representantes⁶. Incursões desta natureza resultam das manobras ideológicas executadas na educação brasileira, especialmente, no contexto do pós-golpe no sentido de minimizar a ordem democrática e ampliar relações autoritárias, de controle, regulação e manipulação das massas por meio do campo educacional (ORSO, 2017).

Sob essa perspectiva, diante de uma conjuntura de crise – no âmbito político, econômico, social, cultural e educacional – instaurada com o acionamento do golpe jurídico-midiático-parlamentar, questiona-se o que os estudos publicados sobre o tema da gestão democrática, em periódicos da área de educação, revelam no período de 2016 a 2020 no Brasil?

Da problemática apresentada decorrem as seguintes questões norteadoras:

- Quais têm sido os dilemas e contradições em torno da implementação da concepção democrática na gestão da escola pública?

⁶ Notícia veiculada no Jornal Século Diário em 04 de janeiro de 2021 por Elaine Dal Gobbo, conforme matéria disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/atentado-a-gestao-escolar-democratica-e-repudiado-por-professores-em-cariacica>.

- O que os estudos publicados no período de 2016 a 2020 revelam sobre o tema?
- Quais modificações ocorreram no preceito da efetivação da gestão democrática a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 no Brasil?
- Como os autores se posicionam em torno da implementação da gestão democrática no contexto do pós-golpe de 2016?

Quanto à ideia central anunciada no título do trabalho – *A Gestão Educacional: entre a democracia e a barbárie* – compreende-se o tema sob dois contextos divergentes: de um lado, a ideia de democracia – enquanto possibilidade de participação, autonomia, liberdade e engajamento social – assegurada, via políticas públicas, na efetivação da gestão educacional nos sistemas e unidades de ensino; do outro lado, utiliza-se a barbárie – enquanto condição de crueldade, desumanização, agressividade, perturbação, etc. – para justificar as atuais condições postas à implementação da gestão na escola pública, especificamente, no contexto do pós-golpe de 2016 com expressivas ações em torno da maximização do controle, regulação, dominação e massificação das minorias em prol do engrandecimento do capital e dos interesses particulares. Portanto, as discussões apresentadas transitam em contextos e condições distintas, revelando as inoperâncias entre as projeções e o processo de implementação de premissas governamentais no setor público.

O interesse pelo tema justifica-se por aprofundar as discussões e compreender como a gestão democrática tem se firmado na escola pública, especificamente, pela presença de organismos externos com interesses ideológicos e o agravamento do contexto de crise no país. De certo modo, a experiência neste campo temático tem mostrado a inoperância entre o que está consolidado nas legislações e a realidade das instituições, colocando-nos diante do questionamento sobre a existência ou não da democracia, ativa nos documentos oficiais e secundarizada na prática, conforme destacado em estudos produzidos anteriormente⁷.

Para a ciência, o problema constituído no estudo justifica-se pela necessidade de revelar desmontes, retrocessos e ausências nas políticas públicas educacionais e a inoperância com as demandas locais, ao mesmo tempo em que se projetam perspectivas que dialoguem com o real concreto da escola. Portanto, constituir os percursos operantes sobre a gestão democrática na escola pública significa romper com a visão reducionista em considerar a condição pela prescrição. Do contrário, há necessidade de mostrar quais têm sido os principais dilemas incutidos na premissa democrática que se faz obrigatória sobre a educação, revelando

⁷ (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020); (SOARES; COLARES, 2020a); (SOARES; COLARES, 2020b); (SOARES; COLARES, 2020c); (SOARES; COLARES; COLARES, 2021); (COLARES; COLARES; SOARES, 2021); (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021); (COLARES; CARDOZO; SOARES, 2021).

um campo de contradições implícitas sobre o interesse governamental. Concomitantemente, a escolha do problema e os percursos delimitados para sua resposta constituem importantes elementos para o alargamento das discussões, desconstrução de ideias e a abertura de caminhos para pensar a transformação social da escola pública, aliada a consciência de classe e o posicionamento crítico, aguçando o movimento contra-hegemônico de luta e resistência face ao direito público. Em linhas gerais, muito se tem discutido sobre a inviabilidade e a descrença na gestão democrática, mas poucos têm sido os estudos que trazem a discussão dos dilemas e contradições que resultaram em tais problemáticas, conferindo a esta pesquisa um grau de confiabilidade no sentido de possibilitar ampliar e/ou (re)construir o debate.

Além disso, a realização da pesquisa valida a necessidade de fortalecimento do tema no campo da produção científica, considerando que ainda são mínimos os trabalhos produzidos no Brasil, especificamente, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ressaltando a importância do período em questão (2016-2020). Na busca pelo quantitativo de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros, no período delimitado, obteve-se um total de 51 produções⁸, distribuídas em: 21 (2016), 15 (2017), 04 (2018), 05 (2019) e 06 (2020). Tais informações quantitativas reforçam a importância do estudo no sentido de contribuir e ampliar novas pesquisas na área, aliando-se ao interesse pessoal de dar continuidade e aprofundamento aos estudos já produzidos sobre este importante tema.

A pesquisa teve como objetivo geral: Analisar o que os estudos publicados sobre o tema da gestão democrática, em periódicos da área de educação, revelam no período de 2016 a 2020 no Brasil. Sendo os objetivos específicos:

- Sistematizar os contextos e aportes legais indutores da concepção democrática no campo educacional e na gestão da escola pública no Brasil.
- Compreender o acontecimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 sob o viés de suas implicações ao campo político-social-educacional e no enfraquecimento da premissa democrática na gestão da escola pública.
- Identificar o que os estudos publicados de 2016 a 2020 relevam em torno da implementação da gestão democrática no contexto do pós-golpe, verificando o

⁸ A pesquisa parcial no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi feita por meio do uso de descritores relacionados ao tema (gestão educacional, gestão democrática, gestão escolar, gestão da escola pública) e o afinamento do recorte temporal (2016-2020), tipo de produção (teses e dissertações), grande área do conhecimento (ciências humanas), área do conhecimento (educação), entre outros critérios dispostos na plataforma, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>.

posicionamento dos autores e as alternativas veiculadas em prol da transformação social da escola pública.

1.1 Percurso Metodológico

Partindo da necessidade de compreensão do tema a partir do levantamento do conhecimento já sistematizado, utilizou-se de Pesquisa Bibliográfica do tipo Estado da Arte, pautada na finalidade de mapear, compreender e discutir a produção científica a partir dos conhecimentos já revelados e, com isso, projetando a questão problema no cerne da produção social (BRITTO, 2019). A partir desta, torna-se possível identificar tendências, predominâncias, discrepâncias e contradições sobre o tema central, uma vez que “[...] o princípio de que a pesquisa pressupõe anterioridade [...] implica reconhecer que não há como desenvolver um trabalho consistente que desconheça o que já se investigou [...]” (BRITTO, 2019, p. 820), sustentando-se e movendo-se “[...] pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]” (FERREIRA, 2002, p. 259), sem perder de vista “[...] a necessidade de uma postura de respeito do/a pesquisador/a, pois, [...] é preciso ser fiel ao que foi encontrado [...] garantindo confiabilidade aos/às leitores” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 348-350). Da visão teórico-conceitual, compreende-se o Estado da Arte como “[...] um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica [...]” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 348-349).

Nesse sentido, por meio do Estado da Arte, objetivou-se conhecer o que tem sido produzido, discutido, revelado e, principalmente, excluído dos estudos que tratam sobre a gestão democrática e seu processo de implementação na escola pública brasileira, constituindo um instrumento fundamental para identificar dilemas e apontar contradições. Para a efetividade desse estudo, utiliza-se de elementos centrais para a obtenção dos dados: recorte temático, recorte temporal, seleção criteriosa das bases de dados, tipos de produções a serem investigadas, etc., delimitações estas que possibilitam maior precisão na análise e produção de novos conhecimentos, esperando que haja “[...] rigorosidade [...] nas avaliações das produções [...]” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 349), assumindo uma posição de isenção durante todo o processo investigativo.

A proposta metodológica assumida nesse estudo teve por finalidade a construção de uma linha de pensamento que, partindo da compreensão, análise e reflexão, possibilite aos leitores alcançar novos questionamentos, visões e distorções diante da realidade social e do

problema apresentado, corroborando na transformação social. Para que isso ocorra, utiliza-se da permissão de que “[...] para desvelarmos a sociedade capitalista, tida como contraditória, antagônica e em constante movimento, se faz necessária a utilização de uma concepção que apreenda tal movimento [...]” (DEITOS; SOBZINSKI, 2014, p. 8), compreendendo o objeto e suas múltiplas variações numa totalidade, levando em conta que este não encontra-se sozinho, mas integra um todo, uma concretude social.

1.1.1 Técnicas de coleta de dados

Trata-se de uma pesquisa secundária, desenvolvida a partir da análise de estudos já realizados (primários), observacional (analisa sem participar diretamente em campo), transversal (com período delimitado de análise) e concorrente (com problema entendido como contemporâneo), visando gerar um produto final (SOUZA, 2020, p. 65-66) que, nesse caso, se dá em responder ao problema central. Assim, constituído o perfil inicial do estudo, partiu-se para a seleção de técnicas de coletas de dados que possibilitem alcançar os objetivos da pesquisa, utilizando-se de:

-Levantamento teórico: selecionando estudos⁹ sobre o tema que possam subsidiar a compreensão do objeto de análise, permitindo a construção de um posicionamento crítico capaz de revelar a contraposição entre a realidade e as conceituações consagradas pela base governamental no decorrer dos anos.

-Análise documental¹⁰: mapeando e analisando legislações, políticas, programas e relatórios educacionais direcionados ao tema do estudo, momento este que possibilita a contemplação entre o direito e a ausência dele, entre o consolidado e o defasado, entre a representação e o real.

-Bibliometria: utilizada em um primeiro momento para realizar a sistematização do quantitativo de produções existentes nos periódicos da área da educação, organizando, de forma quantitativa, a aparição e/ou inexistência do tema em um período delimitado, consistindo no “[...] levantamento estatístico das produções de textos científicos quanto a um

⁹ Trata-se da seleção teórica utilizada para fundamentar a pesquisa, considerando: a) o trabalho de autores renomados no campo da gestão e política educacional, como Moacir Gadotti, Heloísa Lück, Dinair Leal da Hora, Luiz Fernandes Dourado, Carlos Roberto Jamil Cury, Licínio Lima, Vitor Henrique Paro, entre outros; b) seleção de estudos que versem sobre a problemática abordada, preferenciando publicações em periódicos reconhecidos no campo da produção científica. Tais levantamentos teóricos encontram-se detalhados nas Referências.

¹⁰ Ocorreu pelo levantamento e seleção de documentos legais que demonstram os formatos e situação atual em torno do compromisso de implementação da gestão democrática na escola pública no Brasil, contemplando: CF 1988, LDB 1996, PNE (2001-2010/2014-2024), relatórios disponíveis no Observatório do PNE e na Plataforma QEdU – Dados Educacionais, entre outros. As análises encontram-se sistematizadas na subseção 2.2 do trabalho.

tema específico com o intuito de aferir sua presença no campo de publicações [...]” (SOUZA, 2020, p. 88). Na pesquisa, a técnica possibilitou contemplar a presença e ausência do tema da gestão democrática nas bases de dados científicas, resultando na seleção e definição criteriosa dos periódicos a serem contemplados no estudo.

-Consulta às bases científicas¹¹: realizando o levantamento e acesso as produções identificadas, permitindo a leitura, seleção e exclusão dos materiais contemplados na análise. Utilizou-se desta técnica na seleção de estudos veiculados nos periódicos qualificados da área da educação no Brasil referentes ao problema central da pesquisa e respeitando o recorte temporal adotado.

1.1.2 O recorte temporal do estudo

Como recorte temporal delimitado no estudo, elegeu-se o período de 2016 a 2020, compreendendo que este ano (2016) é apontado como ponto de partida da mais recente crise da educação brasileira, instaurada no golpe jurídico-midiático-parlamentar com a retirada irregular de uma presidenta eleita pelo povo, na ordem esquerdista, e a imposição da direita extremista ao poder, numa ação conhecida como o “suicídio da democracia brasileira”. Para Saviani (2017, p. 215), compreende-se que “O processo consumado em 31 de agosto de 2016, que golpeou a democracia brasileira, resultou num surpreendente, ainda que de certo modo previsível, retrocesso político [...]”.

Consequentemente, no contexto do pós-golpe de 2016, inúmeros acontecimentos visibilizaram, explicitamente, o setor público na condição de retrocessos quanto às conquistas políticas consolidadas no período da redemocratização, sob o alvo de ações indutoras de desmontes no campo dos direitos sociais. Com a retirada de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, retomou-se um projeto de privatização da educação, marcando-se por articulações explícitas de desmontes, como o congelamento de bens e recursos, as reformas curriculares, a militarização das escolas, entre outros. No governo atual, do presidente Jair Bolsonaro, a situação se agrava, uma vez que a privatização tem caminhado ao lado das propostas e reformas realizadas no setor público, apesar de compreender que “[...] o regime democrático esteve sempre em risco [...] pela resistência de sua classe dominante em incorporar a população trabalhadora na vida política, tramando golpes sempre que presente o risco da participação das massas nas decisões [...]” (SAVIANI, 2017, p. 218).

¹¹ Refere-se às pesquisas realizadas, a partir do uso de critérios técnicos, nos periódicos selecionados no estudo, conforme discussões apresentadas nos itens “1.1.4” e “1.1.5” da dissertação.

Nesse sentido, entendendo que o acontecimento que gerou a mais recente crise da educação brasileira foi de fato um golpe (SAVIANI, 2017; PREVITALI; FAGIANI, 2017; VENCO; ASSIS, 2017; ORSO, 2017; SANFELICE, 2017; LOMBARDI; LIMA, 2017) na democracia do país, torna-se fundamental compreender como tem caminhado o compromisso com a implementação da gestão democrática, já que em 2020, com a pandemia¹², reforça-se a visibilidade de um governo voltado ao caráter elitista, excluindo-se da responsabilidade e respeito para com os direitos públicos. Tal análise da situação socioeducacional do país, dado um acontecimento histórico, pode ser entendido com uma ação denominada por Souza (2020) como leitura de conjunturas, de grande contribuição para a pesquisa, pois, realiza a contraposição entre os contextos distintos em que transita o tema do estudo.

1.1.3 Categorias de análise e tratamento dos dados

No que tange à sistematização dos dados, estes foram organizados em categorias de análise, facilitando a compreensão do objeto de estudo e garantindo maior confiabilidade nos resultados, a saber:

- Percursos da gestão democrática no Brasil;
- Dilemas e contradições na implementação da concepção democrática na gestão da escola pública;
- Percepções sobre a gestão democrática no contexto do pós-golpe;
- Alternativas de superação e transformação da escola pública;
- Predominâncias e discrepâncias nos estudos do tema.

Alcançaram-se tais categorias a partir da leitura e sistematização dos resultados apresentados em cada artigo selecionado, validando tais enquadramentos pela empregabilidade da Ficha de Avaliação elaborada (Apêndice 1) e, após comparação, chegando aos resultados categóricos descritos.

Concomitantemente, os percursos sistematizados partem de um conhecimento real, ainda fragmentado, para alcançar uma visão mais concreta do todo, de forma estruturada, fundamentada e com potencial transformador do problema. Tais indicativos tornam-se necessários à análise, reflexão e produção de novos conhecimentos, alcançando respostas ao problema central e, conseqüentemente, produzindo novas questões em torno do tema.

¹² Refere-se à pandemia da Covid-19, ocasionada com a transmissão em massa do SARS-CoV-2, iniciada em 2019 na cidade de Wuhan na China, com o primeiro caso registrado no Brasil em 23 de janeiro de 2020.

Quanto ao tratamento final dos dados, feito os procedimentos de separação categórica, as constatações foram analisadas e comparadas¹³ no sentido de identificar predominâncias, discrepâncias, dilemas e contrariedades quanto ao desenvolvimento do tema no campo científico, auxiliando na formulação de resultados confiáveis e coerentes com a realidade educacional do contexto brasileiro no período de 2016 a 2020.

1.1.4 Periódicos selecionados

Constituído o problema central e os percursos metodológicos para realização da pesquisa, realizou-se um levantamento inicial no campo da produção científica a fim de organizar e compreender o quantitativo de trabalhos (Artigos científicos) que tem sido produzido sobre o tema da gestão democrática e sua implementação na escola pública, aplicando o recorte temporal de 2016 a 2020. Posteriormente, verificou-se a relação de pertinência destes com a questão proposta pelo estudo.

Para identificação dos periódicos da área de educação com potenciais contributivos ao estudo, utilizou-se, inicialmente, de três documentos: 1) Apresentação dos Periódicos da Área de Educação, organizado pelo Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), material apresentado na 38ª Reunião Nacional da Anped¹⁴; 2) Apresentação dos Periódicos de Educação do Norte e Nordeste do Brasil, elaborado pelo Fórum de Editores de Periódicos de Educação do Norte e Nordeste do Brasil (Fepae/NNE)¹⁵; e 3) Tabela *Qualis* da Capes, área 38: Educação (2017-2019)¹⁶.

Ressalta-se que, do total de trabalhos produzidos sobre o tema nas bases científicas selecionadas, identificados pelo uso da bibliometria, um expressivo quantitativo¹⁷ concentra-se no período de 2002 a 2013, fator que levou a exclusão destes por não dialogarem com o recorte temporal proposto. No entanto, é possível observar um enfraquecimento das produções no período de análise (2016-2020). Posteriormente, considerando a abrangência do estudo em decorrência de um acontecimento a nível macro (o golpe), elegeram-se periódicos

¹³ Para este procedimento, empregaram-se as análises individuais das produções, obtidas a partir do uso da Ficha de Avaliação, com as contribuições teóricas selecionadas no estudo, auxiliando na compreensão dos fenômenos educacionais presentes no recorte temporal em torno da gestão democrática.

¹⁴ Disponível em: <https://anped.org.br/fepae>.

¹⁵ Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/lista_periodicos_nne_-_divulgacao.pdf.

¹⁶ Material impresso (arquivo próprio).

¹⁷ Aproximadamente, 66% (259) do total de 390 trabalhos publicados sobre o tema da gestão nos periódicos selecionados. Após aplicabilidade do recorte temporal, tais quantitativos reduzem ao apresentado no Quadro de Nº 2 da dissertação.

qualificados da área de educação nas cinco regiões brasileiras: Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Dos critérios adotados na seleção dos periódicos, optou-se pelas seguintes distinções: que sejam da área de educação; integram o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Anped) ou o Fórum de Editores de Periódicos de Educação do Norte e Nordeste do Brasil; apresentam, no foco e escopo, relações diretas com o tema da Gestão Educacional e das Políticas Públicas; possuam *Qualis A* na tabela Capes¹⁸; foram criados anteriormente ao recorte temporal do estudo; e sejam de livre acesso. Assim, apresenta-se, no Quadro de Nº 1 síntese das bases científicas selecionadas.

Quadro 1: Síntese dos periódicos da área de educação selecionados no estudo. (Continua)

PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO SELECIONADOS NO ESTUDO				
REGIÃO	PERIÓDICO	ISSN	FOCO/ESCOPO	QUALIS CAPES
Sudeste	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ¹⁹	1809-4465	Criada em 1993, pela Fundação Cesgranrio (Cesgranrio), tem por finalidade publicar artigos relacionados à Educação, tendo como temáticas questões sobre avaliação e políticas públicas em Educação, resultantes de pesquisas, estudos teóricos e ensaios.	A1
Sul	EDUCAR EM REVISTA ²⁰	1984-0411	Desde 1977, pertencente à Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem, como propósito central, discutir questões atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos e aceita trabalhos diretamente relacionados à área da Educação que tratem dos temas: Administração, Planejamento, Avaliação e Política Educacional.	A1
Centro-Oeste	REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAAE) ²¹	1678-166X	Com origens em 1983, e sob o domínio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), tem por objetivo difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação de políticas educacionais.	A2
Nordeste	REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO ²²	1981-1802	Originado em 1986, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é um periódico de fluxo contínuo na área da Educação, recebendo artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, contemplando os seguintes temas: ensino e aprendizagem, avaliação educacional, práticas interdisciplinares na educação, políticas públicas educacionais e formação de professores.	A2

¹⁸ Para esta seleção, utilizou-se o *Qualis* meio termo, da Capes, área 38: Educação (2017-2019).

¹⁹ Acessar periódico em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/index>.

²⁰ Acessar periódico em: <https://revistas.ufpr.br/educar>.

²¹ Acessar periódico em: <https://seer.ufg.br/rbpae/index>.

²² Acessar periódico em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>.

(Continuação)

PERIÓDICOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO SELECIONADOS NO ESTUDO				
REGIÃO	PERIÓDICO	ISSN	FOCO/ESCOPO	QUALIS CAPES
Norte	REVISTA EXITUS ²³	2237-9460	Criada em 2011, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), seu projeto editorial visa contribuir para a difusão do conhecimento na área da educação, por meio de temáticas regionais, nacionais e internacionais. Publica trabalhos referentes à área da Educação sob diferentes campos da pesquisa como: Estudos em Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Políticas e Gestão Educacional, dentre outras temáticas.	A4

Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações do site dos Periódicos, 2021.

Importante justificar ainda que tais periódicos vêm se firmando no decorrer dos anos pela relevância dos trabalhos veiculados na área da educação, produzindo um conhecimento crítico e revelador das condições educacionais reais do sistema brasileiro, guiando tais discussões no sentido de uma necessária emancipação social, possível a partir da luta de classes e da compreensão da conjuntura político-econômico-social deficitária que assola o país. A importância destas revistas mostra-se no sentido de ultrapassar visões tecnicistas do tema e avançar na constituição de posicionamentos potencializadores de uma transformação na escola pública, especialmente, nos percursos e processos que envolvem a gestão educacional e a materialização de suas premissas.

1.1.5 Levantamento e seleção das produções

Inicialmente, por meio da definição de critérios técnicos, realizou-se uma busca nas bases científicas selecionadas visando identificar os dados quantitativos de produções existentes sobre o tema no período de análise. Como ponto de partida, elegeram-se cinco (5) descritores (palavras-chaves): Gestão, Gestão Escolar, Gestão Educacional, Gestão Democrática e Gestão da Escola Pública, como mecanismo central de pesquisa nos periódicos. Das ferramentas técnicas de filtragem avançadas, realizou-se a aplicação de operadores booleanos²⁴ (OR) no processo de busca dos descritores para precisão da pesquisa, contemplando a utilização de termos simples: “Gestão” OR “Gestão Escolar” OR “Gestão

²³ Acessar periódico em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus>.

²⁴ São conectivos aplicados nos processos de busca que auxiliam na combinação de termos em torno de uma pesquisa e/ou tema. São eles: AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO), utilizados para facilitar o agrupamento de produções e sua visualização, ofertando precisão e assertividade no trabalho com descritores em bases de dados científicas diversas.

Educacional” OR “Gestão Democrática” OR “Gestão da Escola Pública”, identificados com aspas, recuperando os registros que contenham as palavras juntas; e compostos: [Gestão OR Gestão Escolar OR Gestão Educacional OR Gestão Democrática OR Gestão da Escola Pública], sem aspas, localizando resultados que contenham as palavras pesquisadas independente de sua posição nos textos científicos encontrados.

Do recorte temporal empregado no processo de filtragem da busca dos descritores, delimitou-se o período de 01 de janeiro de 2016 (considerando a aceitação, ocorrida em dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade contra a presidenta Dilma Rousseff e início das movimentações que resultaram no golpe jurídico-midiático-parlamentar) a 31 de dezembro de 2020 (momento de fechamento do projeto de pesquisa que originou o presente trabalho).

Além disso, optou-se pela seleção de artigos publicados apenas no idioma português e, no âmbito da abrangência territorial, que enfatizam a realidade educacional brasileira. Mesmo ciente das contribuições dos estudos externos (de fora) no fortalecimento da análise e compreensão de problemáticas internas, capturou-se, neste primeiro momento, apenas estudos concentrados no país como *locus* de reflexão. Da aplicabilidade dos critérios de seleção e processos de filtragem, obteve-se um quantitativo inicial de 131 produções relacionadas ao tema, conforme sistematizado no Quadro de N° 2.

Quadro 2: Quantitativo de produções encontradas sobre o tema da gestão democrática (2016-2020).

QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS SOBRE O TEMA DO ESTUDO NO PERÍODO DE 2016-2020 EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO DO FEPAE/ANPED.							
PERIÓDICOS SELECIONADOS		RECORTE TEMPORAL DO ESTUDO					TOTAL DE PUBLICAÇÕES NO PERIÓDICO
REGIÃO	PERIÓDICO	2016	2017	2018	2019	2020	
Sudeste	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Cesgranrio)	–	01	02	13	14	30
Sul	Educar em Revista (UFPR)	03	03	11	05	05	27
Centro-Oeste	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Anpae)	07	03	03	08	11	32
Nordeste	Revista Educação em Questão (UFRN)	05	06	01	03	12	27
Norte	Revista Exitus (Ufopa)	05	06	–	01	03	15
TOTAL DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS POR ANO		20	19	17	30	45	131

Fonte: elaborado pelo autor a partir do levantamento de dados nos periódicos selecionados, 2021.

Em análise ao Quadro de N° 2 é perceptível que, do total de 131 produções encontradas, há concentração maior destas nas revistas das regiões Centro-Oeste (RBP AE = 32) e Sudeste (Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação = 30), seguidas bem próximas por periódicos do Sul (Educar em Revista = 27) e Nordeste (Revista Educação em Questão = 27). No periódico representante da região Norte (Revista Exitus = 15) observa-se um quantitativo inferior de trabalhos veiculados, podendo, tal constatação, justificar-se em decorrência do período de existência da revista (aproximadamente, 11 anos) com temporalidade recente quando comparada às demais. Desse modo, considerando o quantitativo de trabalhos existentes em 2016 (20 produções), é visível um enfraquecimento, ainda que mínimo, nos anos seguintes (2017 = 19 e 2018 = 17). Já a partir do ano de 2019 (com 30 produções) registra-se um aumento no número de artigos sobre o tema, alcançando em 2020, ano de intensificação de grave crise econômica, política, educacional e sanitária no país, o total de 45 produções, valendo o esforço e a necessidade de analisá-las por situarem-se em contextos de novas realidades e demandas na educação brasileira e, em especial, na escola pública (SAVIANI, 2020a).

Posteriormente, após levantamento inicial, realizou-se, novamente pela empregabilidade de critérios técnicos, o processo de exclusão das produções em duas etapas distintas. Na primeira (etapa de averiguação), ocorreu a leitura dos títulos, identificação da presença dos descritores nos títulos e/ou palavras-chaves e leitura parcial dos resumos. Já na segunda (etapa de confirmação), analisou-se a pertinência e enquadramento das produções com o problema e tema constituído na pesquisa. Na etapa de confirmação, visando verificar se tais produções adequam-se à proposta de trabalho, realizou-se, após sistematização dos artigos selecionados em quadro comparativo (Anexos 1 e 2), análise parcial das problemáticas, objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e indicativos de cada trabalho. Assim, feito a aplicabilidade dos critérios de exclusão, alcançou-se o total de 33 produções científicas (artigos) selecionadas, conforme sistematização apresentada no Quadro de N° 3.

Quadro 3: Sistematização das produções finais selecionadas no estudo. (Continua)

SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES FINAIS SELECIONADAS NO ESTUDO			
PERIÓDICOS	ANO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTOR(ES)
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Cesgranrio)	2020	Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?	Beatriz Christo Gobbi; Adonai José Lacruz; Bruno Luiz Américo; Hélio Zanquetto Filho
	2019	O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar	Renato de Oliveira Brito; Luíz Siveres; Célio da Cunha
	2020	A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação	Simone de Fátima Flach
	2019	As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira	Ângelo Ricardo de Souza
Educar em Revista (UFPR)	2020	Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	Marilda de Oliveira Costa; Cassia Domiciano
	2018	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	Licínio C. Lima
	2018	Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática	Graziela Zambão Abdian
	2016	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas	Angela Maria Martins; Cristiane Machado
	2018	Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino	Elton Luiz Nardi
	2018	Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves	Cristiane Machado; Pedro Ganzeli
	2018	As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros	Ângelo Ricardo de Souza; Pierre André Garcia Pires
	2018	Gestão escolar para uma escola mais justa	Alice Miriam Happ Botler
	2020	Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação	Maria Jose Pires Barros Cardozo; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
	2020	Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás	Luciana Rosa Marques
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Anpae)	2016	Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação.	Rita de Cássia Oliveira; Beatriz de Basto Teixeira
	2016	Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica.	Elton Luiz Nardi
	2020	Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	Lúcio Leite de Melo; Nonato Assis de Miranda
	2018	Gestão e democracia em uma escola pública	Jefferson Marçal da Rocha; Lúcio Jorge Hammes

(Continuação)

SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES FINAIS SELECIONADAS NO ESTUDO			
PERIÓDICOS	ANO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTOR(ES)
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Anpae)	2017	A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração	Lúcia de Fátima Melo; Mário Roberto Machado Torres
	2020	Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo	Renata Hioni; Leandro Campi Prearo
	2020	Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social	Almerindo Janela Afonso
	2017	A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)	Dalila Andrade Oliveira; Alexandre William Barbosa Duarte; Ana Maria Clementino
Revista Educação em Questão (UFRN)	2018	O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA	Maria Goretti Cabral Barbalho; Maria Dayse Henriques de Camargo; Rute Régis de Oliveira da Silva
	2016	A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)	Dalva Valente Guimarães Gutierrez; Odete Cruz Mendes
	2020	Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)	Renata Maria Moschen Nascente; Vagnun Dias da Silva da Silva
	2020	Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos	Cátia de Lemos; Maria Almerinda de S. Matos
	2020	As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais	Ana Maria Alves Saraiva
Revista Exitus (Ufopa)	2018	Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano	Luciene Amaral da Silva; Inalda Maria dos Santos
	2018	Diversidade e gestão democrática no contexto educacional	Francisca das Chagas Silva Lima; Maria José Pires Barros Cardozo
	2017	Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática	Daianny Madalena Costa
	2016	Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE	Patrícia Alessandra Gomes Leal; Maria José Pires Barros Cardozo
	2018	Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar	Isabela Macena dos Santos; Edna Cristina do Prado
	2020	A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática	Elioenai Santos de Santana Farias; Emilia Peixoto Vieira

Fonte: elaborado pelo autor a partir do levantamento de dados nos periódicos selecionados, 2021.

Assim, considerando todos os critérios delimitados, bem como enquadramento ao tema e problema de estudo, foram selecionados os seguintes quantitativos de produções: 04 na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Sudeste); 10 na Educar em Revista (Sul); 08 na RBPAE (Centro-Oeste); 05 na Revista Educação em Questão (Nordeste); 06 na Revista Exitus (Norte), totalizando 33 artigos finais como objeto de análise. Apesar da diferença nos números de trabalhos a serem explorados por revistas, registra-se que constatou-se relevância e confiabilidade nestes, fator decisivo na seleção. Portanto, estipulou-se que os artigos foram selecionados de acordo com o grau de contribuição à pesquisa, não especificando um quantitativo exato de trabalhos por periódico, mas sim os organizando conforme contemplem as categorias de análises firmadas. Para isso, criou-se uma Ficha de Avaliação (Apêndice 1) para fluidez e qualidade do estudo das produções, oferecendo melhor precisão no processo de reflexão das constatações e produção de novos resultados.

1.2 Estrutura da Pesquisa

Com base nos objetivos de estudo, a pesquisa está dividida na seguinte estrutura:

Na primeira seção, intitulada “**Introdução**”, apresenta-se uma discussão sobre o contexto educacional brasileiro e a gestão democrática da escola pública, seguido pelo problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, percurso metodológico, bases científicas e produções selecionadas na área do objeto de estudo.

A segunda seção, “**Gestão democrática: concepções e tensionamentos**”, sistematiza o conjunto político de iniciativas para a implementação da gestão democrática no Brasil, perpassando contextos distintos e refletindo o processo de criação e implementação das políticas públicas sob dilema da inoperância entre a prescrição e a inviabilidade de efetivação no campo educacional.

Na terceira seção, “**A Gestão Democrática sob ameaça**”, propõe-se uma discussão sobre o acontecimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 e seus encaminhamentos sobre o setor público, especialmente, sobre a função da escola, identificando desmontes e retrocessos na educação e, principalmente, no enfraquecimento do princípio democrático na gestão.

Com a quarta seção, “**O que apontam os estudos sobre a gestão democrática nos periódicos de educação**”, apresenta-se o detalhamento e análise das produções obtidas por meio do Estado da Arte do tema, identificando predominâncias, discrepâncias, dilemas e contradições sobre a premissa de implementação de uma concepção democrática na gestão,

revelando percepções sobre o acontecimento do golpe e identificando alternativas que contribuam na transformação da escola pública brasileira em tempos de crises.

Ao final apresentam-se as “**Considerações Finais**”, evidenciando constatações obtidas sobre a gestão democrática, com perspectivas de reversão dos dilemas e suas contrariedades, bem como visões próprias direcionadoras a novas pesquisas e indagações sobre o tema e problema de estudo. A seguir, discutem-se cada uma delas.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E TENSIONAMENTOS

Nesta seção, objetiva-se discutir o tema da gestão democrática sob um viés histórico, político, econômico e social, apontando suas principais iniciativas legais no Brasil, partindo do período de nascedouro do tema e alcançando a atual conjuntura de crise na educação brasileira. Para tanto, as discussões apresentadas dividem-se em duas subseções de análises: *Contexto histórico-político-econômico-social e constatações teóricas da Gestão Educacional*, perpassando as inúmeras conjunturas e percepções em torno da consolidação do tema na sociedade; e *Aportes legais da premissa democrática na gestão da escola pública pós-Constituição Federal de 1988*, sinalizando as principais induções postas ao processo de implementação da gestão democrática no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, na escola pública.

2.1 Contexto histórico-político-econômico-social e constatações teóricas da Gestão Educacional

No decorrer dos anos perdurou por muito tempo, no campo educacional, a usabilidade do termo Administração Escolar, ou Administração da Educação, essência que direcionava-se aos processos de organização, controle e gerenciamento dos trabalhos desenvolvidos nas instituições e sistemas educacionais de ensino, caminhando alinhado a um modelo empresarial de cumprimento de normas e busca por resultados satisfatórios, garantindo a efetividade dos interesses dominantes. Sob tais condições, a apropriação do conceito de *accountability*²⁵ (prestação de contas) se enquadrava ao formato do trabalho desempenhado pelos diretores nessa concepção administrativa de educação, compreendendo que “[...] a administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no contexto da administração pública e no âmbito da política econômica, científica e cultural do país” (SANDER, 2007, p. 11), conferindo à administração educacional um caráter agregador de forças humanas em busca de uma desejável eficiência e aproximando-a de práticas mercadológicas, uma vez que envolve “[...] o setor estatal, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada” (SANDER, 2007, p. 11), não se desvinculando “[...] dos princípios

²⁵ Atualmente, Saviani destaca que as reformas e políticas educacionais acionadas no contexto do neoliberalismo vêm insistindo na responsabilização dos profissionais da educação, a ponto de popularizar o conceito de *accountability*, exigindo a demonstração de resultados, ou seja, que estes continuem eficientes e produtivos. Para aprofundamento das discussões, assistir as considerações apresentadas pelo autor em *Live* realizada pelo grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR/Ufopa, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-HhCsFkvbc>.

administrativos empresariais, dada a [...] característica de sociedade capitalista, em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e nos objetivos das organizações [...]” (HORA, 2012, p. 18).

Para Sander (2007) a compreensão sobre a administração escolar esteve associada à existência de quatro modelos bases: eficiência econômica, acentuando a necessidade de concepções e ações guiadas pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional; eficácia pedagógica, pautando-se na consecução dos objetivos educacionais; efetividade política, preocupando-se com o atendimento das exigências políticas e educacionais externas; e relevância cultural, focalizando na preocupação com o desempenho e qualidade de vida dos participantes do sistema educacional. Implicitamente, o foco guiava-se na preocupação com o preparo qualificado dos sujeitos educacionais, de forma que estes cumprissem com as exigências que estavam postas e, com isso, garantir o êxito almejado e projetado sobre a educação no país, revelando “[...] processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por reforçar o controle do capitalismo [...]” (HORA, 2012, p. 19) sobre a organização da escola pública.

Etimologicamente, o termo tem suas origens no Latim, compondo-se a partir de *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência), imbricando a ideia da Administração com relação direta nas práticas de controle e a garantia do projeto governamental, esmaecendo os interesses coletivos e públicos. Tal condição manteve-se enraizada nos espaços educacionais por meio de ações que indicavam a centralização e a verticalização de poder, traduzindo-se no repasse e cumprimento de ordens e na intocabilidade/proteção dos interesses ideológicos e dominantes, oriundos da base governamental, sobre a escola pública, condicionando-a em práticas de fiscalização, orientação e regulação, tornando o diretor um agente a serviço da política governamental de base produtivista, sujeito que “[...] para se manter no cargo, mergulha na ação centralizadora e autoritária que lhe permite o controle e a fiscalização das atividades, desenvolvendo um modo de organização que acaba por separar a concepção da execução [...]” (HORA, 2012, p. 19). Atualmente, ainda verificamos esse tipo de prática na escola, identificadas a partir do formato de acesso do diretor ao cargo, tornando-se um executor de interesses particulares.

Nas discussões de Dourado (2006), mesclando-as com as definições do dicionário Aurélio, compreende-se a administração como um conjunto de normas e princípios que buscam ordenar os fatores de produção e controlar a produtividade, visando obter determinado resultado, especialmente, aqueles satisfatórios. Em Martins (1991) entende-se que tal conceito se justifica como um processo de planejamento, organização, direção e

controle dos recursos humanos, materiais, financeiros, etc., com vistas à concretização de objetivos pré-definidos, lugar em que, no âmbito do sistema capitalista, “[...] o homem não necessita apenas produzir para satisfazer as suas necessidades, precisa vender a sua própria força de trabalho” (DEITOS; SOBZINSKI, 2014, p. 13). Todavia, ressalta-se que, apesar dos conceitos mencionados induzirem a lógica capitalista de produção, a administração, enquanto atividade humana, “[...] nasceu antes de a sociedade se organizar a partir do ideal capitalista” (DOURADO, 2006, p. 17), incorporando tais efeitos no decorrer das transformações socioeconômicas ocorridas.

Na visão de Paro (1999, p. 162), a administração se configura na prática da “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins [...]”, condicionando a premissa de que “[...] tanto os princípios, quanto as funções da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização social em qualquer realidade e, ao mesmo tempo, determinados por uma dada sociedade” (DOURADO, 2006, p. 17). Nesse caso, as influências de um Estado centralizador, autoritário, regulatório e ideológico acabaram influenciando diretamente nesta concepção, tornando-a um elemento negativo e banalizado pela forma arbitrária de imposição, regulação e controle exercida na educação e sob os sujeitos educativos integrantes do todo, constituindo um “[...] ciclo fechado de sua verdade em que não admite nem dúvidas em torno dela, quanto mais recursas [...]” (FREIRE, 1997, p. 14).

Historicamente, no decorrer da década de 80 o Brasil assistiu ao fim da Ditadura Militar, em 1985, com a eleição do presidente Tancredo Neves²⁶, inaugurando o período conhecido como de redemocratização nacional, referenciando o processo de restauração da democracia e recuperação do Estado de direito, rompendo com o contexto ditatorial instalado no país. Tal período foi marcado pela presença de diversos movimentos de lutas e articulações sindicais, organizacionais e partidárias em prol do acesso, reconhecimento e garantias no campo dos direitos públicos, ou seja, de um lugar de representatividade social no novo formato de (re)organização da sociedade, momento este também denominado de “[...] nascimento ou renascimento da democracia [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 159). Ressaltado o caráter positivo do movimento histórico em prol de instalação/recuperação da democracia no país, é inegável também que este acabou expondo uma série de desigualdades

²⁶ Ressalta-se que este presidente foi eleito em 15 de janeiro de 1985, porém, acabou sendo internado em Brasília um dia antes da cerimônia de posse, vindo a falecer. Consequentemente, o país passou a ser governado por seu vice, José Sarney, dando fim aos 21 anos de ditadura militar. De fato, a redemocratização só foi efetivada com a promulgação da Constituição de 1988 do Brasil.

sociais existentes, até então, mascaradas pelas políticas públicas a serviço do capital, compreendendo que:

A nova democracia tem sido o período de maior liberdade e de maior respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras, se comparando com toda a história do país. Paradoxalmente, durante todos esses anos, a concentração de riqueza no país aumentou assustadoramente. A situação de alta desigualdade e da extrema concentração de renda ainda persiste [...] (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 160).

Em sentido amplo do termo, o significado de democracia está direcionado a ideia de governo do povo – pelo povo, com o povo e para o povo – determinando o envolvimento, participação e articulação destes com a base governamental, em uma visão de que todo o poder emana do povo (BRASIL, 1988), mesmo sabendo que o contrário ocorre no sistema vigente, pois, “Em decorrência das múltiplas formas que as sociedades e os Estados ditos democráticos assumem, historicamente, o significado da palavra democracia se esmaece” (SANFELICE, 2018, p. 32). Para Oliveira, compreende-se a democracia como um sistema que envolve etapas para sua efetividade, pressupondo que:

A democracia é, portanto, um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentados no princípio da liberdade, entendida como o direito à autodeterminação. [...] Deste modo, a construção da democracia exige não apenas a socialização dos meios de produção econômica como também a dos meios de decisão política, além da democratização dos sistemas de autoridade em todas as esferas da vida social. Subentende-se aqui que as condições de realização de uma democracia efetiva são dadas em função das possibilidades de participação autônoma dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios e interativos. Entretanto, para interagir de modo autônomo, é preciso que os membros desses diversos grupos sociais possam ter desenvolvido alguma autonomia como indivíduos, o que torna o processo de construção da democracia uma espiral crescente – embora não linear – na qual as conquistas individuais vão potencializar novas conquistas coletivas e vice-versa (2001, p. 27).

Portanto, significa dizer que a apreensão do conceito de democracia implica um exercício de conscientização individual e, posteriormente, coletiva. De fato isso não ocorre na lógica do sistema capitalista, pressupondo que um modelo democrático se faz presente no conjunto de relações sociais existentes e, com isso, a democracia seria uma realidade vigente, mascarando, por discursos ideológicos, o contexto real, em que “[...] as democracias contemporâneas são indiretas e representativas. Em geral são democracias liberais” (SANFELICE, 2018, p. 32-33). Assim, Saviani (1999, p. 87) destaca que “[...] só é possível considerar o processo [...] como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada

[...]”, entendendo-a não como algo dado ao povo, mas sim como conquista, fruto de intensas reivindicações por parte da classe popular. Para Freire, é fundamental atentar-se para que:

Dominadas e exploradas no sistema capitalista, as classes populares precisam [...] ir criando uma disciplina social, cívica, política, absolutamente indispensável à democracia que vá além da pura democracia burguesa e liberal. Uma democracia que, afinal, persiga a superação dos níveis de injustiça e de irresponsabilidade do capitalismo (1997, p. 14).

Na compreensão da presença de uma concepção democrática na sociedade brasileira, Lima e Silva (2018) descrevem duas conceituações em disputa: a primeira, partindo de uma visão banalizada, se mostra na ideia do governo da maioria, representado pelo viés da política, onde o povo escolhe seus governantes e, com isso, tem a democracia assegurada por conta do poder de decisão, excluindo o fato de que “[...] nesta mesma democracia os empresários tem um poder de persuasão infinitamente maior e votam todos os dias [...] resultando que nossa democracia representativa se viabiliza em acordos comerciais [...] por valores e pelo negócio [...]” (LIMA; SILVA, 2018, p. 11); e a segunda se valida na ideia da participação, como um fator positivo, pressupondo um postulado de democracia direta, onde “[...] o povo vota, tem voz ativa, participa de decisões colegiadas, tem poder de controle social [...] advogando que uma sociedade somente é saudável do ponto de vista biológico e social se as pessoas sentem-se valorizadas, reconhecidas e tem poder de decisão [...]” (LIMA; SILVA, 2018, p. 11-12). Assim, partilha-se deste segundo preceito, entendendo que a participação é fator existencial da democracia real.

Quanto ao processo considerado democrático, ocorrido no Brasil, Sanfelice (2018) ressalta que “[...] a democratização resulta do conjunto de ações e esforços individuais e coletivos para que a democracia – governo do povo – possa se instaurar, se consolidar e vigorar em permanente aperfeiçoamento”, construindo “[...] canais e mecanismos pelos quais a sociedade civil possa cada vez mais expressar seus interesses e vê-los efetivamente respeitados [...]” (SANFELICE, 2018, p. 33-34). Para este autor, ocorreram inúmeras reformas na educação brasileira, porém, negativas, onde se observou que:

Os Estados se reformaram. Adaptaram-se à lógica de mercado. Tornaram-se mínimos para os trabalhadores e máximos para o capital. As políticas sociais transformaram-se em paliativas, substituindo ganhos históricos das classes trabalhadoras. Os Estados se tornaram privatizantes e se privatizaram. Os movimentos sociais foram a cada dia mais criminalizados e sofrem a violência legítima [...] por parte do Estado. A educação passou a ser concebida como importante mercadoria e hoje atrai significativos volumes de capital que dela se beneficiam para a sua própria ampliação (SANFELICE, 2018, p. 38).

Com efeito, como parte integrante da sociedade, a função social da escola é posta em debate, refletindo acerca da importância desta instituição para a vida da população, ao mercado de trabalho, a formação político-social, entre outros. Em linhas gerais, o movimento histórico-político-econômico-social, retratado com o período da redemocratização, acentua uma série de desigualdades e, ao mesmo tempo, sinaliza a resistência de grupos, principalmente, aqueles historicamente excluídos e marginalizados da sociedade, em prol de seus direitos perante o reconhecimento, igualdade e representatividade, aliados a consciência de classe e ao posicionamento crítico, fatores primordiais na luta por inserção nas políticas públicas encabeçadas da época. Desse modo, o maior questionamento imposto se deu sobre o tipo de educação necessária para a formação do povo brasileiro (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009), uma vez que “[...] pensar a redemocratização da escola pública implica definir com clareza a função social dessa instituição” (DOURADO, 2006, p. 25). Em torno da função da escola, no âmbito da lógica capitalista de produção, destaca-se que:

[...] A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino. Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia [...] (SAVIANI, 2017, p. 223).

Em detrimento de uma nova ordem social, com forte influência sobre a educação, Sanfelice (2018, p. 31) afirma que não se pode abandonar o fato de que “[...] Sociedades e escolas não são abstrações ou generalidades, mas materialidades históricas em processos contínuos de transformações [...]”. Assim, chama-se atenção ao fato de que a escola pública, considerada em sua essência democrática, está posta sob a administração do Estado, entendendo-o como um agente fruto do capital, massificando a condição de que:

[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social. O Estado, na perspectiva neoliberal de mercado, vem desobrigando-se paulatinamente da educação pública (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 101).

Nesse sentido, o período de redemocratização implicou novos desafios para a educação no país, começando pela elaboração da Carta Magna de 1988, sendo esta “[...] mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 169), e em seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, fruto da “[...] intensa luta parlamentar e extra-parlamentar [...] convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 170). Destas duas conquistas, projetou-se a ideia de uma educação pública, de qualidade e acessível a todos, pautada nos princípios democráticos, autônomos, participativos e de caráter público na organização dos sistemas e unidades educacionais. No entanto, destaca-se que a tríade educacional – políticas, ideias pedagógicas e legislação – acabaram se firmando em situação econômica pouco favorável, fator que imbricou na LDB a ideia de que “[...] não chegou a dobrar a espinha dorsal da maioria das conquistas geradas na virada da ditadura para a democracia” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 171), uma vez que está cercada por influências diretas de organismos internacionais que agem silenciosamente sobre a educação.

Concomitantemente, os efeitos da redemocratização na educação condicionaram a escola pública a três dimensões: a universalização do acesso, a gestão democrática como princípio central da organização educativa e a incorporação do sentido democrático nas relações educacionais. Tais influências visam efetivar estas dimensões em três contextos distintos: local, nacional e internacional (LEMUS, 2010). Desse modo, busca-se uma organização que incorpore as novas premissas governamentais na educação, visando democratizar, universalizar e assegurar à educação a todos os que dela necessitam, sem perder de vista o contexto político-econômico-social deficitário que acompanha estas transformações, entendendo que:

[...] as profundas mudanças no capitalismo mundial [...] que recriam o mercado global sobre novas bases, impõem o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade como mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer em uma sociedade aberta. Eficiência e qualidade são condições para a sobrevivência e a lucratividade no mercado competitivo. Por isso, o paradigma em questão vem afirmando-se no mundo da produção, do mercado e do consumo, [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 93).

Fruto da reconfiguração democrática na educação emana o termo Gestão Educacional, ou Gestão da Educação, substituindo a nomenclatura anterior (Administração), incorporando-se como elemento central de articulação e inserção nas políticas públicas posteriores no contexto brasileiro (DOURADO, 2006). Apresenta-se como nova concepção de incorporação na escola pública, imbuída na perspectiva da organização, planejamento,

avaliação e democratização do campo educacional (LÜCK, 2011b), em uma perspectiva antiautoritária na educação (GADOTTI, 2013). No entanto, o que representaria a incorporação de uma nova concepção na gestão da educação, acaba introjetando uma série de discrepâncias quanto à definição de um conceito exato ao termo, confundindo-o e/ou mostrando-se superior ao anterior (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020), bem como se inviabilizando em sua própria incorporação na práxis educativa (LEMUS, 2010).

O termo Gestão Educacional, proposto na tentativa de democratizar os processos educacionais, especificamente, na gestão da escola pública, incorpora-se como um meio de reversão do problema causado pela administração (LÜCK, 2011a), na condição de inexistência e/ou minimização da autonomia e participação dos sujeitos educacionais, bem como em detrimento de uma proposta universalizada com ênfase no direito democrático-participativo (DOURADO, 2006). Etimologicamente, a palavra Gestão tem suas origens no latim, nas formas *gestio* e *gestiōnis* (associada a um gesto ou fazer e/ou empreender algo). Assim, propondo-se uma comparação entre os termos Gestão e Administração, o Quadro de Nº 4 apresenta uma síntese dicionarizada das conceituações que envolvem tais palavras.

Quadro 4: Síntese conceitual-dicionarizada dos termos Administração e Gestão.

SÍNTESE CONCEITUAL-DICIONARIZADA DOS TERMOS ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	
Administração	Gestão
Ação de administrar, de dirigir os negócios públicos ou privados, de gerir bens.	Administração; ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares.
Corpo administrativo que tem a seu cargo a administração pública: a administração do Estado.	Gerência; função ou exercício da pessoa responsável pela administração.
Maneira de governar, de gerir um negócio (público ou particular); direção, gerência.	O período de tempo em que um político exerce o seu mandato.
Setor de direção de uma instituição, de um estabelecimento.	Período administrativo, numa sociedade, em que uma pessoa é responsável pelo gerenciamento.
Reunião dos preceitos e métodos que regulam os mecanismos de produção (controle de qualidade, organização estrutural, funcionamento, etc.) de um estabelecimento. Prática desses preceitos ou métodos.	Administração informal, sem representação legal, do negócio de outra pessoa.

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações do Dicionário On-line de Português, 2021.
<https://www.dicio.com.br/>

Em análise ao Quadro de Nº 4, é perceptível que tais conceituações comportam similaridades quanto ao entendimento de uma definição apropriada ao termo, ora condicionando-os a ideia de sinônimos e ora divergentes. No entanto, entende-se que, mesmo com aproximações entre um e outro, o sentido da administração torna-se mais introspectivo a

ideia do controle, regulação, fiscalização e produção, quando empregada ao campo educacional, remetendo à lógica gerencialista dos meios de produção do sistema do capital. Já a Gestão, ainda que não esteja isenta destes preceitos, amplia o entendimento ao gerenciamento, adequação, desenvolvimento e qualificação da educação, aliando-se a premissa da democracia-participativa, conforme instituído na CF 1988. Em busca de outras compreensões, Dourado apresenta uma distinção entre os termos, destacando que:

Os termos “gestão da educação” e “administração da educação” são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes apresenta-se como sinônimo de gerência numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão aparece como uma “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação (2006, p. 23).

Ainda nas discussões do autor, compreende-se que a gestão da educação está interligada ao processo político-administrativo-pedagógico, onde a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada (DOURADO, 2006), apesar da existência de desafios que acompanham e impedem esta concretização na escola pública (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020; SOARES; COLARES, 2020b; COLARES; BRYAN, 2014; CARDOZO; COLARES, 2020). Portanto, trata-se de compreender a gestão como uma “[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 101), ou aquelas finalidades propostas para a instituição educacional (escola pública).

Ao tratar dos desmembramentos conceituais e organizacionais da gestão educacional, Lück (2011b, p. 25) destaca que o termo faz referência tanto “[...] a gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”, incorporando-se como um processo de mão única na prática educativa contemporânea. Ampliando as discussões, Dourado (2006, p. 24) apresenta a seguinte distinção: Gestão de Sistema Educacional faz referência ao ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns, ou seja, implica “[...] um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal [...]”; já a Gestão da Escola Pública condiz com a organização e funcionamento da escola quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, etc., com o compromisso de “[...] dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a

aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos” em um processo de análise, reflexão, ação e transformação.

Todavia, ainda de forma mínima, é visível que este novo modelo de gestão pressupõe a substituição de relações centralizadas de poder em vista de democratizar processos e relações educacionais, com a premissa de mensuração da qualidade da educação pública (DOURADO, 2006), uma vez que estamos diante de políticas de resultados implantadas no ambiente educacional (SOARES; COLARES, 2020c). Contraditoriamente, as massas, até então controladas por um sistema autoritário e excludente, agora se tornam sujeitos ativos e com papéis específicos para o êxito do campo educacional. Tal movimento seria de grande relevância para a democratização dos processos se não fosse há existência de fatores ideológicos operantes que moldam a educação à lógica empresarial de mercado. Para Lück, o surgimento da gestão educacional na escola pública justifica-se no fato de que:

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (2011a, p. 23-24).

Mediante a existência de discrepâncias e variações conceituais do termo, utilizamos, com apoio em Lück (2011b), a ideia de que a gestão educacional não pode ser entendida, de forma radical, como proposta de substituição do modelo anterior (a Administração). Pelo contrário, sua incorporação na escola pública deve ser vista como uma possibilidade de superação dos dilemas existentes, como na troca de erros por acertos, de autoritarismo por democratização, centralização por participação e outros, modelando fragilidades em prol de qualidade na educação, em um exercício crítico-reflexivo-transformador, imbuído na “[...] visão de mundo e de óptica com que percebe e reage em relação à realidade [...]” (LÜCK, 2011b, p. 34). Nesse sentido, a visão adotada sobre o termo neste trabalho se dá na ideia da gestão como superação da administração, uma vez que se compreende uma relação entre os dois, não podendo descartar um ou outro, mas sim utilizá-los de forma colaborativa em prol do ajustamento da realidade educacional. Sob este percurso compreensivo-formativo, entende-se que:

[...] a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas sim a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. Para ser efetiva, a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão e área da gestão que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões, a dimensiona-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade construída a

partir da visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são concebidas como forças na construção da realidade e na superação, sem precisar reinventar a roda (LÜCK, 2011b, p. 53-54).

Ao tratar das especificidades da gestão educacional, é possível contemplar, com o auxílio de estudos realizados na área, diversas concepções imbricadas ao novo termo, ao mesmo tempo em que refletimos sobre os efeitos destas na escola pública. Em âmbito geral, significa dizer que dentro da gestão educacional existem outros tipos de gestão, ou seja, concepções que representam tensões, distanciamentos e aproximações entre a sua formulação e a incorporação na prática educativa. Para esta discussão, utilizam-se as ideias de Libâneo (2004), que trata da concepção científico-racional e sócio-crítica na gestão – contemplando as concepções Técnico-científica, Autogestionária, Interpretativa e Democrático-participativa – e suas contribuições na organização da escola; e de Colares e Colares (2003), onde os autores apresentam importantes reflexões ao tema, desmembrando a gestão em três distintas concepções: Autoritária, Pseudodemocrática e Democrática. Compreender tais distinções torna-se necessário para se pensar o contexto atual de implementação da gestão educacional na escola pública brasileira, uma vez que “[...] não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas [...], mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade [...]” (SAVIANI, 1999, p. 88).

Desse modo, Libâneo (2004) apresenta a gestão educacional em duas concepções: científico-racional, comportando uma “[...] visão mais burocrática e tecnicista da escola [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 120); e sócio-crítica, concebendo a organização escolar “[...] como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). Enquanto que a primeira apresenta indícios de um modelo centralizado, aproximável da administração geral e/ou qualidade total, a segunda concepção sinaliza modificações no sentido projetar na escola mudanças que potencializem os níveis de autonomia e participação nos processos decisórios, ligado diretamente ao princípio democrático do ensino brasileiro. Para o autor, compreende-se que na:

Concepção científico-racional: A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, a hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas.

Concepção sócio-crítica: A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa,

envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas (LIBÂNEO, 2004, p. 120-121).

Funcionando como um tipo de desmembramento destas duas concepções, Libâneo (2004) aponta a existência de outras concepções (sub-concepções): técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. Destas, somente a técnico-científica integra a concepção científico-racional, estando as demais contempladas na concepção sócio-crítica da gestão. Estas possibilidades de compreensão da gestão educacional constituem, conforme Libâneo (2004), variados “estilos de gestão” na escola pública.

Para melhor compreensão, a concepção técnico-científica – integrante da concepção científico-racional – tem por base a hierarquia, o controle e a regulação, utilizando-se da racionalização do trabalho e o estabelecimento de regras para alcançar a eficiência nos resultados, “[...] com a utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial” (LIBÂNEO, 2004, p. 121).

Por outro lado, a concepção autogestionária tem por base a responsabilidade coletiva, a descentralização e a busca por igualdade nas relações e processos educacionais, baseando-se na ideia da autogestão como elemento fundante dessa teoria, recusando a organização sistemática da gestão, entendendo que “[...] Em contraposição aos elementos instituídos da organização escolar (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza [...] os elementos instituintes da organização escolar (capacidade do grupo para criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos)” para o êxito na gestão (LIBÂNEO, 2004, p. 122). Já a concepção interpretativa baseia-se, como pressuposto nos processos de organização e gestão, dos significados, experiências, intenções e interações entre as pessoas integrantes do grupo, pois, entende que “[...] as práticas organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjetivas e as interações sociais das pessoas [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 123), mostrando certo desprezo pelas regras e, de maneira geral, pelas políticas externas que organizam o sistema educacional como um todo, ou seja, valoriza apenas aquilo que nasce do grupo (do coletivo). Por fim, a concepção democrático-participativa, também conhecida como Gestão Democrática, ocorre na interação entre direção e participação dos membros da equipe, assumindo o compromisso pela busca de objetivos comuns, uma vez que “Advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação

sistemática da execução das decisões tomadas” (LIBÂNEO, 2004, p. 123-124). As três concepções integram a concepção sócio-crítica.

Em análise da última concepção, democrático-participativa, verifica-se que esta, mais que qualquer outra, mantém-se alinhada às formas e percursos de gestão democrática, sinalizados pelos documentos oficiais, ocorrendo de forma mais sistemática na escola pública, via democracia indireta e representativa. Para o autor, entende-se que:

Na concepção democrático-participativa, “[...] argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação –, uma vez que não basta a tomada de decisões: é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Advoga, pois, que a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

Portanto, deste modelo extrai-se o projeto governamental atribuído às escolas, de democratizar suas relações e processos, uma vez que “Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada” (LIBÂNEO, 2004, p. 126). Para melhor entendimento das concepções mencionadas, o Quadro de N° 5 apresenta uma síntese comparativa destas.

Quadro 5: Síntese de características das concepções de gestão educacional citadas por Libâneo (2004).

SÍNTESE DE CARACTERÍSTICAS DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL			
CIENTÍFICO-RACIONAL	SÓCIO-CRÍTICA		
Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho.	Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão, visando à prática do poder coletivo.	A escola é uma realidade social, socialmente construída, não uma estrutura dada.	Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
Poder centralizado no diretor, destacando as relações de subordinação e autoridade.	Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, eliminando a autoridade e o poder.	Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”.	Articulação entre a atividade de direção e a participação das pessoas.
Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos e de controle).	Ênfase na auto-organização do grupo, por meio de eleições e da alternância no exercício das funções.	A ação organizadora valoriza os sentidos e percepções do caráter humano em detrimento do formal.	Busca de objetividade no trato das questões da gestão, mediante a coleta de dados reais.
Comunicação verticalizada, baseadas em normas e regras do que em consensos.	Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando o compromisso coletivo.	–	Acompanhamento e avaliação com finalidade pedagógica.
Maior ênfase nas tarefas.	Ênfase nas relações pessoais.	–	Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Libâneo (2004), 2021.

Ainda na sub-concepção democrático-participativa, Libâneo (2004) apresenta alguns princípios necessários para o bom funcionamento desta, destacando a necessidade de: autonomia das escolas e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento nas tarefas; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns, compreendendo que:

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2011a, p. 25).

Nas contribuições de Colares e Colares (2003), discutindo o processo histórico do autoritarismo e a incorporação de uma “democracia” na escola pública, apresentam-se três diferentes concepções de gestão educacional: Autoritária, Pseudodemocrática e Democrática, as quais se mostram, em grande parte, compenetradas e/ou inviabilizadas pelo modelo neoliberal de mercado presente nas políticas públicas e, conseqüentemente, nos sistemas e instituições de ensino. Prioritariamente, antes de qualquer discussão, não podemos perder de vista o compromisso de que “Como lugares privilegiados para a luta política, as organizações não podem ser reduzidas as suas dimensões técnicas, psicológicas ou estruturais, definidas apenas no espaço de subordinação de autoridade e de interações” (CORRÊA; PIMENTA, 2014, p. 34). Do contrário, dada à concepção de gestão presente nas instituições, é necessário refletir, questionar, problematizar e, conseqüentemente, resistir.

Para os autores, a Gestão Autoritária, entendida como um processo em que “[...] o diretor, isoladamente, toma as decisões e determina as formas de executá-las, exigindo dos demais integrantes da escola a obediência no cumprimento de suas deliberações” (COLARES; COLARES, 2003, p. 84), indica a realidade que ainda impera em muitas escolas brasileiras. Uma vez que a democracia da sociedade constitui um enigma, ainda vigora o autoritarismo no processo de decisão, organização e ordenamento do campo educacional, pois, “[...] o diretor não age de forma autônoma e à margem da lei, mas julga-se o maior responsável pela sua aplicação” (COLARES; COLARES, 2003, p. 84), suprimindo todo um coletivo existente nesses espaços. Segundo Paro, tal condição decorre do fato de que:

É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (2000, p. 112).

Na Gestão Pseudodemocrática, entendido o pseudo como o real aparente, expressa uma atuação que se utiliza, contraditoriamente, de duas concepções: autoritária e democrática, ou seja, acaba sendo uma espécie de dilema na escola, uma vez que a possível democracia não ocorre de forma efetiva, mas figurada, contornada por um sistema autoritário, excludente e opressor. Para Colares e Colares (2003, p. 86), nesta concepção os gestores “[...] se situam num meio-termo, exercendo uma gestão não inteiramente autoritária e tampouco democrática, apesar de dar a aparência de democrática [...]”, ou seja, prevalece a prática do controle mínimo sobre os sujeitos, conferindo a alguns a expressão “dar carta branca” e a outros o forte controle e a opressão (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020).

Já a Gestão Democrática, objeto de estudo deste trabalho, pauta-se na ideia da participação em massa e do comprometimento social com as demandas da escola, ou seja, com o projeto de nação imbuído nesse setor, marcando-se pelo “[...] crescente envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão [...]” (COLARES; COLARES, 2003, p. 87). Tal concepção justifica-se na premissa de aproximar a comunidade educacional ao trabalho do gestor, com vista ao alcance “[...] da melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os interesses particulares e a mera democracia participativa” (COLARES; COLARES, 2003, p. 87). Ao tratar da democracia, enquanto valor central da gestão democrática, Paro destaca que:

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa (2000, p. 25).

Das concepções mencionadas por Libâneo (2004) e Colares e Colares (2003) entende-se que a gestão democrática na escola pública tem constituído um dilema nas discussões travadas no decorrer dos anos, pós-Constituição Federal de 1988, uma vez que esta se tornou um dos princípios do ensino público e, conseqüentemente, deverá ocupar centralidade nas premissas governamentais em busca da qualidade nas instituições e sistemas de ensino no Brasil. Assim, discutir a gestão democrática é adentrar num campo de conflitos entre o feito e o escrito, ou seja, entre as formulações governamentais e a realidade da escola pública. Todavia, tal discussão é necessária mediante a conjuntura de crise da educação e a manutenção de um sentido democrático do Estado de direito, ainda que de forma aparente. A insistência por uma concepção democrática na gestão justificaria na necessidade de preservação, acesso e garantia do direito público ao ensino de qualidade e a democratização das relações e processos educacionais (GADOTTI, 2013), salvaguardando os esforços coletivos e organizacionais travados no período da redemocratização do país, porém, é visível o quanto esse compromisso tem se distanciado de sua concepção originária.

Desse modo, o termo Gestão Democrática surgiu com a CF 1988 e ganhou repercussão com a LDB de 1996 e os Planos Nacionais de Educação (PNE), 2001-2010/2014-2024, e outras políticas indutoras, tornando-se, mais que um princípio, uma obrigatoriedade no sistema educacional brasileiro, impondo aos órgãos e instituições a implementação de uma democracia, sistematizada e administrada pelo Estado. Para Cury (2014, p. 16-17), a nova concepção de gestão deveria implicar “[...] uma cidadania ampliada e antagônica a processos

de clientelismo ou de quaisquer formas de particularismos”. Aparentemente, tal proposta mostra-se inviabilizada por inculcar relações ideológicas sobre o aparente direito público consolidado nos documentos oficiais. Ao mesmo tempo, esta mudança tornar-se-á alicerce para a construção de uma democracia efetiva, que gere mudanças individuais, consciência de classe e a transformação social, uma vez que:

A constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federados e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão no que toca aos cidadãos (CURY, 2014, p. 19).

Na visão de Paro (2017), ao abrir as discussões em torno da gestão democrática na escola pública, afirmasse esta como uma utopia quanto a sua implementação, pois, entende-se que a sociedade como um todo não está preparada para viver o preceito democrático-participativo em suas relações. Enquanto esta sociedade não aprender a viver a democracia, não será possível implementar tal concepção na escola pública. Portanto, constitui uma utopia estabelecer uma democracia em uma sociedade “antidemocrática”, com ausência de subsídios que promovam a conscientização social e viabilizem meios de participação real da comunidade nos projetos previstos para a instituição pública, ressaltando que:

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação [...], isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2017, p. 13).

Para Gadotti (2013, p. 5), “A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional [...] consagrando uma nova ordem jurídica e política no País com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta) [...]”, entendendo que esta concepção “[...] implica [...] novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão [...]” (DOURADO, 2006, p. 59). Pelas leituras e conhecimentos adquiridos ao longo da formação, pode-se inferir que o tipo de representação que ocorre em tal concepção baseia-se em uma lógica formal, sistemática e aparente,

cumprindo apenas os ritos exigidos em lei (SANFELICE, 2018). Assim, Gadotti chama atenção para o fato de que:

[...] é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção da educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora da educação. Por que os representantes das escolas privadas rejeitaram, em 1988, na Constituinte, a gestão democrática? Porque, em geral, o ensino privado não trabalha com uma concepção emancipadora da educação. Mas existem também sistemas públicos de educação que não valorizam a gestão democrática porque têm uma visão elitista da educação, porque separam os que sabem dos que não sabem, os que mandam dos que devem obedecer (2013, p. 6).

O que se espera desta nova concepção é o ajustamento em face do coletivo, da realidade socioeducacional vigente e da promoção de participação e autonomia, destituindo processos antiautoritários que condicionam a escola pública aos moldes do sistema de produção, requerendo assim “[...] mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma nova proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão onde haja participação dos envolvidos no processo educativo, ou seja, uma gestão efetivamente democrática” (COLARES; XIMENES-ROCHA; COLARES, 2012, p. 5), numa realidade que possa ser modificada/ajustada em detrimento de carências e anseios, apontando para o “[...] estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial [...] criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição” (LÜCK, 2011a, p. 58). Nesse sentido, Saviani, ao mesmo tempo em que expõe contradições e tomando uso da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), indica um percurso necessário para compreensão do fenômeno “democracia” na educação, indicando que:

[...] uma relação [...] identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação [...] vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (1999, p. 88).

Tais percursos justificam-se no movimento de compreensão, reflexão, ação e transformação, onde o indivíduo parte de um todo (de uma visão de síntese precária e/ou de caráter sincrético) para chegar a este mesmo todo (agora com uma compreensão sintética do problema), fortalecido e instrumentalizado para uma nova visão sobre a realidade vivenciada, uma vez que este processo possibilita compreender que “[...] a educação é uma atividade que

supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1999, p. 82). Assim, tais possibilidades se aplicariam na gestão democrática, especialmente na prática da escola pública, no sentido de desmistificar visões reducionistas e ideológicas do processo, fortalecer o posicionamento crítico dos sujeitos e constituir ações e práticas capazes de romper com o autoritarismo e, possivelmente, caminhar em direção ao sentido real de uma democracia-participativa. No curso da necessidade de um movimento contra-hegemônico sobre a educação, Sanfelice destaca que:

Como a escola estatal recebe as suas determinações da sociedade como um todo, ela reproduz de certa maneira as contradições que estão presentes fora dela. Se a sociedade é um lugar de conflitos e contradições antagônicas, a escola também o será. Se a sociedade se democratiza, a tendência é a escola também se democratizar. Se a escola, com sua autonomia relativa se democratiza, a tendência é a sociedade se democratizar. Quando a sociedade se democratiza? Quando a sociedade civil se organiza e se impõe ao Estado pela vontade da maioria (2018, p. 45).

Significa dizer que a democratização da escola não depende apenas da existência de documentos legais que consolidem sua implementação. Do contrário, para que esta tenha sentido é necessário compreensão, envolvimento, responsabilidade e resistência coletiva contra os aspectos autoritários presentes nas instituições, entendendo que “É uma grande falácia acreditar que, estando a escola democratizada, a sociedade irá se democratizar, ou que um dia surgirá o “Grande Messias” que irá democratizar a sociedade e, assim, a escola democrática surgirá no seu rastro” (HORA, 2012, p. 19-20). Desse modo, atenta-se ao fato de que a gestão democrática “[...] é materializável prioritariamente em práticas, em miudezas no cotidiano, em movimentos constantes e rotineiros que garantem a democracia em diferentes espaços e fóruns [...]” (ESQUINSANI, 2017, p. 84), constituindo como tarefa derradeira a luta pela “[...] criação de mecanismos e normas de interação fundamentais na gestão democrática dos conflitos estruturais e conjunturais da sociedade” (OLIVEIRA, 2001, p. 28).

Além disso, existe consenso na literatura quanto à ideia da participação como eixo central para a consolidação da gestão democrática na escola pública, tornando-se um “[...] meio de se assegurar a gestão democrática [...], possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 102), elemento fundante para o estabelecimento de ações/práticas consideráveis democráticas no “chão da escola” (LÜCK, 2011b; DOURADO, 2006; GADOTTI, 2013; LEMUS, 2010). Por outra vertente, compreendido o caráter positivo da participação, Sanfelice (2018) destaca que esta tem ocorrido de forma indireta, inferindo que a

lógica formal de organização do sistema educacional inviabiliza a participação real, projetando o exercício sistemático-representativo na gestão. Desse modo, Libâneo apresenta um breve conceito sobre a ideia da participação, afirmando que:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho (2004, p. 102).

Sobre a ideia participativa na gestão, encontram-se nas discussões de Gadotti (2013) dois tipos distintos de participação: a social e a popular. A participação social ocorre “[...] nos espaços e mecanismos de controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc. [...] entendida como categoria e como conceito metodológico e político”, constituindo um tipo formal (sistemático) de contemplação dos sujeitos educacionais, onde sua “[...] atuação [...] organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação de políticas [...]” (GADOTTI, 2013, p. 7). Já a participação popular corresponde “[...] às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais, etc.” (GADOTTI, 2013, p. 8), tratando-se de um movimento que nasce do coletivo, estando mais próximo do tipo de participação necessária para o funcionamento da gestão democrática como elemento real na escola pública. No entanto, pairam anseios sobre estas participações:

[...] grande desafio é relacionar e fazer dialogar, no interesse das políticas públicas emancipatórias e dos seus temas e pautas de luta, a participação social e a participação popular, respeitando e garantindo a autonomia e a independência das formas de organização popular, superando os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares. Cresce o reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação. Mas isso não tem se traduzido em sustentação prática e jurídica desse princípio. Por isso, muitos trabalhadores em educação tem encarado a gestão democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação, uma mera transferência de responsabilidade que acaba por responsabilizar, principalmente o docente, pelo mau desempenho da escola e da qualidade da educação. Participar depende de condições concretas de participação. No caso da escola, depende de uma jornada de trabalho adequada para os trabalhadores da educação (GADOTTI, 2013, p. 9).

Portanto, é compreensível que o formato assumido na participação dos sujeitos educacionais precisa ser reformulado/transformado – abandonando uma visão tecnicista e

adentrando numa compreensão de luta e resistência – pois, defende-se que “A participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar” (GADOTTI, 2013, p. 10), trazendo bons aprendizados, experiências e aproximações em torno da democracia na escola pública brasileira.

Outro ponto observado diz respeito ao conceito de autonomia, entendido como um dos preceitos para a efetividade da gestão democrática, aproximado à ideia de liberdade e poder de decisão nos processos educacionais. Todavia, antes de se cogitar a possibilidade da existência de autonomia no projeto governamental sobre a escola pública, ressalta-se a ideia de que “[...] não se implanta autonomia e gestão democrática por decreto”, ou seja, trata-se de um “[...] aprendizado constante, caracterizado por movimentos mais ou menos tensos, cujo encaminhamento positivo se dá na medida do enfrentamento tranquilo e com discernimento a essas situações” (LÜCK, 2011a, p. 95). Soma-se a isso, o fato de que a própria autora compreende a autonomia como um processo contraditório no seio da prática educacional, uma vez que:

Como processo social de construção compartilhada, a autonomia envolve pessoas com interesses vários, assim como múltiplos fatores dicotômicos interatuantes, de que resulta uma certa tensão e até mesmo situações de conflito. Portanto, não pode deixar de ser um processo contraditório, demandando do gestor habilidades especiais (LÜCK, 2011a, p. 95).

Nesse contexto, em uma visão geral e não concreta do termo, entende-se que a gestão democrática busca envolver os sujeitos na construção, organização e desenvolvimento dos processos educacionais, apresentando-se como uma concepção capaz de sanar os problemas deixados pelo forte autoritarismo denunciado no contexto da administração escolar, possibilitando a atuação conjunta (coletiva) em prol dos interesses e projetos conferidos à escola pública. Apesar de um ideológico discurso, esta é a visão que tem sido reproduzida nos documentos e discursos oficiais no país, cuja concepção está compromissada com “[...] os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento [...]” (LÜCK, 2011b, p. 36). Desse modo, para que tenha êxito é necessário que:

[...] A ação política democratizante no interior da escola ocorra pela transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem em seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os espaços de participação, de se ampliar os debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma dos diversos

segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. A presença dos princípios democráticos se evidencia nesta perspectiva, como meio para viabilizar a democratização da escola, tanto de sua estrutura organizacional quanto na dimensão das práticas sociais efetivas, aspectos distintos e complementares da luta pela democratização (OLIVEIRA, 2001, p. 31).

Assim, fugindo a uma visão protocolarizada da concepção, entende-se a gestão democrática como um processo, conflituoso e contraditório, que atravessa inúmeros dilemas em sua incorporação, com embates entre o escrito e o feito, entre a projeção e a implementação, entre o universal (nacional) e o singular (local), entre o contexto de criação e o de efetivação, etc., não deixando de ser um tipo de gestão vinculado aos interesses governamentais, com forte influência nas decisões, e alinhado às práticas mercadológicas das políticas neoliberais. É visível ainda que a administração não foi, integralmente, substituída pela gestão, uma vez que ainda se observam práticas aproximáveis entre uma e outra, como as próprias discrepâncias no campo da literatura para a conceituação do termo, assim como a afirmativa de que a gestão democrática se deu apenas para atender as exigências do período da redemocratização nacional. Por outro lado, rompendo com a visão negativa, vê-se a possibilidade democrática, ainda que de forma figurada nas legislações, como caminhos a serem trilhados pelos sujeitos educacionais, especialmente, pela organização coletiva, instrumentalizando estes sujeitos para a conscientização, o empoderamento e a transformação social. Assim, em um movimento contra-hegemônico abandona-se o caráter autoritário, excludente e regulador, e concebe um lugar privilegiado para a democracia como o cerne do movimento coletivo-participativo na educação. Esta é a visão adotada neste trabalho para compreensão da gestão democrática na escola pública.

No curso de uma proposta democrática como base central da gestão, destacam-se alguns problemas relacionados à implementação efetiva da premissa governamental na escola pública brasileira, variando entre os aspectos macros da educação (políticas fragmentadas, ausências de subsídios, percursos ideológicos, etc.) e micros da escola pública (conflitos internos, ausência de autonomia e participação, desarticulação entre o interno e o externo, etc.). Tais problemáticas se tornam caminhos postos à superação de um modelo aparente para a implementação real da democracia na instituição educacional, compreendendo que a “[...] gestão democrática não deve ser entendida apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, [...] do individualismo e das desigualdades [...]” (GADOTTI, 2013, p.15), fazendo jus a um processo emancipatório, denominado por Sanfelice (2018, p. 46) como “[...] democratização em marcha”.

Nas discussões de Soares, Colares e Oliveira (2020) e Soares e Colares (2020b), a gestão democrática e sua implementação na escola pública tem se mostrado como um dilema diante de condições conflituosas e ineficazes existentes no chão da escola, entre elas: ausência de participação da comunidade, conflitos internos, inoperância das políticas públicas externas e a gestão, formas de acesso ao cargo por práticas clientelistas e de mercado, cobranças por resultados satisfatórios em avaliações educacionais, falta de efetividade na implementação do Projeto Político Pedagógico e ausência de órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, etc., reforçando a necessidade de tais articulações, uma vez que:

Para que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, é necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos colegiados na escola – conselhos escolares e conselho de classe – o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolidação de grêmios estudantis; a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições. É nessas direções que se implementam e vivenciam graus progressivos de autonomia da escola. Toda essa dinâmica deve ocorrer como um processo de aprendizado político, fundamental para a construção da gestão democrática e, conseqüentemente, para a instituição de uma nova cultura na escola (DOURADO, 2006, p. 58).

Soma-se a estes o estudo de Soares e Colares (2020a) ao analisarem o campo da produção científica sobre o tema da gestão democrática na escola pública, em duas regiões brasileiras, indicando que o compromisso democrático perpassa por grandes desafios que impedem sua real efetivação, destacando “[...] ausência de participação e autonomia, práticas clientelistas e o forte controle do Estado” (SOARES; COLARES, 2020a, p. 1). Tais discussões sinalizam o abandono do caráter público e a presença de fatores ideológicos em busca da privatização do ensino, da retirada do direito participativo e do cerceamento de autonomia dos gestores, imperando o forte controle do Estado como um agente a serviço do capital. Chega-se a esta visão a partir da compreensão de que:

Passaram-se 25 anos da promulgação da Constituição de 1988. Apesar de todos os avanços, sabemos que a participação social se limita, ainda, muitas vezes, à parcela da população que tem vínculo com associações civis. Os conselhos não expressam a vontade de toda a sociedade [...] (GADOTTI, 2013, p.14).

Para Saviani (2018), o maior efeito de fragilidade desta premissa mostra-se nas políticas públicas educacionais inviabilizadas por retrocessos no campo educacional e o avanço da direita extremista sobre a educação pública. Conseqüentemente, se afeta o

compromisso com as necessidades da escola, retrocedendo ao modelo de uma administração clássica, em seu caráter técnico, burocrático, autoritário, regulatório e controlador. Assim, a gestão imbuída no preceito democrático poderá ter sofrido e/ou sofrerá influências em sua implementação, expondo-se ao risco de tornar-se mais um instrumento figurativo e aparente, do que possuir na sua essência a possibilidade de transformação dos sujeitos educacionais e, conseqüentemente, da sociedade (SAVIANI, 2020b).

Portanto, é perceptível que o conceito de gestão educacional, concebido em detrimento do anseio de instalação de uma concepção democrática, tem perpassado contextos distintos da sociedade brasileira e, em decorrência, desviada de sua essência originária e enfraquecida suas possibilidades reais de implementação. Ou ainda, conforme o pensamento de Florestan Fernandes, implantou-se um embate contraditório de duas opostas posições: de um lado, a necessidade de emergir uma revolução democrática, visando sanar os entraves antidemocráticos vivenciados no país; e de outro, os manejos ideológicos mobilizados para restringir e/ou enfraquecer qualquer possibilidade de instalação de uma sociedade efetivamente democrática (TÓTORA, 1999, p. 109). Para Florestan Fernandes fica claro que não se trata de recuperar a democracia, mas garantir sua instauração em todos os setores sociais, ou seja, repensar tais perspectivas do início e não como algo já consolidado. Ao voltar-se nas discussões em torno do papel determinante da educação para implementação de relações democráticas, Anísio Teixeira destaca que:

Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regimes de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática [...] não vem a escola sendo o desejo do instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social (TEIXEIRA, 2006, p. 254).

É evidente que, com base no pensamento de Anísio Teixeira, não se trata de qualquer educação para a efetividade de relações democráticas, mas sim aquelas direcionadas, estrategicamente, ao amadurecimento do pensamento crítico, da compreensão social de cada sujeito e o fortalecimento do desejo de mudanças na estrutura societária (TEIXEIRA, 2006). Esta educação tende a contribuir na transformação social e, conseqüentemente, na

aproximação de caminhos democráticos à cotidianidade dos cidadãos brasileiros e suas perspectivas de ascensão.

Ressalta-se ainda que, apesar do nascimento da gestão educacional ter ocorrido num contexto histórico de lutas e resistências de grupos minoritários excluídos (TÓTORA, 1999), as condições sociais fortalecidas no decorrer da história, especialmente, quanto à abertura da educação pública aos organismos internacionais, as exigências de mercado e aos interesses dominantes, enfraqueceram suas chances reais de efetivação na perspectiva da democracia-participativa (DOURADO, 2006), tornando-se uma condição necessária (desejável), porém, distinta (figurativa) na sociedade brasileira, justamente pelas discrepâncias entre as realidades educacionais e as formulações oriundas das políticas públicas no país. Em torno de melhor compreensão sobre os indicativos postos à sua implementação, a subseção seguinte trata dos percursos legais da gestão democrática no âmbito do contexto educacional brasileiro.

2.2 Aportes legais da premissa democrática na gestão da escola pública pós-Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro, oficialmente introduz o termo Gestão Democrática nas agendas educacionais do país, acompanhando as mudanças geradas com a redemocratização, numa tentativa de abertura da educação aos blocos econômicos internacionais (DOURADO, 2006). Este importante documento “[...] sensível à história de lutas, incorporou princípios e diretrizes fundamentais e definiu metas [...]” (CUNHA; MACHADO, 2016, p. 49) em prol do desenvolvimento democrático do país. Como resultado desta inserção, a “[...] Gestão Educacional começou a ser delineada como uma exigência legal. Em todos os níveis e modalidades de ensino, os processos de gestão passaram a ser decisivos, também, por impulsionar a qualidade da educação e do ensino público” (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021, p. 5), exigindo cooperação, trabalho em equipe e responsabilização coletiva pelo cumprimento dos objetivos educacionais (LÜCK, 2011b). Definiu, de acordo com o Art. 206, inciso VI, “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) como princípio da educação nacional, bem como induziu a outros percursos colaborativos para desenvolvimento destas finalidades, como a obrigatoriedade de criação dos planos estaduais e municipais de educação como auxiliares deste processo, conforme sistematizado no Art. 214 da CF 1988.

Em 1995, ainda na efervescência de um contexto político-democrático no país, a Lei Nº 9.131, de 25 de novembro, cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado – integrante do Ministério da Educação (MEC) – responsável por atuar na formulação, acompanhamento e avaliação da política nacional de educação, visando o desenvolvimento pleno do setor, assegurando efetividade aos objetivos educacionais. De caráter normativo, deliberativo e de assessoramento do MEC, o CNE tem como missão formular alternativas democráticas que contribuam na participação e integração da sociedade ao compromisso do desenvolvimento social e, especificamente, na consolidação da educação como direito (GRACINDO, 2007). Estrategicamente, de acordo com o Art. 7º da lei, o CNE será “[...] composto por Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior [...] de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995), tornando-se também contributiva à implementação do princípio democrático no campo educacional brasileiro.

Posteriormente, com o advento da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB estruturou os objetivos propostos para a educação nacional, mantendo a premissa da “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), conforme o Art. 3º, inciso VIII, devendo ser assegurado este compromisso nas esferas nacional, estadual e municipal, constituindo “[...] um importante passo na mudança organizacional dos sistemas e unidades de ensino no país, especialmente, na implementação de um novo modelo de gestão da escola pública, tecida por um formato compatibilizado com a participação coletiva nos processos educacionais” (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021, p. 5). Sistemáticamente, voltando-se à gestão democrática, a LDB definiu que:

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 (BRASIL, 1996).

Concebeu, portanto, a cada sistema uma possível autonomia na elaboração de seus planos e legislações específicas para definição das normas para implementação da concepção democrática na gestão da escola pública, reforçando o compromisso com as peculiaridades locais e a inserção dos profissionais da educação e comunidade educacional em órgãos colegiados e instrumentos pedagógicos de cunho democrático-participativo. Todavia, tem

refletido a replicação de legislações desalinhadas com as realidades e problemáticas internas da escola e a formação de uma participação indireta/representativa, esfacelando o sentido real do envolvimento e da organização coletiva (COLARES; COLARES; SOARES, 2021), minimizando tais perspectivas de transformação das mazelas sociais pela forma arbitrária de personificação dos processos educacionais, figurando uma imagem positiva ao tempo em que se escondem os reais e conflituosos contextos.

Ainda no campo da LDB, de acordo com o Art. 15, assegurou às unidades escolares “[...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]” (BRASIL, 1996), mesmo considerando os inúmeros entraves que se formam diante da atuação dos gestores educacionais, quer seja pelo excessivo controle e dependência de órgãos colegiados que decidem sobre os rumos educacionais da instituição, apesar de pouco participar das ações cotidianas, bem como pelas inúmeras cobranças governamentais refletidas em seu trabalho, como a garantia de um padrão de qualidade, delineada pela obtenção de índices educacionais, cumprimento de propostas concebidas fora da escola, entre outros desafios (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021). Apesar dos flagelos existenciais, ainda sim considera-se a LDB como um marco diante da inserção de propostas democráticas sobre a educação, especialmente, na gestão, pois, a partir desta originou-se outras legislações específicas sobre o tema.

Outra importante indução da gestão democrática no Brasil mostra-se na criação da Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, cujo teor aprova o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal de 2001 a 2010, consolidando inúmeras exigências a serem garantidas na escola pública brasileira. Em âmbito macro, compreende-se o PNE como “[...] um documento direcionador de metas e estratégias que visam suprir as falhas existentes no campo educacional, bem como impulsionar o desenvolvimento e a qualidade da educação, trabalhando por meio da definição de indicadores educacionais [...]” (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021, p. 5-6). Entre seus objetivos e prioridades, destaca-se o compromisso de “[...] democratização da gestão do ensino público [...] obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação [...] e a participação da comunidade [...]” (BRASIL, 2001) na construção e desenvolvimento das ações educacionais. Assim, quanto aos principais encaminhamentos no campo da gestão, o PNE (2001-2010) previa:

[...] **20.** Estimular a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.

21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.

22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.
23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.
24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade [sic], o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
25. Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE [...]
28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica [...]
34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.
35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.
36. Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior [...] (BRASIL, 2001).

Apesar de inúmeras inviabilidades quanto ao cumprimento do plano no Brasil, é válido reforçar a importância do PNE (2001-2010) para ampliação do conceito de gestão democrática na cotidianidade da escola pública, especificamente, ao pensar esta mesma concepção como eixo central da formação, atuação e avaliação do trabalho dos gestores educacionais e demais atores integrantes da comunidade educacional. É notável uma preocupação com a ideia de colaboração entre as redes e sistemas de ensino, formação de órgãos colegiados, definição de normas democráticas do ensino com caráter flexível e antiautoritário, descentralização, autonomia pedagógica, administrativa e financeira, formação específica dos gestores educacionais, dentre outras iniciativas propostas. Tais indicativos permitem refletir sobre novos percursos para a escola pública brasileira em busca de sua democratização (SOARES; COLARES; COLARES, 2021).

Encerrado os prazos do primeiro PNE em 2010, e quase quatro anos sem um plano de educação em vigência, os objetivos educacionais em torno da implementação de uma gestão democrática permanecem enfraquecidos, uma vez que se criou um arcabouço político-jurídico-educacional sobre o tema, mas foram mínimas as investidas governamentais para concretização da premissa democrática no ensino público brasileiro (SAVIANI, 2018).

Ainda no campo das iniciativas legais em torno da gestão democrática no Brasil, a promulgação do Decreto Nº 6.094, em 24 de abril de 2007, cria – no âmbito da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entendido como “[...] um grande guarda-chuva que

abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, alcançando “[...] em março de 2009 [...] 41 ações [...]” (SAVIANI, 2009, p. 5) previstas. Partindo da ideia de regime de colaboração da União com os municípios, Distrito Federal e os Estados, a implementação do PDE prevê a “[...] participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica [...]” (BRASIL, 2007). No âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a iniciativa de criação do PDE contempla as seguintes diretrizes:

XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino; [...]

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso [...] (BRASIL, 2007).

Guiando-se em quatro eixos de ação: “I – gestão educacional; II – formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III – recursos pedagógicos; IV – infraestrutura física” (BRASIL, 2007), o campo de atuação do PDE reforça o compromisso com a implementação de processos democrático-participativos, contribuindo na ampliação dos conceitos de autonomia, liberdade, inclusão, valorização, democratização e comprometimento social na organização da escola pública (SAVIANI, 2009).

Complementando as atribuições do Decreto Nº 6.094/2007, a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), entendido como “[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007), apresenta-se como marco no incentivo ao desenvolvimento da educação. Sob o gerenciamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PAR prevê – no âmbito da Dimensão Gestão Educacional – o compromisso de promover “1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino; 2. Desenvolvimento da Educação Básica [...]; 3. Comunicação com a Sociedade; 4. Suficiência e estabilidade da equipe escolar; 5. Gestão de Finanças [...]” (VIANA; FURTADO; FERREIRA, p. 169) no sentido de injetar melhorias na organização da escola frente os desafios contemporâneos de democratizar-se.

Sequencialmente, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, disciplinado pela Portaria Ministerial Nº 145 em 11 de fevereiro de 2009 e integrante das ações desenvolvidas no âmbito do PDE, apresenta-se como alternativa de alinhamento dos processos desenvolvidos na gestão escolar e sua compatibilidade com as propostas e

concepções desenhadas em detrimento do princípio democrático na educação nacional por meio da qualificação acadêmico-profissional de gestores atuantes na educação básica, através da colaboração de uma rede de universidades públicas. Apesar da inexistência de dados oficiais que demonstrem o quantitativo de gestores alcançados, é importante reconhecer que o programa valorizou a formação destes profissionais, considerando o incentivo de:

- I - aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;
- II – contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação [...];
- III – estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar (BRASIL/MEC, 2009).

Destaca-se ainda a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído pela Portaria Nº 1.407 do MEC, em 14 de dezembro de 2010, como espaço de interlocução entre a sociedade e os órgãos educacionais no sentido de integração e divisão das responsabilidades em torno da educação brasileira através do diálogo e participação ativa. O FNE é também fruto das deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae) ocorrida no mesmo ano²⁷. Nos dispositivos legais, o FNE tem como finalidade, de acordo com o Art. 1, “[...] coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]” (BRASIL/MEC, 2010), bem como “[...] acompanhar [...] a implementação do Plano Nacional de Educação” (BRASIL/MEC, 2010), conforme orientações do Art. 2º, inciso VIII, da lei.

Em 25 de junho de 2014, a Lei Nº 13.005 aprova o novo Plano Nacional de Educação, o segundo da história, com duração também decenal (2014 a 2024), apresentando, de acordo com o Art. 2º, inciso VI, a “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014) como eixo estruturante. O PNE (2014-2024) foi projetado por meio da definição de 20 metas a serem cumpridas no campo educacional, perpassando estratégias interventivas pelas diversas modalidades de ensino, desenvolvimento pedagógico e financeiro das escolas, formação continuada, acesso ao ensino superior, dentre outros compromissos firmados.

No que tange à implementação da gestão democrática, a Meta 19 visa “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação,

²⁷ Neste ano a Conferência ocorreu em Brasília no período de 28 de março a 01 de abril de 2010, sendo presidida por conferências municipais de educação.

associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...]” (BRASIL, 2014), mesmo ciente de que trata-se de um prazo relativamente curto e, portanto, inviável, pois, fica claro que a ideia de democracia não está associada a garantias legais, mas sim na conscientização individual e coletiva do todo que compõe a escola pública (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021). Ao refletir o contexto de criação da Meta 19, reforça-se que:

A meta 19 do PNE (2014-2024) dá continuidade às políticas que já vinham sendo praticadas. Portanto, no âmbito das formulações políticas, os limites quanto à democratização estão postos. Resta às equipes de gestão das escolas públicas intervirem no processo de implementação da Meta 19, com planos e projetos democráticos nos contextos locais [...]. Assim, é importante forte mobilização da sociedade para um efetivo avanço na educação, tanto em termos de gestão democrática, quanto de equidade no acesso, permanência e conclusão dos estudos nas suas diferentes etapas e modalidades (GASPARELO; GANZELI; MACHADO, 2018, p. 83).

Sistematicamente, a Meta 19 está composta por oito (8) estratégias interventivas que visam: a criação de planos estaduais e municipais de educação concatenados com a realidade local (19.1); criação e ampliação de programas fiscalizadores da educação, especialmente, da distribuição de recursos e implementação de políticas (19.2); realização de fóruns e conferências de educação, visando inserir a sociedade nas discussões e ações projetadas para este campo (19.3); criação e implementação de órgãos representativos dos diversos setores e atores que compõem a escola (19.4); criação de órgãos consultivos e deliberativos, composto por categorias de sujeitos educacionais e que possam fiscalizar o trabalho da gestão (19.5); criação de meios que incitem a participação dos atores educacionais nos projetos e ações da escola, desde a formulação até a implementação destes (19.6); instituição de políticas que favorecem a autonomia na gestão e na escola pública (19.7); e definição de normas que promovam o acesso à gestão educacional por critérios democráticos (19.8), substituindo práticas descontextualizadas, como a indicação política (COLARES; COLARES; SOARES, 2021).

Em observância aos trajetos idealizados pelo PNE (2014-2024), comparando-se com o plano anterior (2001-2010), verifica-se que foram mínimas as modificações realizadas quanto à implementação da gestão democrática na escola pública, vislumbrando iniciativas louváveis, do ponto de vista governamental, mas ocultas na prática real da escola pública, considerando as crescentes políticas de desmontes ocorridas no contexto educacional brasileiro. Além disso, não se ignora o fato de que a Meta 19 já se encontra com prazo vencido, estipulado o ano de 2016 como limite de seu cumprimento. Portanto, é possível

inferir a insuficiência e inoperância do plano com a realidade educacional, pois, são múltiplos os desafios que impedem sua materialidade no “chão da escola” (COLARES; COLARES; SOARES, 2021). Prova disso mostra-se no Observatório do PNE²⁸, informando que não há resultados parciais para verificação do cumprimento da Meta 19 no Brasil, reforçando o enfraquecimento deste compromisso na escola pública.

Somam-se a este conjunto de informações, os dados apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 sobre a gestão democrática, referentes ao ano de 2020, indicando que “[...] Em 2020, havia, no Brasil, 161,2 mil diretores escolares. Quanto à formação, 88,2% desses gestores possuíam formação superior, dentre eles, 54,4% com pós-graduação [...]” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 112), sinalizando a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais, principalmente, quanto à elevação do grau formativo nos cursos de pós-graduação, uma das condições, segundo a legislação educacional, para acesso e permanência no cargo (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020). Além disso, os dados revelam disparidades regionais, mostrando que “[...] No Maranhão, por exemplo, apenas 64,6% possuíam nível superior, enquanto, no Mato Grosso do Sul, essa porcentagem era de 98,2%” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 112), revelando a inoperância do plano de educação em realidades específicas.

Quanto à forma de acesso ao cargo de diretor, o documento indica que “[...] metade dos diretores [...] chegou ao cargo exclusivamente por indicação ou escolha [...]. Outros 20% ingressaram [...] por processo eleitoral com a participação da comunidade [...]”. Em 22 das 27 unidades federativas, predominou o acesso por indicação ou escolha [...]” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 112), revelando contrariedades quanto ao sentido democrático do termo e da garantia de participação popular na escolha de seus representantes (DOURADO, 2006). Tais informações mostram que a gestão ainda permanece envolvida por relações autoritárias e de controle, tornando o gestor um reproduzidor dos interesses governamentais, moldado a partir de sua indicação política ao cargo (SOARES; COLARES, 2020b), considerando que “[...] 49,1% dos diretores de escolas da Educação Básica assumiram o cargo exclusivamente por indicação [...]” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 112).

Dentre outras políticas indutoras do fortalecimento da premissa democrática na gestão, destaca-se a contribuição da Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), conduzindo o compromisso de desenvolvimento de uma necessária

²⁸ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/gestao-democratica>.

qualidade no ensino público e no financiamento da educação, permitindo o aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Soma-se a esta, a criação, em 1995, do Programa Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) pelo MEC, visando promover, por meio de um conjunto de ações articuladas, a melhoria da qualidade do ensino fundamental e a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na escola.

Fruto destas (re)configurações legais, consolidaram-se, no decorrer dos anos, alguns instrumentos (mecanismos) potencializadores da promoção da gestão democrático-participativa na escola pública, justamente por implicarem na abertura e inserção dos sujeitos às demandas educacionais presentes em suas realidades, oportunizando o desenvolvimento e aquisição de autonomia, criatividade, trabalho em equipe e vivências democráticas, ainda que mínimas, no cotidiano (GRACINDO, 2007; DOURADO, 2006; SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020; COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021). Para aprofundamento desses percursos, O Quadro de Nº 6 apresenta breve contextualização dos mecanismos e sua contribuição no fortalecimento do princípio democrático na gestão.

Quadro 6: Síntese dos instrumentos favoráveis à promoção da gestão democrática na escola pública. (Continua)

SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS FAVORÁVEIS À PROMOÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	
INSTRUMENTOS	FINALIDADES
Conselhos Estaduais e Municipais de Educação	São órgãos com papel de articulação e mediação das demandas educacionais junto aos dirigentes da educação, estadual e municipal, no sentido de contribuir no desenvolvimento e alcance de metas direcionadas ao setor. Possuem caráter normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador.
Conselhos de Secretários Estaduais de Educação	Compostos por dirigentes estaduais de educação, representando os interesses macros e, ao mesmo tempo, micros da educação, este órgão oportuniza momentos privilegiados de troca de experiências entre seus integrantes, encontrando soluções viáveis e assertivas para o aprimoramento do campo educacional.
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	Trata-se de uma associação sem fins lucrativos, com origem em 1986, direcionada à articulação, mobilização e integração dos dirigentes municipais de educação (secretários municipais de educação) visando construir uma educação para todos, defendendo a qualidade social do ensino e, ao mesmo tempo, o princípio democrático por meio da participação e autonomia.
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	É entendido como um instrumento balizador e direcionador da atuação da escola, e de seus profissionais, mediante o atendimento às complexas e variadas demandas e objetivos educacionais, caracterizando-se como documento identitário que deve nascer e se desenvolver por meio de propostas coletivas.
Planos de Gestão	Firmado no formato de plano interventivo, trata-se de um documento direcionador da atuação dos gestores e comunidade educacional frente ao cumprimento das demandas e necessidades, guiando-se na promoção do princípio democrático e na operacionalização dos recursos, processos e o próprio PPP.
Grêmios Estudantil	É uma organização interna, composta por estudantes, que representa a defesa e reivindicação dos interesses educacionais discentes. Por nascer do coletivo, este representa uma importante iniciativa de promoção da gestão democrática na escola, bem como torna o aluno um protagonista de sua própria história.

(Continuação)

SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS FAVORÁVEIS À PROMOÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	
INSTRUMENTOS	FINALIDADES
Conselho Escolar	São órgãos deliberativos, consultivos e fiscalizadores, de grande relevância, na escola pública, especialmente, no trabalho da gestão, considerando que sua atuação implica reconhecer o compromisso da participação como eixo central de sua intervenção. Este órgão fiscaliza e auxilia no gerenciamento dos recursos e das demandas educacionais, bem como apresenta, através de suas representações, os interesses coletivos das categorias que o integram: pais, alunos, professores, funcionários, gestores, membros da comunidade, representantes da sociedade civil organizada, etc.
Associação de Pais e Mestres (APM)	Trata-se de uma associação que representa, no âmbito de sua atuação, os interesses comuns dos profissionais da educação e dos pais e/ou responsáveis dos estudantes da instituição, visando contribuir na melhoria do aprendizado e na qualidade do ensino por meio do diálogo, cooperação, busca por soluções criativas, etc., promovendo o princípio participativo como eixo central de sua atuação na escola.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Recentemente, numa tentativa de adequação do papel do diretor escolar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o CNE aprova, em maio de 2021, o documento “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, levando em consideração “[...] a importância e a necessidade de nosso país construir um conjunto de parâmetros para a atuação desse profissional da educação, em compasso com as demandas estabelecidas pela normatização da educacional nacional” (BRASIL/MEC, 2021), ou seja, manter sob controle sua atuação em vista do cumprimento das demandas educacionais. Em linhas gerais, o documento implica direcionar competências ao trabalho do gestor, parametrizando ações e compromissos no exercício da função, contemplando quatro dimensões distintas:

A. DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL:

- A.1) Liderar a gestão da escola;
- A.2) Trabalhar/Engajar com e para a comunidade;
- A.3) Implementar e coordenar a gestão democrática na escola;
- A.4) Responsabilizar-se pela escola;
- A.5) Relacionar-se com a administração do sistema/rede de ensino;
- A.6) Coordenar as ações que promovem a segurança na escola;
- A.7) Desenvolver uma visão sistêmica e estratégica;

B. DIMENSÃO PEDAGÓGICA:

- B.1) Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola;
- B.2) Conduzir o planejamento pedagógico;
- B.3) Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem;
- B.4) Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação;
- B.5) Promover um clima propício ao desenvolvimento educacional;
- B.6) Desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa;

C. DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA:

- C.1) Coordenar as atividades administrativas da escola;

- C.2) Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos;
- C.3) Coordenar as equipes de trabalho;
- C.4) Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola;

D. DIMENSÃO PESSOAL & RELACIONAL:

- D.1) Cuidar e apoiar as pessoas;
- D.2) Agir democraticamente;
- D.3) Desenvolver alteridade, empatia e respeito as pessoas;
- D.4) Agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça;
- D.5) Saber comunicar-se e lidar com conflitos;
- D.6) Ser proativo;
- D.7) Comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional (BRASIL/MEC, 2021).

Decorridos quase 34 anos após a promulgação da CF 1988 são visíveis tímidos movimentos em torno da gestão democrática, especificamente, no sentido de consolidar iniciativas que busquem implementar tal concepção na gestão da escola pública. Todavia, mesmo reconhecendo a existência de mobilizações governamentais em prol deste direito, por meio das legislações e programas instituídos no período, decorre que, neste mesmo espaço histórico-temporal, intensificou-se ações e percursos antidemocráticos que tornaram-se inviabilizadores de sua efetividade, com massivos ataques e retrocessos aos direitos conquistados por lutas e resistências (SAVIANI, 2018; COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021). Isto posto, há de se considerar que uma possível efetivação da premissa democrática esteja condicionada ao alcance real de autonomia, trabalho em equipe e desvinculação de interesses governamentais e ideológicos sobre a educação. Nesse sentido, recentes acontecimentos no contexto educacional brasileiro têm impactado ainda mais no enfraquecimento desta premissa, como o golpe jurídico-midiático-parlamentar ocorrido no ano de 2016, conforme discussões apresentadas na próxima seção.

3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB AMEAÇA

Nesta seção, busca-se compreender o golpe de 2016 e seus principais encaminhamentos sobre o setor público, especialmente, na educação, verificando suas interferências no enfraquecimento do princípio democrático da gestão da escola pública. As discussões constituídas contemplam duas subseções de análises: a) *o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016: induções e contrariedades*, sistematizando a trajetória deste acontecimento sob o viés de suas motivações e arbitrariedades em âmbito legal; e b) *implicações político-sociais-educacionais no Brasil e o enfraquecimento da premissa democrática na escola pública*, identificando os impactos negativos operantes sobre a educação e suas inviabilidades na implementação do princípio democrático na gestão educacional. A seguir, discutem-se cada uma.

3.1 O golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016: induções e contrariedades

O golpe jurídico-midiático-parlamentar, ocorrido em 2016 no Brasil, deve ser considerado um momento histórico, não apenas pelos incoerentes discursos apresentados pelos representantes legais na Câmara de Deputados e no Senado Federal, referenciando a preservação da moral e ética no país, mas também pela destituição e negação das premissas fixadas na lei suprema – a Constituição Federal – e o esfacelamento da ordem democrática exercida por meio do voto e da representatividade. O saudosismo político e patriótico, apresentado em discursos de ódio, tomaram as bancadas parlamentares no sentido de uma pátria livre e sem corrupção, acontecimento marcante para demonstrar a negação da vontade popular em detrimento de interesses particulares (SAVIANI, 2018), destituindo uma presidenta legitimamente eleita em seu segundo mandato de atuação (SAVIANI, 2020b).

Historicamente, o governo da presidenta Dilma Rousseff inicia com sua posse no dia 01 de janeiro de 2011, após ter sido vencedora nas urnas com 56,05% dos votos válidos no segundo turno, derrotando seu adversário político, José Serra, com 43,95% dos votos. Fato relevante ao país com a primeira mulher assumindo a Presidência da República do Brasil, permanecendo um governo de esquerda no comando do país e dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos por seu antecessor, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), principalmente, quanto ao desenvolvimento de iniciativas benéficas e alinhadas as realidades das minorias sociais (ORSO, 2017), enquanto grupos excluídos no decorrer dos anos.

No período de atuação do governo Dilma, o Brasil assistiu a edificação de uma série de políticas e iniciativas avançadas e voltadas ao desenvolvimento socioeconômico do país, com ações em educação, saúde, economia, cultura, saneamento básico, meio ambiente, segurança, relações internacionais e geração de renda (VENCO; ASSIS, 2017). Dentre os principais destaques, considera-se: fomento econômico e produção de dados de inovação com a criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); elevação do Produto Interno Bruto (PIB); controle das taxas de inflação; geração de energia, com incentivos no setor energético e diminuição da tarifa de energia; aumentos sucessivos do salário mínimo; instituição do Plano de Governo Brasil sem Miséria; continuidade dos Programas Bolsa Família e Microempreendedor Individual; criação do Programa Água para Todos; criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Mais Educação; Vale Cultura; dentre outras iniciativas de cunho assistencialista e desenvolvimentista (PREVITALI; FAGIANI, 2017) nos campos econômico, social e educacional.

Com as eleições de 2014, Dilma consegue a reeleição para presidenta, dessa vez com 51,64% dos votos do segundo turno, superando seu oponente Aécio Neves com 48,36%. No entanto, o segundo mandato perpassou momentos turbulentos, ao que muitos associam como uma grave crise política e econômica que assolou o país (ORSO, 2017), tentando ocultar questões ideológicas e partidárias que se formavam diante da insatisfação majoritária de partidos políticos de direita e o descontentamento das elites dominantes, como a reviravolta encabeçada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que, somando-se a outros fatores, culminou numa manobra política de retirada de um governo de esquerda e a inserção, via golpe, de uma direita extremista ao comando do país (SAVIANI, 2017). Tais induções antidemocráticas justificam-se ao fato de que:

[...] na estrutura parlamentar, [...] uma vez que o capital detém realmente o controle de todos os aspectos vitais do metabolismo social, ele pode se dar ao luxo de definir a composição, mero assunto formal/legal, assim excluindo necessariamente a possibilidade de ser contestado de modo legítimo pela política parlamentar em sua substantiva esfera de reprodução socioeconômica. Direta ou indiretamente, o capital controla tudo, inclusive o processo legislativo parlamentar, ainda que se suponha que este seja considerado totalmente independente do capital em muitas teorias que hipostasiam a “igualdade democrática” de todas as forças políticas que participam do processo legislativo. Para conceber uma relação muito diferente para os poderes de tomada de decisão nas nossas sociedades, hoje completamente dominadas pelas forças do capital em todos os domínios, é necessário mudar radicalmente o desafio ao próprio capital como o controlador reivindicar geral da reprodução sociometabólica (MÉSZÁROS, 2017, p. 43).

Fruto dessas incursões, em 02 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados, autorizou a abertura do processo de impeachment contra Dilma Rousseff, por meio da alegação de denúncia por crime de responsabilidade, apresentada por Miguel Reale Júnior, Hélio Pereira Bicudo e Janaína Conceição Paschoal e subscrita pelo advogado Flávio Henrique Costa Pereira (SENADO FEDERAL, 2016, p. 1). Suspeitamente, a aceitação da denúncia do impeachment foi tomada após o anúncio da decisão em que a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) declarou pela continuidade do processo de cassação de Eduardo Cunha junto ao conselho de ética, indicando possíveis motivações pessoais implícitas no acontecimento. No dia 11 de abril de 2016, uma comissão especial formada na Câmara dos Deputados decidiu pela “[...] admissibilidade da acusação e a consequente autorização para instauração [...] do processo de crime de responsabilidade” (SENADO FEDERAL, 2016, p. 1), levando o caso para votação entre os deputados.

Numa sessão histórica e, ao mesmo tempo, inacreditável de, aproximadamente, dez (10) horas de duração, ocorrida em 17 de abril de 2016, de caráter deliberativo extraordinário, onde cada representante retinha o direito do Sim, pela continuidade do processo, e Não, pela rejeição do mesmo, a Câmara de Deputados decidiu pela abertura da denúncia, numa surpreendente votação com 367 votos favoráveis e 137 contrários, prosseguindo o caso para o Senado Federal. Sequencialmente, no dia 06 de maio do corrente ano, uma nova Comissão Especial apresentou parecer favorável à denúncia, sendo que este foi aprovado em 11 de maio com 55 votos, direcionando a suspensão das funções da acusada e a instauração do processo (SENADO FEDERAL, 2016, p. 2).

Cumprido os trâmites legais de defesa da acusada, o Senado Federal, sob a presidência de Ricardo Lewandowski, pronunciou, em 09 de agosto de 2016, Dilma Rousseff como acusada pela prática de crime de responsabilidade, fundamentando-se na “[...] tomada de empréstimos junto à instituição financeira controlada pela União, bem como pela abertura de créditos suplementares sem autorização do Congresso Nacional” (SENADO FEDERAL, 2016, p. 5), concluindo a decisão por meio de 61 votos favoráveis e 20 contrários. Finalizado o processo do impeachment, Dilma foi destituída do poder e seu vice, Michel Temer, assumiu o cargo de Presidente da República em 31 de agosto de 2016, dando início a uma série de desmontes e retrocessos nas políticas sociais brasileiras (VENCO; ASSIS, 2017), conquistas por lutas e resistências constituídas em anos anteriores (SAVIANI, 2020b). Portanto, um duro golpe na democracia brasileira, considerando que o povo, maior interessado da atuação governamental, não foi consultado sobre tais iniciativas do Senado e Congresso, assim como

a Constituição Federal totalmente ignorada, prevalecendo o interesse partidário dos representantes brasileiros pelo domínio do poder (SAVIANI, 2017).

Nesse sentido, entende-se tal acontecimento como um golpe jurídico-midiático-parlamentar, considerando uma sequência lógica assumida pelo tripé constituinte do mesmob: é midiático, por que inflama a opinião pública no sentido de falsear a legitimação do golpe, massificando os ataques aos políticos alvos, preparando o campo para os demais setores (jurídico e parlamentar); é jurídico, pois, utilizando-se dos embalos do setor midiático, dá início a um processo de investigação e, posterior, julgamento, agindo de forma seletiva e sem intenções de esclarecer verdades, mas sim constituir provas para concretização do objetivo final – a condenação das vítimas; e também é parlamentar, por que dá continuidade ao golpe no sentido de seus parlamentares apoiadores demonstrarem um caráter de legalidade ao processo, cujos sujeitos são os maiores interessados nesse acontecimento, considerando a busca e aquisição de poder (MIELLI, 2016).

Em análise ao contexto brasileiro, pós-golpe de 2016, Saviani tem denominado o processo de impeachment como o “suicídio da democracia brasileira”, já que este permanece fundado no movimento antipopular e inconstitucional, fragilizando a democracia tão defendida no período da redemocratização do país (SAVIANI, 2018). Para Sanfelice (2017, p. 268), compreende-se que “[...] os antagonismos que afloraram na luta de classes foram sempre resolvidos por golpes políticos, ditaduras e repressão [...]”, confirmando o que de fato ocorreu no Brasil, constituindo retrocesso macrossocial e político, com possíveis e duradouros impactos na organização societária posterior ao acontecimento.

Na contemporaneidade dos chamados “tempos hipermodernos”, marcado pela crescente globalização, acontecimentos desta natureza – como o golpe jurídico-midiático-parlamentar – tendem a enfraquecer o conjunto de conquistas sociais galgadas no decorrer dos anos, projetando o país num grave contexto de crise, com prolongados agravamentos político-econômicos (VENCO; ASSIS, 2017). Isso porque, na maior parte de sua história, o Brasil sempre esteve sobre o comando dos partidos de direita²⁹, que governavam o país sempre com a prioridade de atender aos interesses das classes dominantes. Esse tipo de governo, centrado nas classes média e alta, mas precisamente nas classes majoritárias, sempre deixou as minorias excluídas das políticas desenvolvimentistas. Assim, sempre que esses governos pressentiam a ascensão do povo na luta por seus direitos, algo era feito para barrá-los

²⁹ Partidos de direita: apresentam uma visão e/ou posição específica que aceita a hierarquia e/ou a desigualdade social como inevitável, natural e até mesmo desejável. Trata-se de postura baseada em conceitos tradicionalistas.

imediatamente, não deixando brechas para que participassem nas decisões dos rumos do país, como o que ocorreu no curso do golpe de 2016 (SAVIANI, 2020b).

A retomada de um governo de direita extremista ao poder representa a interrupção do chamado Estado Democrático de Direito que “[...] deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe [...] jurídico–midiático–parlamentar” (SAVIANI, 2017, p. 217), viabilizando amplo retrocesso nas conquistas sociais, especialmente, das classes menos favorecidas. Indubitavelmente, a retirada de Dilma Rousseff, presidenta eleita democraticamente, acaba por interromper uma série de políticas “[...] sociais e inclusivas que despertaram a atenção do mundo [...]” (SANFELICE, 2017, p. 268), já que priorizavam os direitos consolidados no período da redemocratização, como o protagonismo feminino, valorização das diversidades, acesso ao ensino superior, empregabilidade, fortalecimento das forças produtivas, etc.

Com a transição do governo para Michel Temer dá-se início a uma série de desmontes e rupturas nas conquistas sociais, protagonizando o congelamento de recursos e investimentos, criação de mecanismos legais que favoreçam a privatização do setor público e um desassistencialismo social aos menos favorecidos. Contempla-se a atuação de um governo direcionado, único e exclusivamente, para o crescimento/expansão das elites dominantes, beneficiando o próprio sistema (SAVIANI, 2017). Assim, um desafio está posto aos movimentos coletivos organizados em busca de ascensão social, levando em conta que:

A construção da democracia, em sociedades como a do Brasil, não depende apenas de uma legislação democrática. É necessário muito mais. É preciso democratizar as mentes das elites para que elas cheguem minimamente ao ideário da democracia burguesa. Caso contrário, elas continuarão oligárquicas, patriarcais, autoritárias, machistas e golpistas. Essa é uma meta a ser conquistada pelos movimentos sociais. É preciso que os movimentos sociais eduquem as oligarquias e o Estado burguês. Sem as nossas resistências e/ou mobilizações, vamos continuar vivendo de golpe em golpe. É preciso defender a escola pública gratuita, laica de qualidade social, democrática e universal [...] (SANFELICE, 2017, p. 275).

Se no governo Temer o abandono e descaso com os direitos já eram características visíveis, no governo Jair Bolsonaro, presidente eleito em 2018, isso triplicou, projetando sinal de alerta social, principalmente, por conta da pandemia do novo Coronavírus, num contexto em que “[...] as divergências na atuação governamental são colocadas em visibilidade [...] no que diz respeito à sobreposição dos interesses governamentais [...] sob os anseios e necessidades coletivas, minimizando o compromisso com a proteção da vida” (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 84). No decorrer do contexto pandêmico as falas do atual presidente mostram-se concatenadas apenas com interesses particulares e a economia. Daí

explica-se o crescente movimento em prol do impeachment³⁰ por negligência e desrespeito a Constituição, sem contar nos discursos e ações em detrimento da não liberação de vacinas capazes de reter o avanço do vírus no país.

Consideravelmente, do período de 2016 a 2020, o campo educacional tem sido alvo de ataques ideológicos, com a retomada de projetos ultraconversadores que concebem a escola pública como instrumento formativo para as demandas do mercado, fortalecendo o empresariamento da educação brasileira e a privatização do ensino (RIBEIRO, 2018b). De forma sistemática, “[...] O poder público continua sendo o executor e financiador da política, mas a direção e controle passam a ser de instituições privadas que introduzem elementos da lógica de mercado na gestão escolar, nos conteúdos e nas metodologias de ensino [...]” (COLARES, 2020, p. 291). Nesse sentido, Saviani reforça que:

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (2017, p. 227).

Fruto do esforço coletivo de um grupo de educadores, o livro *A crise da democracia brasileira*³¹, publicado em 2017 pela Editora Navegando Publicações, apresenta-se com um dos pioneiros em retratar os conseqüentes da crise educacional para a escola pública brasileira, ajudando a compreender o golpe de 2016 por uma visão oposta ao que fora propagado, massivamente, pelo setor midiático. Ressalta-se ainda que, entre os autores³², encontram-se adeptos do Marxismo, Materialismo Histórico-dialético e da PHC, favorecendo uma análise crítica com vistas à reversão social. Esta menção justifica-se ao fato de que a obra fortalece o diálogo e a luta de classes na educação em defesa da preservação da escola pública. São iniciativas desta natureza que tem reforçado a premissa de que:

A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares

³⁰ Conforme notícia disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4900571-nas-redes-sociais-cresce-pressao-por-impeachment-de-bolsonaro.html>

³¹ Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>

³² Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice, István Mészáros, Ricardo Antunes, Selma Venco, Paulino José Orso, Luiz Bezerra Neto, Júlia Malanchen, entre outros.

visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (SAVIANI, 2017, p. 232).

Nesse sentido, compreender o arcabouço histórico, teórico, político, social e educacional do golpe de 2016, torna-se um fundamental exercício para compreensão, reflexão e aquisição de posicionamentos críticos e transformadores de nossas condições atuais, verificando quais impactos estão lançados sobre a educação brasileira, ao mesmo tempo em que se pensam caminhos para a reversão da conjuntura atual. Contudo, há de se considerar ainda um crítico movimento de ressignificação posto ao enfrentamento desta realidade, conforme descrito por Santos e Malanchen ao afirmarem que:

Os partidos identificados como de esquerda, necessitarão de uma ressignificação na sua atuação, começando por um intenso trabalho de autocrítica e revigoramento da base sindical. Para tanto, há necessidade de uma formação político-teórica que primeiramente recupere o sentido da luta de classe em espaços estratégicos como escolas, movimentos religiosos, movimentos de artistas populares, enfim, pessoas que estejam dispostas a construir um novo projeto de sociedade tendo como horizonte a sociedade socialista (2017, p. 189).

Assim, entender a totalidade do acontecimento é algo imprescindível para formulação de linhas de atuação que busquem romper com as visões e ideias, arbitrariamente, consolidadas (SAVIANI, 2020b). Embora haja ciência de que os dilemas postos à escola pública são antigos, justificados pela ampliação da tendência neoliberal no país e a crise estrutural do capital mundial, é inegável que o golpe de 2016, firmado no contexto de contrariedades que vão de encontro aos direitos democráticos consolidados na lei, alargou tais problemáticas educacionais e minimizou a importância da escola pública, abrindo feridas diante de uma (Des)democratização do ensino, vislumbrando crescentes retrocessos, desmontes e vulnerabilidades. A seguir, discutem-se os impactos do golpe na educação e, especificamente, no enfraquecimento da premissa democrática na gestão educacional.

3.2 Implicações político-sociais-educacionais no Brasil e o enfraquecimento da premissa democrática na escola pública

Ao refletir o atual contexto da escola pública brasileira, diante de reviravoltas e retrocessos políticos induzidos pelas forças dominantes em prol de legitimação do poder e expansão do capital (MÉSZÁROS, 2017), apresentam-se os principais acontecimentos

vislumbrados no período do pós-golpe, especificamente, no recorte temporal de 2016 a 2020, mostrando como a instituição pública vem sendo atacada e impactada por ações de desmontes em sua organização, sob os efeitos da tendência neoliberal de mercado a partir da lógica dominante (MÉSZÁROS, 2008). Nitidamente, aproveitando-se da condição de fracasso e desordem na organização da instituição educacional, propagada massivamente pelos setores midiáticos, reside a necessidade da articulação coletiva no sentido de promover a luta de classes e a resistência ativa em busca da transformação/reversão social (MARX, 2010; COLARES; CARDOZO; SOARES, 2021). Sistemáticamente, o Quadro de N° 7 fortalece as discussões com a apresentação de iniciativas legais, fundamentadas na ideia do fracasso, implementadas na educação nacional, especificamente, no cotidiano da escola brasileira como respostas aos “problemas existentes” e o “alinhamento com as propostas governamentais”.

Quadro 7: Principais acontecimentos políticos na educação pública brasileira pós-golpe de 2016.

PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA PÓS-GOLPE JURÍDICO-MIDIÁTICO-PARLAMENTAR DE 2016		
ACONTECIMENTOS		INICIATIVAS LEGAIS INDUTORAS
I	Congelamento de recursos e gastos públicos com educação e saúde durante 20 anos.	Emenda Constitucional N° 95 de 15 de dezembro de 2016.
II	Projeto Escola sem Partido.	Projeto de Lei do Senado N° 193/2016.
III	Criação do Programa Novo Mais Educação (PNME).	Portaria N° 1.144 de 10 de outubro de 2016.
IV	Reforma do Ensino Médio.	Lei N° 13.415 de 16 de fevereiro 2017
V	Implementação da nova Base Nacional Comum Curricular.	Resolução N° 4 de 17 de dezembro de 2018.
VI	Projeto de Militarização das escolas.	Decreto N° 10.004 de 5 de setembro de 2019.
VII	A dinâmica do ensino remoto.	Portaria N° 343 de 17 de março de 2020.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O primeiro acontecimento, já no início do governo Michel Temer, ficou popularmente conhecido como “PEC do fim do mundo”, referenciando o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) N° 95/2016 e sua engenhosa proposta de congelamento de recursos e investimentos nas áreas de educação e saúde, por 20 anos, como saída para minimizar os altos índices de inflação no país. Tal iniciativa projetou inúmeros problemas no campo da educação, com um visível enfraquecimento na manutenção da escola pública, fator preponderante para a retomada do projeto de privatização do ensino. O movimento ideológico operante ignora totalmente o fato de que “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação [...] das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da

necessidade de intervir [...] ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar” (SAVIANI, 2020a, p. 24). Metaforicamente, Sanfelice compreende este mecanismo como “[...] um tiro de misericórdia em um paciente moribundo. É como tirar da veia o pouco de sangue que ali se encontrava [...]” (2017, p. 273), já que a suspensão do princípio do gasto mínimo coloca em risco todas as projeções concebidas na agenda educacional do país, incluindo as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, dentro dele, o compromisso firmado na efetivação da gestão democrática na escola pública (Meta 19).

Outra polêmica do governo golpista, retratado como segundo acontecimento no Quadro de Nº 7, ocorreu com as discussões em torno do Projeto de Lei Nº 193/2016 que tramitou no Senado Federal, tirando da gaveta uma proposta que desde 2004 vem tentando inserir-se no campo educacional, a “Escola sem Partido”, cujo teor “[...] explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino [...]” (SAVIANI, 2017, p. 228). De acordo com o Artigo 2º, prevê que a educação nacional atenderá ao princípio da “I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado [...]” (MALTA, 2016), sem esquecer-se das inúmeras perdas que ocasionaria ao trabalho docente, incluindo o direito da busca da verdade sem quaisquer restrições (SAVIANI, 2017). É nesse sentido a reflexão feita por Ribeiro (2018b, p. 105) ao revelar que “[...] o espantoso é movimentos tais conseguirem apoio de pais, sobretudo da rede privada. Escolas privadas demitem professores [...] porque dizem coisas de que os pais não gostam, e isso é um problema gigantesco [...]”, colocando as garantias educacionais em dúvidas. Negativamente, além de inviabilizar qualquer triunfo educacional na perspectiva da democracia-participativa, tal movimento:

[...] tomou por principal inimigo o professor. Ataca diretamente esse profissional na sua liberdade acadêmica. A construção do trabalho docente seria determinada pelos interesses privados das famílias e comunidades e, em detrimento dos conteúdos públicos estabelecidos em diretrizes ou das escolhas pedagógicas das escolas e seus docentes. Acrescente-se a isso o controle ideológico, forma de censura que não viabiliza o direito a uma educação Republicana, não privada e que, necessariamente, passa pela garantia de liberdade, de diversidade e pluralismo nas escolas [...] (SANFELICE, 2017, p. 273).

Fechando a lista de iniciativas domesticadoras do ensino público em 2016, o terceiro acontecimento retrata a criação do Programa Novo Mais Educação, ancorado no compromisso de “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar [...]” (BRASIL/MEC, 2016). A inserção do PNME no contexto educacional ganha força na justificativa de que “[...] o Brasil

não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB³³ para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015” (BRASIL/MEC, 2016). Assim, dá-se início a mudanças curriculares em vista de alinhar a escola pública e seus estudantes às exigências mercadológicas, prevalecendo à busca por resultados satisfatórios a partir da valorização de disciplinas privilegiadas nos exames e avaliações educacionais, consolidando um currículo técnico em detrimento das políticas de resultados (SOARES; COLARES, 2020c). Rompendo com a lógica dominante, a organização curricular deve priorizar “[...] a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa [...] promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento” [...]” (SAVIANI, 2020a, p. 22), viabilizando um ensino crítico, reflexivo, significativo e transformador.

Sequencialmente, a Lei N° 13.415/2017 consolida o quarto acontecimento, executando a reforma do ensino médio, pautando-se na perspectiva da escola de tempo integral, confirmando a preferência por áreas de caráter técnico, como Matemática e Língua Portuguesa, e o enfraquecimento de disciplinas importantes no que tange a formação sociocrítica do estudante, como a contribuição da Filosofia, a exemplo. Tal acontecimento é perverso no sentido de inculcar a ideia de uma formação autônoma e democrática, ocultando uma essência ideológica alinhada aos interesses de mercado (ORSO, 2020). Sob tais mudanças, “[...] deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo [...] a ser desenvolvido [...]”, pois, o que está em causa é “[...] a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 2020a, p. 21), devendo guiar-se rumo à defesa/recuperação da essência ontológica do ser social. De acordo com Colares, Cardozo e Soares, entende-se que:

O acionamento da reforma defende a necessidade de uma formação técnico-profissional ao estudante que está na última etapa da educação básica, ou seja, como alternativa de intervir em sua formação para a servidão ao mercado de trabalho. Daí justifica-se a preferência por disciplinas de caráter técnico e alinhado com o que se cobra em “exames avaliativos da vida”, consternando [...] uma relação de troca e de dominação social a partir do trabalho e sua preparação para ele. Sem esquecer-se de mencionar que a reforma implicou diretamente na minimização de disciplinas importantes que ajudam o aluno a compreender-se como um ser de possibilidades [...] (2021, p. 478).

O quinto acontecimento trata da Resolução N° 04/2018, que instituiu a nova BNCC, evidenciando o crescente compromisso com a domesticação do ensino, ancorando-se no discurso de competências e habilidades como pressuposto para a melhoria da

³³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

aprendizagem. Em seu Artigo 2º define que “as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”, compreendendo esta mesma competência como “a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL/MEC, 2018). Reflete, nesse caso, uma adequação reducionista da educação aos interesses dos organismos internacionais, já que o modelo de competências tem suas origens no campo empresarial, incentivando a produção e a competição. Recorrendo a Saviani, referente ao objetivo central da escola pública (o desenvolvimento integral do estudante), constata-se que:

[...] tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (2020a, p. 21-22).

Já no governo de Jair Bolsonaro, o sexto acontecimento destaca o Decreto Nº 10.004/2019, cuja finalidade é instituir o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), visando, ideologicamente, “[...] promover a melhoria da qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” por meio de um modelo baseado “[...] nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros [...]” (BRASIL, 2019). Sobre tal proposta recai a obediência, o medo e a autoridade como elementos centrais para um bom aprendizado (SAVIANI, 2020b), destituindo todo um processo didático-pedagógico consolidado na história, sem contar na fiscalização do trabalho docente e forte controle educacional (ORSO, 2020). Em 2020, a Portaria Nº 1.071/2020, em vigor no dia 04 de janeiro, consolidou a implementação de 105 novas escolas, sendo: 51 implantadas em 2020 e 54 previstas até o final de 2021, radicalizando por ideologias, imposição e controle o contexto educacional brasileiro (COLARES; CARDOZO; SOARES, 2021).

No sétimo acontecimento, considerado bastante problemático com a pandemia da Covid-19, implementou-se, pela Portaria Nº 343/2020, a dinâmica do ensino remoto na escola pública, cujo processo reforça a condição de abandono e vulnerabilidades sociais do poder público sobre a educação (SOARES; COLARES; COLARES, 2021; SAVIANI, 2020a; ORSO, 2020). Projeta no docente e nos dirigentes de instituições a obrigatoriedade de implementação desta dinâmica, mesmo sob intensos riscos e despreparo técnico,

principalmente, no manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis. Acompanhamos, então, a catastrófica experiência posta por este modelo de ensino, que não se encaixa na educação à distância, enquanto modalidade educativa, nem tampouco equivale à educação presencial (SAVIANI, 2020a). Diante de tal confusão, considera-se que:

[...] enxerga-se a paralisação do ensino remoto como a decisão mais assertiva no momento, aguardando o retorno das atividades presenciais, uma vez que não adianta dar prosseguimento a uma dinâmica educativa virtual sem recursos tecnológicos e serviços de internet, com desigualdades nas condições de acesso, falta de formação, etc. Talvez uma interrupção agora não seja tão prejudicial quanto a sua continuidade, pois, corre-se o risco de comprometer o aprendizado dos estudantes, bem como ocasionar a desmotivação e o abandono dos estudos e também problemas relacionados à saúde mental de gestores e docentes, compreendendo que o momento é delicado e não há estrutura para isso, principalmente, em escolas públicas [...] onde o atraso tecnológico e o abandono público são fatores reais (SOARES; COLARES; COLARES, 2021, p. 97).

Ao que parece tais condições têm sido ignoradas pelo governo atual, expondo estudantes e docentes ao risco, quer seja da contaminação pelo vírus, ao serem obrigados a dar continuidade à dinâmica educativa, exigindo toda uma logística, como também ao fracasso escolar do processo educativo (SAVIANI, 2020a). Prova disso foi à realização do Exame Nacional do Ensino Médio, cujos resultados reforçam as questões de desigualdades entre ricos e pobres, ou seja, entre quem tem ou não tem acesso aos recursos tecnológicos para a continuidade das aulas (via dinâmica do ensino remoto).

Além disso, já não bastando os precários acontecimentos mencionados, com a intensificação da crise e suas manobras perversas mobilizadas sobre a educação, a implementação da gestão democrática na escola pública torna-se enfraquecida, pois, não encontra bases e nem subsídios para efetivar-se e/ou aproximar-se das expectativas previstas. Considerando-se que, mesmo a sociedade nunca ter vivenciado integralmente uma democracia real, o período em questão (2016-2020) emergiu um movimento antidemocrático nos setores sociais diversos, afetando qualquer consolidação no campo dos direitos (COLARES; COLARES; SOARES, 2021). De certa forma, o golpe de 2016 projetou desajustes nos incentivos públicos e estratégias para aproximação da ideia de democracia ao cotidiano das relações e processos da escola pública, considerando a forma arbitrária com que foi concretizado tal acontecimento no país (PREVITALI; FAGIANI, 2017). No intuito de refletir os percursos assumidos pela gestão democrática no período em questão, o Quadro de Nº 8 representa dados sobre os formatos de acesso ao cargo de gestor escolar predominantes no Brasil.

Quadro 8: Formatos de acesso ao cargo de gestor escolar no Brasil (2016-2021).

FORMATOS DE ACESSO AO CARGO DE GESTOR ESCOLAR NO BRASIL (2016-2020)						
FORMATOS	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Concurso público apenas	1,2%	6,8%	6,8%	5,2%	6,4%	6,4%
Eleição apenas	19,4%	21,9%	21,9%	21,8%	15,2%	15,4%
Indicação apenas	50%	45,5%	45,5%	46%	50,2%	49,1%
Processo seletivo apenas	2,7%	3,5%	3,5%	4,3%	7,5%	7,3%
Processo seletivo e eleição	13,2%	11%	11%	11,8%	5,0%	5,0%
Processo seletivo e indicação	5,5%	5,7%	5,7%	5,3%	–	–
Outras formas	2,9%	5%	5%	5,3%	2,3%	4,1%
Sem resposta/anulada	5,3%	0,7%	0,7%	0,4%	–	–
Ser proprietário ou sócio proprietário da escola ³⁴	–	–	–	–	13,4%	12,7%

Fonte: elaborado pelo autor com informações dos Anuários Brasileiros da Educação Básica (2016 a 2021), 2021.

Em observância ao Quadro de N° 8, com análise do período de 2016 a 2021 (referente ao ano de 2020), identifica-se um crescimento mínimo nas formas técnicas de acesso ao cargo (concurso público, processo seletivo), redução dos percentuais de acesso pelo formato democrático (eleição e processo seletivo/eleição) e a permanência crescente do acesso ao cargo por práticas clientelistas (indicação, processo seletivo e indicação e ser proprietário ou sócio proprietário da escola), indicando a interferência predominante das bases governamentais na condução da gestão da escola pública brasileira. Assim, vislumbra-se o enfraquecimento da Meta 19, especificamente, da estratégia 19.8 (BRASIL, 2014). Os dados apresentados são apenas alguns dos condicionantes a que se encontra exposta à escola pública diante dos moldes governamentais elitistas e regulatórios (SAVIANI, 2020b).

Portanto, estes acontecimentos revelam o enfraquecimento do compromisso com o acesso e universalização da escola pública, gratuita, de qualidade e referenciada socialmente (COLARES, 2020). Sinalizam uma tendência crescente de dominação que, se nada feito, culminará na perda definitiva de direitos e/ou qualquer possibilidade de transformação social, já que os desmontes e retrocessos são constantes e ocorrem silenciosamente (SAVIANI, 2020a). Em linhas gerais, o movimento da resistência coletiva é necessário, iniciando o processo de “[...] rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), perseguindo de modo planejado e articulado em prol dos direitos e emancipação social (COLARES; CARDOZO; SOARES, 2021).

³⁴ Condição referente às escolas da rede privada.

Tais discussões apontam a necessidade de uma teoria e ação pedagógica que valorize os direitos sociais, proporcione a reflexão do real concreto e prepare os indivíduos para a resistência, fugindo da constante massificação e domesticação pelo capital, ou seja, que ensine o “[...] povo a se aterrorizar diante de si mesmo, a fim de nele incutir coragem [...]” (MARX, 2010, p. 148) para transformar-se e, ao mesmo tempo, desalienar-se. Daí a importância de estudos desta natureza no sentido de fortalecimento da resistência ativa contra a opressão e dominação (MÉSZÁROS, 2017).

É perceptível ainda que no decorrer dos anos a mudança de posição do Estado – já iniciada com a implantação do neoliberalismo no país – tem sido visível no sentido de maximizar os interesses do capital, esmaecendo-se do compromisso com as minorias e a garantia dos direitos públicos. Sem ignorar o fato de que hoje assistimos uma direita extremista ao comando do país, com explícitas atuações em prol de desmontes e retrocessos na educação pública. Revela-se a essência do Estado como agente de controle, fiscalização e dominação, enfraquecendo o papel das políticas públicas educacionais e agravando os problemas históricos da educação brasileira: evasão, repetência, falta de recursos, precarização do trabalho docente, desvalorização salarial, centralização, etc. Em outras palavras, enxerga-se uma educação autoritária e ideológica ganhando forma dia após dia na sociedade brasileira (SAVIANI, 2018; ORSO, 2018; COLARES, 2020).

Apesar do sentido fragmentado e opressor do Estado contemporâneo, e dos percursos trilhados na educação e nas políticas públicas, ainda sim é possível resistir, posicionando-se contrário a esta organização societária e, o mais importante, fugindo das armadilhas teórico-conceituais de entender o Estado como um espaço de condensação de forças e lutas de interesses contraditórios. Logo, compreender que este sistema – o capitalismo – é passível de superação, fortalece o compromisso em desenvolver estudos, pesquisas, diálogos e produção de conhecimentos que possam alcançar outros sujeitos, propondo movimentos multiplicadores de uma contra-hegemonia que possibilite a elaboração de novas concepções de mundo contra a lógica destrutiva do capital (VENCO; ASSIS, 2017).

Todavia, diante de um (Des)governo visível, compreender a gestão democrática e suas possibilidades de transformação da escolar pública torna-se uma saída para possíveis caminhos de luta e resistência social, uma vez que reside nesse processo a organização coletiva em prol da ascensão de uma democracia real e popular (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021). Na próxima seção apresentam-se a percepção dos estudos selecionados sobre o processo de implementação da gestão democrática no contexto do acontecimento do

golpe, com indicativos de alternativas que visam induzir ao pensamento libertador, crítico e contra-hegemônico na sociedade brasileira em tempos de crise.

4. O QUE APONTAM OS ESTUDOS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO

Nesta seção apresentamos por meio do estudo das produções selecionadas, as discussões suscitadas compõem-se em quatro subseções de análises: a) *Perfil técnico-científico das produções selecionadas*, identificando as condições e contextos de elaboração das pesquisas utilizadas como referências na formulação das constatações; b) *A implementação da gestão democrática na escola pública: realidades, desafios e mecanização do processo*, demonstrando como ocorrem tais indicativos quanto à materialização do princípio democrático na realidade escolar, sinalizando desafios e mecanizações existentes no processo; c) *Implicações do golpe de 2016 sobre a gestão democrática da educação brasileira*, revelando como os autores enxergam o acontecimento do golpe e seus impactos no processo de implementação da gestão democrática na escola pública; e d) *Invertendo o processo: caminhos à desfragmentação e mudanças na gestão educacional*, com indicativos de alternativas que culminem na transformação social dos sujeitos educacionais e, conseqüentemente, na luta e resistência ativa contra os mecanismos excludentes, privatizantes e domesticadores postos à escola em tempos de crise.

4.1 Perfil técnico-científico das produções selecionadas

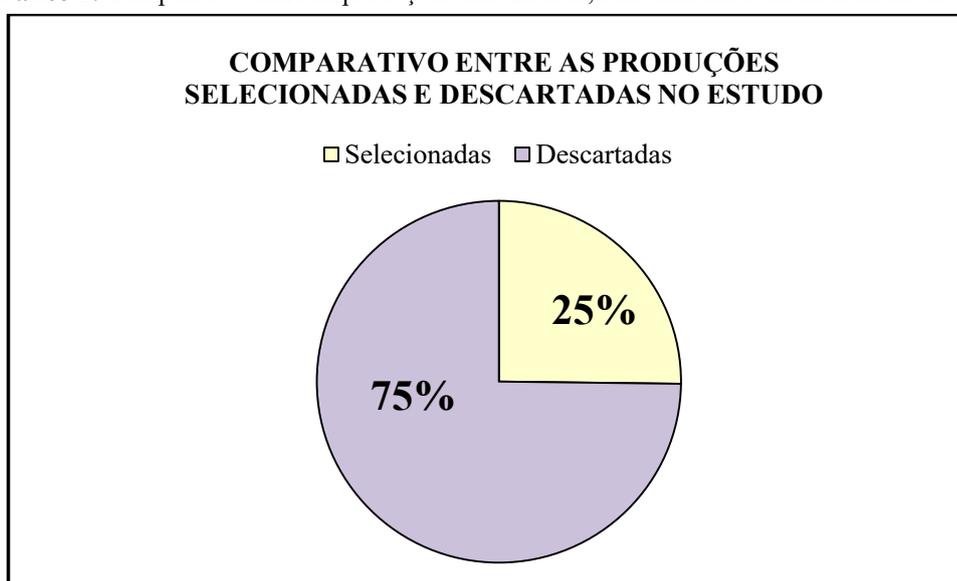
Visando situar os contextos de realização das pesquisas selecionadas no estudo, organizou-se o perfil técnico-científico das produções analisadas, contendo a descrição das principais informações que auxiliam na compreensão do pensamento formulado por cada autor em torno do problema e tema adotado, verificando assim a pertinência e relevância destes artigos ao presente trabalho. Desse modo, contempla-se, nesta subseção, a distinção geográfica das produções, classificação dos pesquisadores por gênero, grau de formação, número de citações das pesquisas na base de dados Google Acadêmico³⁵ e metodologias aplicadas. Tais informações ajudam a compreender tendências em torno do tratamento da temática nas diversas abordagens empregadas. Ou ainda, conforme descreve Souza (2020), é

³⁵ Trata-se de uma ferramenta, criada em 20 de novembro de 2004, pertencente ao Google, que agrupa um conjunto de metadados referentes à produção científica, contendo descrição do número de citações de cada trabalho, bem como sua localização quanto o acesso ao conteúdo. Entre suas principais vantagens, destaca-se a possibilidade de acompanhamento de produções próprias quanto às menções em outros trabalhos, agregando relevância e confiabilidade ao nome do autor no meio acadêmico-científico, além de mostrar como tais contribuições estão sendo percebidas por outros pesquisadores, criando-se uma rede de compartilhamento do conhecimento sistematizado e fundamento cientificamente. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

necessário compreender e refletir as condições de realização de uma pesquisa para postular pensamentos e indagações entre o que foi proposto, alcançado e não contemplado, visando ir além e responder as lacunas não preenchidas.

No que tange ao número de produções mobilizadas, partindo do total de 131 trabalhos identificados nos periódicos da área de educação e 33 selecionados, em decorrência da aplicabilidade dos critérios de exclusão (relevância e adequação ao tema e problema constituído), o Gráfico de N° 1 apresenta um comparativo geral percentual entre o quantitativo de artigos científicos encontrados, selecionados e descartados no estudo, evidenciando que:

Gráfico 1: Comparativo entre as produções encontradas, selecionadas e descartadas no estudo.

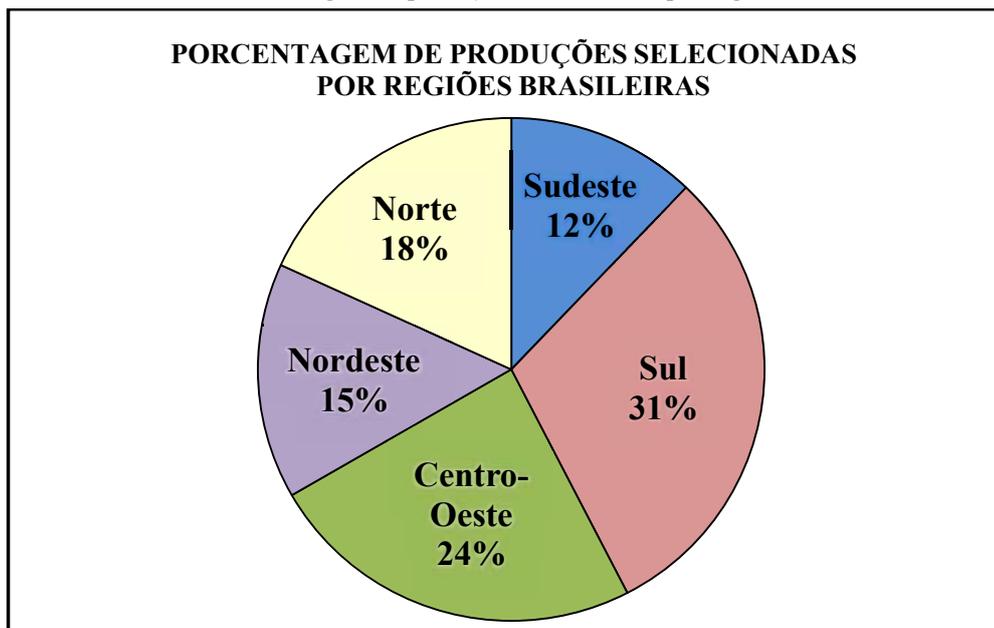


Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Observa-se que, do total de 131 produções encontradas nos periódicos por meio da aplicabilidade do uso de descritores temáticos, apenas 25% (33) foram selecionados por apresentarem contribuições integrais à pesquisa e contemplarem, parcial ou integralmente, as categorias de análises definidas. Deste quantitativo geral, é visível que 75% das produções, representando 98 artigos, foram descartados por não contemplarem o problema e demais critérios elegidos na seleção, principalmente, quanto ao recorte temporal adotado (2016-2020). Assim, tais constatações demonstram que, apesar da existência de um expressivo número de trabalhos ligados à temática de estudo, muitos não se encaminham ao debate proposto no problema, denotando certa preocupação quanto ao compromisso dos pesquisadores brasileiros em discutir uma questão importante em um contexto sensível de perdas e desapropriações de direitos sociais e educacionais (SAVIANI, 2020b).

Visando complementar tais discussões, o Gráfico de N° 2 apresenta a distinção geográfica (por regiões: Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte) das produções selecionadas no estudo, auxiliando na reflexão dos contextos em que são produzidas e constituídas tais pesquisas de cunho científico e social, auxiliando na compreensão de um panorama nacional (visão macro) em torno do tema.

Gráfico 2: Porcentagem de produções selecionadas por regiões brasileiras.



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

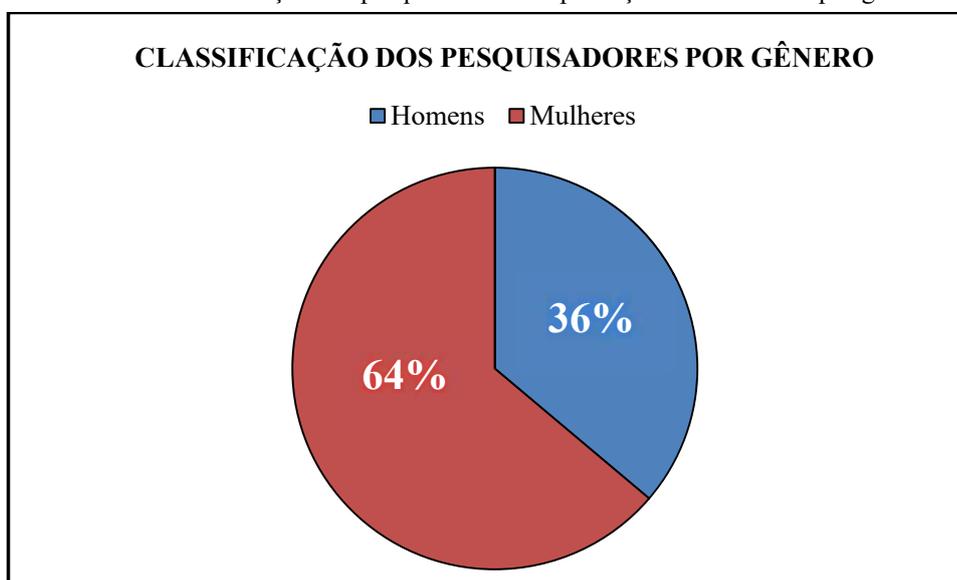
Ao tratar da distribuição geográfica das produções, a partir da seleção de trabalhos nas revistas científicas pertencentes às regiões brasileiras, o Gráfico de N° 2 revela que, dentre o número total de produções encontradas, há um quantitativo maior de estudos, contributivos ao problema, concentrados nos periódicos das regiões: Sul (Educar em Revista) com 10 artigos selecionados (31%) e Centro-Oeste (RBPAAE/Anpae) com 08 publicações (24%). Estes juntos representam 55%. Os demais, caminhando bem próximos em termos quantitativos, apresentam as seguintes contribuições: Norte (Revista Exitus) com 06 artigos (18%), Nordeste (Revista Educação em Questão) com 05 (15%) e Sudeste (Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação) com 04 (12%), representando 45% do todo.

Apesar de não haver intencionalidade e nem esforços empregados para a obtenção do presente resultado em torno da distribuição geográfica dos estudos, deixando este processo na responsabilidade dos critérios técnicos de exclusão e seleção, principalmente, em torno da relevância e adequação ao problema e categorias de análises, é perceptível o reforço a uma disparidade, já conhecida no contexto educacional, entre as regiões, como na distinção

percentual do periódico do Sul, liderando o número de trabalhos contributivos ao tema, e os periódicos do Norte e Nordeste, a exemplo. Todavia, o gráfico revelou o menor percentual na revista do Sudeste, devendo investigar minuciosamente tais resultados, o que não é o compromisso deste estudo.

Outra informação utilizada na composição do perfil técnico-científico refere-se à classificação dos pesquisadores por gênero, verificando a predominância entre homens e mulheres no campo da produção científica, conforme sistematização apresentada no Gráfico de N° 3.

Gráfico 3: Classificação dos pesquisadores das produções selecionadas por gênero.



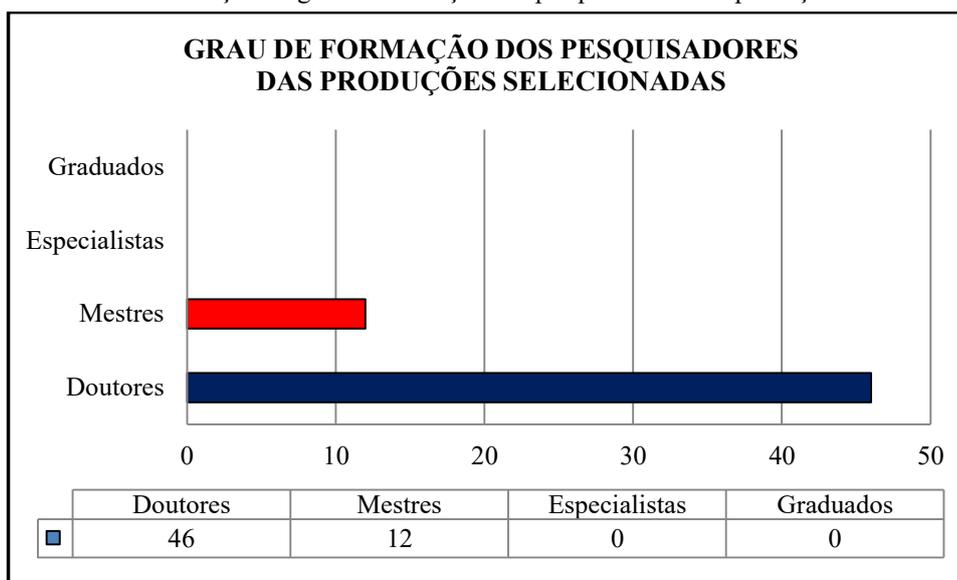
Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Em linhas gerais, o Gráfico de N° 3 revela a predominância de mulheres na condição de pesquisadoras dos artigos selecionados neste estudo, sem abandonar-se a expressiva participação também de homens neste processo. Quantitativamente falando, são 37 mulheres (64%) e 21 homens (36%) integrando a autoria das pesquisas selecionadas, totalizando 58 pesquisadores envolvidos. Desse modo, chama-se atenção ao fato de que nas revistas das regiões Sul e Sudeste, enquanto a maioria dos autores é do sexo masculino, nos periódicos do Centro-Oeste, Nordeste e Norte há predominância do sexo feminino entre os pesquisadores. Na Revista *Exitus* (Norte), por exemplo, todas as publicações selecionadas foram produzidas por mulheres (06 artigos = 11 autoras).

Contribuindo no enriquecimento do perfil técnico-científico, o Gráfico de N° 4 sistematiza o grau de formação dos pesquisadores das produções selecionadas, refletindo os níveis de confiabilidade dos resultados apresentados através dos processos formativos e

condicionantes científicos em que se encontram estes sujeitos. Para delineamento da formação, criaram-se quatro categorias: graduados, especialistas, mestres e doutores, considerando na validação a maior formação apresentada. Assim, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 4: Classificação do grau de formação dos pesquisadores das produções selecionadas.

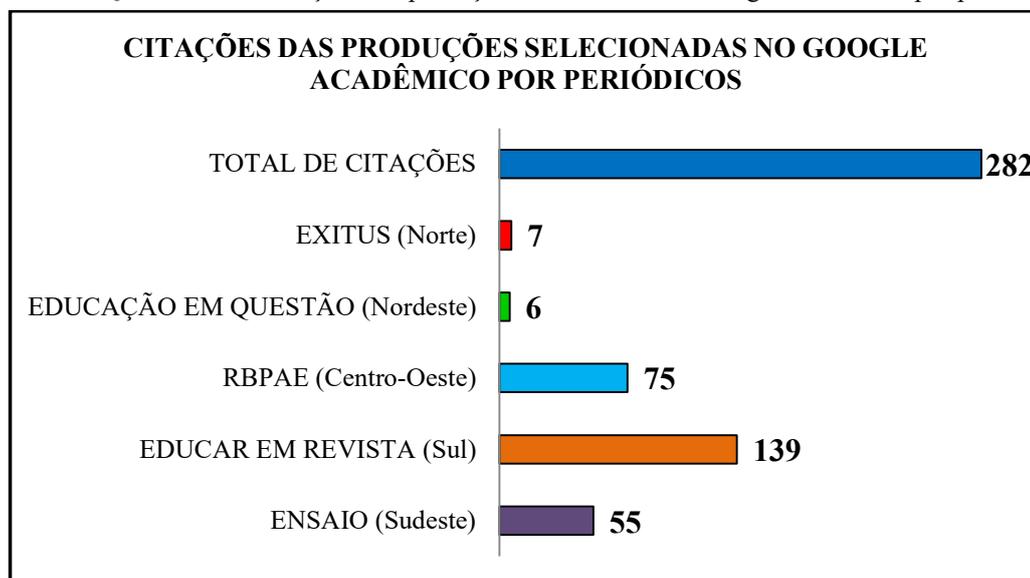


Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Dos 58 pesquisadores identificados na autoria dos estudos, constata-se que, quanto ao grau formativo, 46 (79%) possuem doutorado e 12 (21%) são mestres, não identificando autores na condição somente de especialistas e/ou graduados. Em termos de valorização do conhecimento técnico-científico produzido, a predominância de doutores valida a relevância das produções por conta do grau elevado de instrução. Além disso, identificou-se 16 profissionais (28%) na condição de Pesquisador Bolsista Produtividade – Nível 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 10 pesquisas financiadas (17%), sendo: 02 pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), 02 pelo CNPq e 06 pela Capes através do programa de bolsas. Registra-se ainda que grande parte dos trabalhos são oriundos de dissertações de mestrado, desenvolvidas em instituições públicas federais de ensino superior no Brasil.

Com a finalidade de averiguar a abrangência e empregabilidade das produções selecionadas no campo da produção-científica, organizou-se o levantamento do número de citações de cada trabalho na plataforma Google Acadêmico (Anexo 3), analisando a relevância e reconhecimento dos artigos, e de seus periódicos, no âmbito científico, conforme percentuais expressos no Gráfico de N° 5.

Gráfico 5: Quantitativo de citações das produções selecionadas no Google Acadêmico por periódicos.

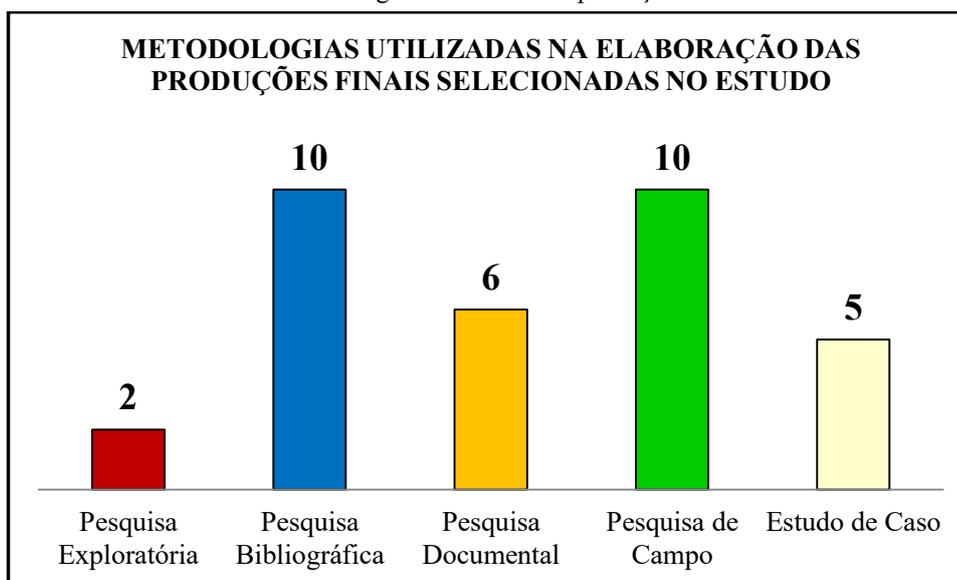


Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Em análise inicial do Gráfico de N° 5, registra-se que as 33 produções selecionadas no estudo reúnem uma somatória expressiva de 282 citações no Google Acadêmico, revelando a valorização destes trabalhos quanto às suas contribuições acadêmico-científico-sociais no mundo da produção científica. Ao desdobrar esta mesma análise pelo critério da distinção geográfica, verifica-se outra disparidade entre as revistas: de um lado, os periódicos do Norte (Revista *Exitus* = 07) e Nordeste (Revista *Educação em Questão* = 06) com percentuais mínimos de citações, alcançando 13 menções entre os artigos selecionados; por outro lado, os periódicos do Sudeste (*Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* = 55) e Centro-Oeste (*RBPAE/Anpae* = 75) com índices maiores de citações, quando comparados aos dois anteriores; e, por fim, o periódico do Sul (*Educar em Revista*) com 139 citações (49%), alcançando representação superior às demais revistas. Tais indicativos podem justificar-se por inúmeras questões: diferença entre o nível do *Qualis* (com variações entre o A1 ao A4), tempo de existência dos periódicos, abrangência do acesso, consagração dos autores no meio científico, etc. Todavia, o objetivo deste gráfico foi apenas demonstrar a necessidade de valorização destas produções e não incrementar desigualdades entre elas.

Finalmente, visando identificar as condições de realização das pesquisas e o processo de validação dos resultados apresentados, organizou-se uma sistematização dos tipos de metodologias empregadas nos estudos, conforme esquematização apresentada no Gráfico de N° 6.

Gráfico 6: Metodologias utilizadas nas produções selecionadas.



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Do quantitativo total de trabalhos selecionados (33), quanto à sua realização, contempla-se que: 10 (30,5%) utilizaram-se da Pesquisa Bibliográfica, analisando estudos já publicados, resultantes de pesquisas, e lançando percepções inéditas sobre o tema; 10 (30,5%) com Pesquisa de Campo, na realização de entrevistas e aplicação de questionários aos sujeitos educacionais numa tentativa de representar o real em torno da temática; 06 (18%) com Pesquisa Documental, tomando à análise e interpretação de documentações e relatórios produzidos sobre determinado acontecimento envolvendo o problema de estudo; 05 (15%) no Estudo de Caso, com predominância no uso de percepções adquiridas nos diários de registros e análise dos pareceres constituídos no processo; e 02 (6%) com Pesquisa Exploratória, a partir do agrupamento de observações obtidas em rodas de diálogos e empregabilidade da teoria do discurso, entre outras técnicas metodológicas. Identificou-se também pesquisas com aporte teórico no materialismo histórico-dialético, marxismo e na PHC.

Assim, ao contemplar o conjunto de informações que embasam a constituição do perfil técnico-científico das produções selecionadas, é perceptível que, apesar da identificação de disparidades entre os periódicos, as condições de realização dos estudos permitem afirmar confiabilidade em suas contribuições no sentido da relevância social que empregam ao campo acadêmico-científico. Portanto, feito este estudo prévio dos contextos de cada trabalho, a subseção seguinte discute dilemas e contrariedades sinalizadas, por estas mesmas produções, em torno da implementação da gestão democrática na escola pública.

4.2 A implementação da gestão democrática na escola pública: realidades, desafios e mecanização do processo

Ao deter-se na análise das produções selecionadas no estudo, identifica-se, a priori, unanimidade, por parte dos pesquisadores, quanto à existência de graves problemas condicionados aos processos de gestão educacional no Brasil, principalmente, no que pese à organização, gerenciamento e intervenção da atuação dos gestores educacionais diante da realidade da escola pública, condicionada à imagem de fracasso e desordem (RIBEIRO, 2018a). Tais realidades, enxertadas de obstáculos na operacionalização dos objetivos educacionais concebidos, em sua maioria, de fora da instituição, tendem a perpassar inúmeros desafios em seus cotidianos. Não diferente, a gestão escolar permanece envolvida em conflitos diversos, relacionados ao gerenciamento dos recursos, mobilização das forças humanas, liderança, cobranças governamentais, exigências legais, desentendimentos e estranhamentos pessoais, críticas negativas, entre outras dificuldades. Portanto, objetiva-se, nesta subseção, apresentar os principais dilemas e contrariedades postos ao processo de implementação da concepção democrática na gestão em realidades distintas. Soma-se a isso, o fato de autores tratarem a gestão como um processo mecanizado – descrito, formulado, ensinado, ensaiado e cobrado – esquecendo-se que tal concepção não deverá ser imposta, mas apreendida e vivenciada em situações reais no chão da escola (SOARES; COLARES, 2020b). Assim, tais contribuições teóricas indicam que:

De acordo com Gobbi *et al.* (2020)³⁶, ao analisar os esforços mobilizados por gestores no desempenho da Prova Brasil³⁷ na área de matemática, realizada com estudantes do 9º ano de escolas da rede pública, vislumbra-se a alta complexidade presente na gestão escolar e as massivas cobranças lançadas na atuação deste profissional. Ressalta-se que tais complexidades, segundo os autores, são definidas de acordo com o porte de cada instituição, ou seja, maior a escola (número de turnos de funcionamento, matrículas, etapas ofertadas, etc.) mais abrangentes serão as cobranças. Entende-se, neste estudo, que a ideia de gestão escolar precisa atribuir “[...] importância à liderança pedagógica e ao engajamento por seu potencial relacional e integrador [...]” (GOBBI *et al.*, 2020, p. 201) para resistir às múltiplas intervenções e controles exercidos por agentes externos à escola. Assim, apontam que hoje a

³⁶ Referente ao artigo “Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?”, selecionado no Estado da Arte.

³⁷ Popularmente conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, criada no ano de 2005 pelo MEC, complementando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é uma das responsáveis para formulação do IDEB, aferindo os conteúdos previstos no currículo oficial da rede de ensino.

gestão pode ser compreendida como complexa tarefa, exigindo habilidades e competências no processo de gerir, organizar e desenvolver a instituição como um todo, pois, compreende-se que:

O trabalho do gestor está diretamente relacionado à organização e à gestão da escola. Longe de ser o “apagador de incêndios”, o gestor desempenha vários papéis dentro do ambiente escolar, como, por exemplo: influenciar o ambiente escolar; articular entre escola e comunidade; conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; administrar os recursos da escola; liderar todas as atividades condizentes com atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola; zelar pelas boas relações interpessoais da escola; incentivar a participação da família, de modo que seu trabalho seja o de facilitar a promoção de uma educação de qualidade (RIBEIRO, 2018a, p. 50).

Compreendendo a missão interventiva confiabilizada ao trabalho do gestor, é evidente que hoje tal atuação enfrenta, cotidianamente, ausência de colaboração e instabilidade na relação com os docentes e demais integrantes da comunidade educacional, sob o desafio de apresentar soluções rápidas a demandas complexas e, principalmente, formular estratégias de “sobrevivência” para garantir a qualidade do ensino, equidade, participação e o próprio desenvolvimento da escola. Neste mesmo ambiente, questões como “[...] má formação dos demais profissionais [...], sobrecarga de trabalho [...] indisciplina e desinteresse dos estudantes, violência [...] podem tornar o trabalho do Diretor ainda mais completo [...]” (GOBBI *et al.*, 2020, p. 213). Os autores finalizam com a percepção de que a ausência de liderança e o mínimo engajamento tendem a enfraquecer o processo democrático.

As discussões de Brito, Siveres e Cunha (2019)³⁸, direcionadas aos novos paradigmas educacionais em torno do desenvolvimento sustentável na escola no sentido do alcance de uma gestão participativa eficaz entre os envolvidos no processo escolar (pais, alunos, sociedade, servidores, etc.), ao analisar a realidade de quatro escolas – financiadas pelo PDDE³⁹/Programa Escolas Sustentáveis⁴⁰ – no município de Sobral/CE, emergem questões críticas relacionadas ao uso de indicadores como instrumento balizador de elaboração das políticas públicas voltadas à manutenção das instituições de ensino e a não efetividade da gestão participativa na cotidianidade das ações mobilizadas nos *lôcus* de

³⁸ Referente ao artigo “O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar”, selecionado no Estado da Arte.

³⁹ Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

⁴⁰ Trata-se de uma iniciativa, criada em 2012, aos moldes operacionais do PDDE, de repasse financeiro para promoção de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino por meio da adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, prevendo a reorganização/adequação do currículo, gestão participativa, espaço físico ambientalmente agradável, tornando-se contextos educadores sustentáveis.

investigação. O fato é que se espera da gestão um exercício de intervenção socioeducacional para efetividade destes processos, considerando que:

O desenvolvimento sustentável exige a implementação de inovações nos sistemas e processos educativos e de ensino-aprendizagem [...]. O desafio reside no fato de que a escola ainda se utiliza, preponderantemente, dos mesmos métodos de ensino-aprendizagem e de valores. A gestão escolar está no cerne de toda essa discussão, no sentido de que cabe a ela a responsabilidade de buscar meios de desenvolver e programar, com o auxílio da comunidade escolar, a transformação ou a adaptação do processo administrativo-pedagógico para conduzir a escola à aquisição das funcionalidades que lhe são exigidas (BRITO; SIVERES; CUNHA, 2019, p. 615).

Sob essa ótica, os autores detectam que o desejo (cobrança) de garantir o desenvolvimento sustentável na escola (BRITO; SIVERES; CUNHA, 2019) esbarra em inúmeros entraves que fazem parte da própria cultura do setor educacional no Brasil, como, a exemplo, na distribuição dos recursos a partir do uso dos resultados obtidos em avaliações externas, conferindo a estes indicadores papel determinante na condução das verbas públicas para educação. Visando não ficar de fora da contemplação destes recursos, as instituições perdem-se no caminho no sentido de mobilizar-se, prioritariamente, para cumprir os ritos burocráticos mecanizados de obtenção de resultados satisfatórios, do ponto de vista governamental, secundarizando o compromisso com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e a formação omnilateral dos estudantes. Junto a isso, a falta de autonomia financeira tende a enfraquecer quaisquer possibilidades de reversão destas problemáticas, considerando que o controle dos recursos é exercido por sujeitos que, dificilmente, participam efetivamente da cotidianidade das escolas. Logo, pode considerar-se que:

[...] a autonomia financeira ainda estar para ser conquistada, e de que a gestão democrática é um ato que se conquista, portanto, não se faz por imposição e criação de atos normativos; esta gestão colegiada necessitando da presença da sociedade organizada na escola, uma participação e acompanhamento das ações educacionais. Fica entendido que o gerenciamento de uma gestão democrática exige profissionais competentes com consciência crítica do trabalho a ser desenvolvido na escola, que realize um planejamento e uma ação participativa e coletiva em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pela função maior da escola: o ensino-aprendizagem, a ampliação do acesso a todos no que se refere à tomada de decisões e a flexibilidade para gerir os recursos financeiros com toda a comunidade escolar (BARBA *et al.*, 2009, p. 143).

Outras observações são registradas por Flach (2020)⁴¹ que, ao discutir a ideia de gestão democrática e autonomia na prática dos Conselhos Municipais de Educação dos

⁴¹ Referente ao artigo “A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação”, selecionado no Estado da Arte.

municípios paranaenses que já instituíram sistemas próprios de ensino, evidencia que a composição e atuação destes órgãos podem tornar-se possibilidades reais de exercício democrático, porém, com base nestas realidades, os interesses hegemônicos como fatores decisivos e orientadores das políticas locais enfraquecem o processo de emancipação social, firmando-se como “[...] órgão contraditório que baliza diferentes interesses e compromissos sociais, políticos e econômicos, conforme sua organização e as relações que permeiam as decisões a serem tomadas em seu interior” (FLACH, 2020, p. 231).

Para ilustrar a realidade retratada por Flach (2020), de um total de 399 municípios paranaenses apenas 16 (4%) implementaram Sistemas Municipais de Ensino, permanecendo os 383 restantes (96%) vinculados à Sistemas Estaduais de Ensino. No que tange à composição dos conselhos municipais de educação, o estudo destaca que o percentual maior provém da indicação pelo prefeito ou do Sistema Municipal de Ensino e o menor é ocupado por estudantes, pais e/ou responsáveis e docentes, revelando forte influência governamental em um órgão projetado para o desenvolvimento democrático-participativo, o que não ocorre, sendo perceptível que “[...] a representação de movimentos sociais é praticamente nula [...]” (FLACH, 2020, p. 234). Licínio Lima, guiando-se no pensamento do educador Paulo Freire sobre a governança democrática da escola pública, reforça a necessidade de apreensão do conceito de democracia radical para superação do pensamento abstrato e, ao mesmo tempo, aquisição de percepção crítica em torno do tema, destacando que:

[...] A democratização [...] nos seus diferentes níveis, não é somente um fator facilitador, ou instrumental, em face da construção de uma escola democrática e autônoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e atuação continuadas pode permitir e reforçar a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares. Aceitando assim, e considerando legítimas, a discussão e a negociação, interesses e projetos, tensões e conflitos, entre a organização escolar em seu contexto local e comunitário e os distintos níveis político-administrativos que configuram o sistema educativo (LIMA, 2013, p. 43).

Com base no estudo de Souza (2019)⁴², pela discussão de elementos que contribuem para a constituição e funcionamento da gestão democrática na escola pública, constata-se que a predominante forma de provimento ao cargo de diretor (indicação, nomeação, apadrinhamento, etc.) constitui desvio de função na perspectiva do exercício democrático, pois, de acordo com Paro (1995), o formato de provimento de cargo e os condicionantes acarretados nesse processo indicam o perfil de gestão escolar desejado e

⁴² Referente ao artigo “As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira”, selecionado no Estado da Arte.

mostram aproximação e/ou distanciamento com o conceito de democracia no chão da escola. Soma-se a isso, a existência dos conselhos escolares com funcionamento mecanizado que inviabiliza a autonomia frente às demandas educacionais, com reuniões e tarefas burocráticas e sem alinhamento com as reais necessidades da instituição, mas sim ao cumprimento das prescrições legais para obtenção de recursos financeiros. Há problemas ainda na condução do PPP na escola, uma vez que o documento tem sido engavetado e nunca aplicado efetivamente no dia a dia (COLARES; SOARES, 2021). Diante de tais condições, o autor destaca que:

[...] O uso da expressão “condições de gestão democrática” tem relação com o fato de que os usuais procedimentos adotados nas escolas e redes públicas de ensino com vistas à constituição ou incremento da GD⁴³ são, ao nosso ver, ferramentas. Isso significa que não é a existência de um ou vários desses procedimentos que garante o desenvolvimento democrático das escolas públicas. [...] esses elementos são tratados como condições para a gestão democrática, vale dizer, estruturas que contribuem ou potencializam a GD, mas, *per si*, não são capazes de edificá-la (SOUZA, 2019, p. 273).

Observa-se que tais condições de materialização da gestão democrática permanecem inócuas diante dos problemas e contrariedades que a própria prática concebe a este processo. Paralelamente, reforça-se que o alcance de um “ambiente democrático” (SOUZA, 2019) está condicionado a instalação de ações que proporcionem vivências reais e cotidianas de aprendizados, empregando no trabalho e organização coletiva o pressuposto da responsabilidade por mudanças em busca de caminhos emancipatórios (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020). Contribuindo ao pensamento, Lück elege ações que proporcionam a articulação e o engajamento coletivo na escola, destacando:

- 1) Garantir livre acesso da comunidade à escola, a partir de criação de espaços de atuação e participação;
- 2) Promover melhor convívio entre escola e comunidade;
- 3) Mobilizar a comunidade para participar de um movimento pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos, conscientizando-a da importância efetiva de sua participação na escola;
- 4) Promover a quebra de gelo na relação entre funcionários e comunidade;
- 5) Promover a integração entre escolas, realizando atividades de intercâmbio como campeonatos e atividades diversas;
- 6) Unir o grupo da 3ª idade com as crianças para resgate de artesanato, histórias locais e experiências de vida, dentre outras atividades;
- 7) Abrir a escola para a comunidade, tornando-a um centro de integração comunitária (2011a, p. 68).

⁴³ Gestão Democrática.

Por sua vez, Costa e Domiciano (2020)⁴⁴ debruçam-se na análise de um conjunto de artefatos e iniciativas políticas que ocasionaram modificações na legislação estadual de Mato Grosso, principalmente, no que tange à implementação da gestão democrática na escola pública. Para os autores, tais alterações “[...] emergem em um contexto de aprofundamento de medidas neoliberais e neoconservadoras que ganharam espaço [...] a partir de 2016 com o “impeachment” [...]”, consolidando-se “[...] em nome do emprego, do crescimento e da estabilidade econômica [...]” (COSTA; DOMICIANO, 2020, p. 1), ao mesmo tempo em que reproduzem e ampliam iniciativas que minimizam esforços coletivos em prol de uma realidade democrático-participativa. No Estado do Mato Grosso, entre 2015 a 2018, vislumbrou-se um conjunto de medidas legislativas que vem desconstruindo o princípio democrático, concedendo espaço às velhas e tradicionais formas autoritárias de comando nas escolas da rede, considerando que:

[...] O momento expressa frustrações geradas por expectativas depositadas no avanço democrático no país e, por outro lado, tentativas de retorno a um tempo histórico que volta a nos incomodar, com novas roupagens. Essas tentativas foram agravadas após o resultado das eleições de 2018 que ascendeu ao poder Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal [...], com perfil ultraconservador e privatista. Venceu um presidente que não escondia sua simpatia pelos anos de chumbo vivenciados no Brasil, mesmo diante de cicatrizes não curadas como pessoas ainda desaparecidas, desigualdades econômicas, culturais, políticas e educacionais não sanadas em razão de o país não passar a limpo a recente Ditadura Civil Militar, que durou oficialmente 21 anos, e ainda atua na promoção de uma democracia formal, em que o político é artificialmente separado do econômico [...] (COSTA; DOMICIANO, 2020, p. 4-5).

Estes autores reforçam a constatação do enfraquecimento da participação e da autonomia nas escolas, principalmente, ao detectarem a prevalência da indicação política ao cargo, composição dos órgãos deliberativos por sujeitos escolhidos pelos dirigentes estaduais e municipais, não exigência de criação e funcionamento dos órgãos e mecanismos de participação, entre outras ações. Revela-se ainda o crescente empresariamento do setor educacional no Estado, além da efetiva intervenção governamental nos rumos e decisões do setor, principalmente, na garantia do cumprimento dos índices educacionais postos às instituições de ensino. Em linhas gerais, o diretor transforma-se num agente de fiscalização das ordens externas na escola, já que:

[...] A pulverização atual dos sistemas de ensino é um fator facilitador do patrimonialismo, do nepotismo e do clientelismo para não falar da nefasta influência

⁴⁴ Referente ao artigo “Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso”, selecionado no Estado da Arte.

na qualidade da educação. A falta de articulação alimenta as desigualdades e incentiva o “espírito patrimonialista” [...]. Todos parecem querer atender a “sua” rede como se os sistemas ou redes não fossem coisas públicas, mas patrimônio de um governo [...] (GADOTTI, 2013, p. 35).

Contribuindo às discussões anteriores, Lima (2018)⁴⁵ fala dos obstáculos políticos, organizacionais, históricos e culturais que vem dificultando a concretização de uma gestão democrática nas escolas públicas situadas no contexto brasileiro. Constatando que a materialidade de uma concepção democrática tem constituído difícil realidade no plano da ação organizacional, o autor destaca a insuficiência dos referenciais jurídicos democráticos firmados no Brasil, tornando-se desalinhado com as múltiplas realidades das instituições e seus rotineiros desafios (LIMA, 2018). Em torno do papel assumido pela gestão no decorrer dos anos, infere-se que:

[...] A organização das escolas modernas e a sua gestão foram objeto de um processo de institucionalização, na longa duração, que se revelou bastante próximo das organizações produtivas do capitalismo e das teorias da gestão empresarial, sendo visíveis as influências historicamente exercidas pelo taylorismo e pelo fayolismo, por exemplo, nas teorias e nas práticas da gestão escolar, tal como continua a suceder com as mais recentes teorias da gestão da qualidade total, do “*just in time*”, da direção por incentivos e das lideranças empreendedoras, a título de exemplo (LIMA, 2018, p. 21).

Elege, entre o conjunto de práticas defasadas nas escolas, a existência de legislações incapazes de subsidiar um percurso efetivamente democrático na cotidianidade, havendo ainda discrepâncias quanto ao entendimento do próprio conceito de democracia e participação entre os sujeitos educacionais (LIMA, 2013). A presença de “práticas democráticas ritualizadas” e as “encenações participativas” presentes nas escolas distanciam qualquer possibilidade de transformação da condição atual. Conclui seu pensamento afirmando que a escola pública sempre esteve distante dos princípios democráticos e incorporá-los agora, em contextos desproporcionais e sem subsídios, seria uma grande loucura (LIMA, 2018). Tais realidades remetem a dúvidas quanto aos indícios da concepção democrática no plano da materialidade, considerando que:

Realizar a gestão democrática tem sido um grande desafio, tanto para os governos como para a sociedade civil. A escola, como espaço institucional, também tem sido palco de diversas experiências, algumas de maior alcance, outras menos abrangentes, mas todas extremamente importantes como tentativas de construção de uma nova maneira de tratar as questões que dizem respeito à coletividade. Todavia, a gestão democrática está sofrendo sérios riscos de ser inviabilizada, como

⁴⁵ Referente ao artigo “Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?”, selecionado no Estado da Arte.

decorrência da reação dos setores conservadores, principalmente em locais tradicionalmente controlados [...] pelos dirigentes políticos, inconformados com o fato de as próprias comunidades tomarem as iniciativas das decisões [...] (COLARES; COLARES, 2003, p. 97).

Na pesquisa desenvolvida por Abdian (2018)⁴⁶, por meio da análise de teses, dissertações e artigos científicos sobre experiências, vivenciadas em escolas públicas, em torno da questão democrática, participação e autonomia na gestão escolar, identifica-se, a priori, falta de coerência na compreensão do processo democrático nos estudos analisados, já que alguns afirmam ser democráticos e, ao mesmo tempo, revelam práticas clientelistas em sua atuação. Além disso, o maior problema da análise volta-se na “[...] ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar [...]” onde se “[...] dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não [...]” (ABDIAN, 2018, p. 113). É predominante um olhar macro sobre a instalação da democracia na escola, cumprindo um rito legal, e não um compromisso micro (interno), secundarizando o compromisso de uma atuação voltada às singularidades da própria realidade e as soluções para materialização do processo. Associando tais problemáticas às discussões contidas na obra “A morte da verdade⁴⁷”, trata-se de realidades silenciadas e mascaradas pela forte influência estatal, esmiuçando o direito como potencialidade de transformação social, bem como ocultando a verdade que permeia o processo. Isso ocultando uma compreensão de que:

A verdade é um dos pilares da democracia [...] uma das coisas que nos separam de uma autocracia [...]. Não apenas existe uma verdade objetiva, como deixar de dizê-la é uma questão importante. Não temos como controlar se os agentes públicos mentem para nós. Mas temos como controlar se eles devem responder por essas mentiras ou se então, seja por exaustão ou para proteger nossos interesses políticos, vamos olhar para o outro lado e igualar a indiferença à verdade (KAKUTANI, 2018, p. 18-19).

Sob outra vertente, Martins e Machado (2016)⁴⁸, com estudo sobre a percepção e atuação de 43 diretores, de escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, sobre situações de conflito e violência no espaço escolar, constatam que: por meio das respostas

⁴⁶ Referente ao artigo “Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática”, selecionado no Estado da Arte.

⁴⁷ Publicada em 2018, por Michiko Kakutani, a obra, vencedora do Prêmio Pulitzer, volta-se às discussões em torno da manipulação das informações no governo de Donald Trump, destacando que o crescimento da ridicularização em torno da verdade e seu enfraquecimento em tempos de expansão do capital e o engrandecimento de forças ideológicas. Reforça ainda a responsabilidade do setor midiático e das mídias sociais na conclusão deste processo histórico.

⁴⁸ Referente ao artigo “Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas”, selecionado no Estado da Arte.

contraditórias apresentadas, os diretores não se sentem preparados ao enfrentamento dos casos de conflitos e violências na escola; desconhecem, em sua maioria, os conteúdos das legislações que envolvem jovens e adolescentes em situações conflituosas; não receberam formação/capacitação sobre o tema, mesmo considerando a inserção de suas instituições no Sistema de Proteção Escolar da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; não desenvolvem ações próprias para contornar tais problemáticas, destinando toda a responsabilidade às famílias, responsáveis e aos próprios alunos e seus professores; recorrem sempre aos órgãos externos, como Política Militar, a exemplo, para tratar do tema na instituição por meio de palestras e demais ações periódicas e sem sequencialidade (MARTINS; MACHADO, 2016). Para as autoras, esta realidade decorre do fato de que:

[...] Depositar no “outro” as responsabilidades por problemas que deveriam ser assumidos no exercício das próprias funções profissionais não é exatamente uma novidade no campo da educação. A transferência sempre é um caminho confortável em situações desafiadoras, da mesma forma como respostas e/ou (re)ações enquadradas normativamente, pois a legislação pode ser uma zona de conforto, para o bem e para o mal [...] (MARTINS; MACHADO, 2016, p. 171).

Considerando que o tema em si representa um campo de tensões no trabalho dos diretores, revelando sua despreparação e (in)discernimento para lidar com tais situações, repassando adiante suas responsabilidades, aliada ao desconhecimento das legislações e diretrizes em torno das problemáticas suscitadas, torna-se necessário verificar até que ponto o profissional gestor está preparado para adentrar na escola e mergulhar fundo nos dilemas presentes nestes espaços. Para isso, visando refletir estes casos, reuniu-se, a partir da análise de questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicados aos diretores de escolas no ano de 2019⁴⁹, uma síntese das percepções dos gestores quanto à sua preparação para atuar em atividades educacionais diversas, conforme apresentada no Quadro de N° 9.

⁴⁹ Disponível na Plataforma de Dados QEdu: <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/7-brasil>.

Quadro 9: Sistematização dos níveis de percepção dos diretores de escolas no Brasil sobre sua preparação para atuar em atividades e processos de gestão escolar (2019).

NÍVEIS DE PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE SUA PREPARAÇÃO PARA ATUAR NAS ATIVIDADES E PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR (2019).			
ATIVIDADES/PROCESSOS	GRAUS DE PREPARAÇÃO		
	Pouco preparado	Preparado	Muito preparado
Liderar a equipe escolar	3%	73%	24%
Atender as demandas administrativas da rede escolar.	6%	75%	19%
Atender as demandas administrativas da escola.	4%	72%	24%
Garantir a manutenção da escola.	9%	72%	19%
Resolver as demandas dos familiares dos(as) alunos(as).	11%	70%	18%
Mobilizar a comunidade para auxiliar a escola.	12%	71%	17%
Coordenar a implantação do Projeto Político-Pedagógico.	10%	72%	18%
Administrar conflitos.	7%	71%	23%
Manter os(as) professores(as) motivados(as).	10%	73%	17%
Avaliar o desempenho dos(as) professores(as).	6%	76%	19%
Realizar a autoavaliação institucional.	7%	76%	17%
Melhorar os processos pedagógicos da sua escola.	8%	75%	17%

Fonte: elaborado pelo autor com informações dos questionários do SAEB (2019), 2021.

<https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/7-brasil>

O questionário, contemplando 224 perguntas e aplicado para 65.207 diretores neste ano (2019), revela que, de modo geral, os gestores afirmaram estar preparados para atuação nas demandas cotidianas da escola, porém, em um nível médio de preparação, sendo que poucos definiram estar “muito preparado”, bem como um baixo percentual revelou estar “pouco preparado”. Observa-se ainda que, questões como a manutenção da escola, demandas dos familiares dos alunos, mobilização da comunidade escolar, coordenação e implantação do PPP e motivação dos professores chamam atenção no sentido de indicar dificuldades deste profissional em torno de sua atuação nestes problemas. Assim, somando-se ao desafio de gerir a indisciplina e as demais dificuldades na/da escola, Theobald, Silva e Silva destacam que:

Embora seja difícil e complexo lidar com o problema da indisciplina [...] não pode desistir e nem se acomodar. Não pode deixar que a situação silencie e limite os alunos e que impeça seu desenvolvimento criativo e participativo [...]. É necessário que o gestor garanta a participação [...] a fim de que assuma o papel de co-responsáveis na construção de um projeto pedagógico que vise ensino de qualidade para a atual clientela da escola pública e para que isso aconteça é preciso preparar um novo diretor, libertando-o de suas marcas de autoritarismo redefinindo seu perfil,

desenvolvendo características de coordenador, colaborador e de educador [...] que não se vê há tempos [...] (2009, p, 156).

Embasando-se em Nardi (2018)⁵⁰, em estudo que analisa a viabilidade dos mecanismos de participação – originados nos sistemas municipais de ensino por suas prescrições legais – em torno da democratização da gestão escolar, verifica-se que, apesar das influências ideológicas presentes nestes documentos, os arranjos institucionais podem, se assumidos pelo coletivo, representar reforço à democratização da gestão do ensino público. Todavia, atualmente revela-se que a participação tem sido sinônimo de deliberação (NARDI, 2018), condição visível na atuação dos órgãos e mecanismos atuantes e presentes nas instituições. Mesmo diante da existência de conselhos, PPP e realização de eleições, constata-se uma realidade e processo mecanizado, ou seja, apenas cumprindo uma burocracia que fora lançada sobre a comunidade educacional por legislações e políticas defasadas. Ao invés de tornarem-se espaços que viabilizem “[...] transformar boas ideias individuais em ideias coletivas [...]” (LÜCK, 2001, p. 37), tornou-se confrontante no sentido de incitar a discórdia e o distanciamento por meio de embates e conflitos presentes, a exemplo, nas reuniões do Conselho Escolar (NARDI, 2018). Em torno dessa realidade, aplica-se a ideia do “estilo participativo” desenvolvido por Lück ao reforçar que:

A liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. É a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa dentro do sistema de ensino [...]. A questão é: “As escolas podem realizar estas mudanças radicais?”. Para uma grande parte, a natureza e o grau de participação dos professores e demais funcionários em escolas é determinado pelo estilo de liderança formal ou legítimo do líder: o chefe – a equipe técnico-pedagógica, o diretor, ou o dirigente regional. O líder formal cria a atmosfera e dá o sinal apropriado para os seus funcionários de que a participação deles é realmente desejada (2001, p. 37).

Tomando como direcionamento as discussões de Machado e Ganzeli (2018)⁵¹, autores que, por meio de análise nas informações do censo escolar da educação básica, discutem se e de que forma a gestão educacional tem assegurado à materialização do direito à educação – conforme premissa da CF 1988 – na escola pública brasileira. Para estes autores, há inúmeros desafios que atravessam este direito, considerando as atuais reformas na educação brasileira e a destituição de conquistas importantes, sem contar na precariedade que permeia os espaços públicos educacionais no país. Na realidade da escola pública, constata-se

⁵⁰ Referente ao artigo “Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino”, selecionado no Estado da Arte.

⁵¹ Referente ao artigo “Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves”, selecionado no Estado da Arte.

que ao tomar “[...] o acesso, a permanência e a qualidade como referências do direito à educação – se, por um lado, há avanços alcançados, estes estão muito aquém das garantias legais. Por outro, os entraves na garantia do direito [...] impõem desafios robustos a serem enfrentados [...]” (MACHADO; GANZELI, 2018, p. 60).

Consideram que a expressividade do número de evasão escolar e repetência, bem como diminuição na oferta de matrículas, são fatores que distanciam o direito à educação da escola, lançando sobre os gestores o compromisso de assegurar e reduzir tais indicadores, garantindo o desenvolvimento do campo educacional e dos estudantes. Porém, ao voltar-se nestas questões, torna-se necessário também contemplar outros fatores-chaves para a resolução dos casos, a exemplo, revisão das práticas pedagógicas, ensino atrativo, conteúdos que representem sentido aos discentes, currículo estandarizado, entre outros empecilhos. Outra vez este profissional encontra-se sem saída, com massivas cobranças em seu trabalho e, mais ainda, devendo garantir direitos educacionais em ambientes que não viabilizam isto, atentando-se ao fato de que:

Vivemos um período de naturalização da perda de avanços já havidos no campo da gestão democrática, o que prejudica não apenas sua efetivação nas escolas, mas, também, coloca em risco a construção de um projeto de país mais democrático em todos os sentidos. Vivemos um período perigoso onde o mercado determina o que é “qualidade” e quais são a cultura e os princípios educacionais a serem construídos (PERONI, 2018, p. 87).

No estudo de Souza e Pires (2018)⁵², os autores propõem uma discussão do panorama nacional referente à gestão democrática, estabelecendo diálogos com o Art. 14 da LDB – que visa incentivar a participação nos conselhos escolares e na elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 1996) – e o Art. 9º da lei de criação do PNE (2014-2024) – que trata da formulação de leis específicas, a nível estadual, municipal e distrital, para implementação da gestão democrática (BRASIL, 2014) – na escola pública brasileira. Inicialmente, confirmou-se que dos Estados que compõem o Brasil, somente 11 destes e mais o Distrito Federal possuem leis próprias para incentivo da gestão democrática, não alcançando nem a metade das unidades federativas, indicativo de enfraquecimento da premissa expressa no Art. 9º da Lei Nº 13.005/2014 no país, vislumbrando que “[...] temos um quadro de insuficiência da legislação estadual sobre a gestão democrática, que não se mostra capaz, mesmo muitos anos após a aprovação da CF e da LDB, de traduzir o princípio democrático em regramentos para os seus sistemas” (SOUZA; PIRES, 2018, p. 81). A importância da

⁵² Referente ao artigo “As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros”, selecionado no Estado da Arte.

formulação de políticas próprias, construídas em detrimento das particularidades locais, justifica-se na relevância de que:

[...] A descentralização, em tese, incentiva a autonomia e o faz (ou deveria fazer) num plano prioritariamente político, pois permite (ou permitiria) aos sujeitos da escola e da educação as possibilidades de definirem em conjunto (nas suas relações) os rumos da própria instituição e do sistema educacional (SOUZA; PIRES, 2018, p. 67).

Os autores manifestam indignação diante da inexistência e enfraquecimento de legislações específicas para desenvolvimento do tema, constatando que os Estados do Sul e Sudeste permanecem à frente dos situados no Norte e Nordeste do país, revelando novas disparidades regionais quanto ao andamento do trabalho de implementação do princípio democrático, ou aproximação deste. Além disso, evidenciam que, apesar de 12 entes federados possuírem suas legislações consolidadas formalmente, ainda sim tais mecanismos têm sinalizado descasos e incoerências quanto à efetividade do cumprimento da Meta 19 do PNE e o Art. 14 da LDB (SOUZA; PIRES, 2018). Em análise quanto à viabilidade e contribuição da Meta 19 do PNE, Gasparelo, Ganzeli e Machado reforçam que:

A meta 19 do PNE (2014-2024) dá continuidade às políticas que já vinham sendo praticadas. Portanto, no âmbito das formulações políticas, os limites quanto à democratização estão postos. Resta às equipes de gestão das escolas públicas intervirem no processo de implementação da Meta 19, com planos e projetos democráticos nos contextos locais [...]. Assim, é importante forte mobilização da sociedade para um efetivo avanço na educação, tanto em termos de gestão democrática, quanto de equidade no acesso, permanência e conclusão dos estudos nas suas diferentes etapas e modalidades (2018, p. 83).

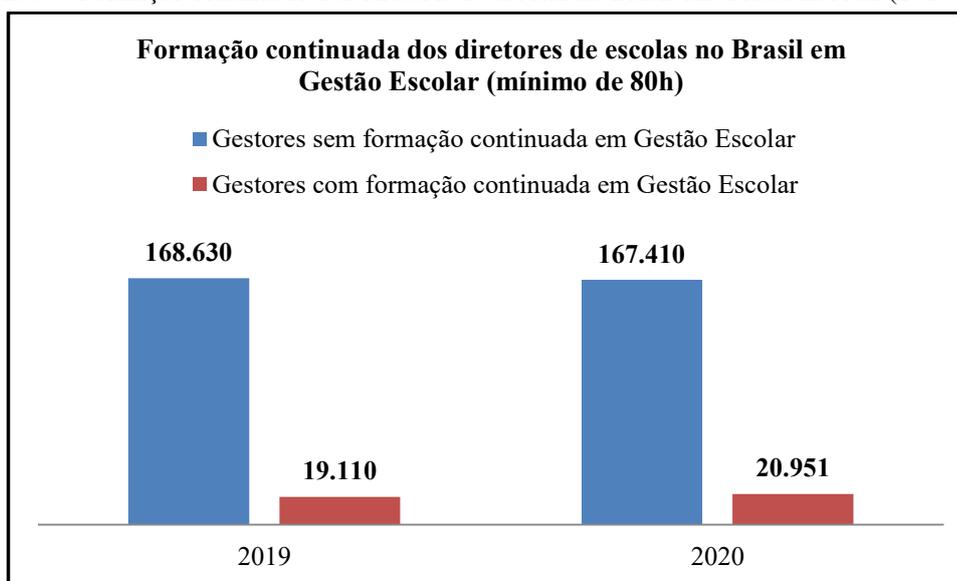
As constatações apresentadas por Botler (2018)⁵³, tratando do elemento justiça com incidência nas práticas de gestão e organização escolar – buscando visibilizar as injustiças por meio dos conflitos, indisciplina, violência e demais acontecimentos presentes no ambiente educativo – revelam que uma ideológica percepção de democracia associada à participação legal-formal (burocrática) está presente nos diálogos que perpassam a escola pública, bem como demonstram o despreparo técnico de profissionais gestores na condução de suas instituições no sentido de formular ações que incitem a participação e proporcionem um ambiente saudável, contribuindo gradativamente na redução das injustiças ali presentes, fator não ocorrente devido a sua má preparação sob tais problemáticas. Em torno desta limitada atuação, a autora evidencia que “[...] valoriza-se procedimentos padrões de cunho

⁵³ Referente ao artigo “Gestão escolar para uma escola mais justa”, selecionado no Estado da Arte.

individualista, pautados numa concepção de democracia formal e numa racionalidade burocrática, a exemplo da importância dada ao registro de ocorrências” (BOTLER, 2018, p. 104), o que deveria ocorrer inversamente.

Questões desta natureza podem estar associadas à ideia de má formação do profissional gestor que, no exercício de suas complexas atribuições, permanece desorientado quanto sua atuação diante dos múltiplos problemas que envolvem o campo educacional, principalmente, quando estes envolvem as famílias, bem como docentes e estudantes. Nesse sentido, visando refletir o acesso dos gestores educacionais brasileiros à formação continuada, utilizam-se os dados do QEdu Analítico⁵⁴ para revelar a participação/contemplação destes profissionais em formações continuadas na área, utilizando o padrão mínimo de 80h de capacitação como ponto de partida, conforme resultados expostos no Gráfico de N° 7.

Gráfico 7: Formação continuada dos diretores de escolas no Brasil em Gestão Escolar (2019-2020).



Fonte: elaborado pelo autor com informações do QEdu Analítico (2019-2020), 2021.

<https://analitico.qedu.org.br/>

Os dados obtidos são críticos e, ao mesmo tempo, alarmantes no sentido de revelar as fragilidades na oferta dos cursos de formação continuada em gestão escolar no Brasil, bem como o descaso destes profissionais no sentido de buscar tais capacitações para aprimoramento das práticas exercidas na escola pública. Numericamente, isso significa dizer que, aproximadamente, 90% (2019) e 89% (2020) dos gestores não possuem formação

⁵⁴ Trata-se de uma ferramenta gratuita, integrante da Plataforma QEdu – Dados Educacionais, de agrupamento e filtragem de dados sobre a Educação Básica no Brasil, já aplicado tratamento estatístico, a partir dos indicadores do Censo Escolar (2013-2020) e do Saeb (2013-2020), comportando um conjunto de informações sobre questões educacionais de natureza diversas. Disponível em: <https://analitico.qedu.org.br/>.

continuada em gestão escolar, identificando que um percentual mínimo de 10% (2019) e 11% (2020) dispõe destas formações em seu currículo, respeitando a carga horária de 80h, considerada mínima diante dos inúmeros desafios postos ao seu exercício profissional. Daí a necessidade de fortalecimento de políticas locais no sentido de impulsionar tais oportunidades formativas em prol do desenvolvimento da prática educativa e, por conseguinte, da educação pública (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020).

Botler (2018), ao guiar-se na questão da má formação, destaca o despreparo do gestor para lidar com temas conflituosos na escola, principalmente, sobre a indisciplina e violência, tornando o diálogo – enquanto possibilidade de enfrentamento coletivo – enfraquecido e maximizando o uso das punições como alternativa exclusiva de resolução dos problemas, culminando em expulsão, suspensão, troca de turmas, etc., alcançando um conjunto de ações desorientadas e que afetam a organização escolar e tornam o clima tenso. Além disso, a autora descreve a rotatividade na gestão como um acontecimento que potencializa tais inoperâncias mediante os conflitos, pois, o gestor, por não ter parada certa, fica transitando de instituição em instituição, com climas e personalidades diferentes, não se concentrando, exclusivamente, na apreensão de uma única realidade. Ou seja, no momento em que alcança certa compreensão sobre o ambiente, acaba sendo transferido. É em torno desses inúmeros desafios que os autores Soares, Colares e Oliveira reafirmam que:

Fazer Gestão Educacional, e ainda mais, democrática [...] é desafiador pela fragilidade das políticas públicas educacionais, que por vezes, são pensadas e outras realidades e projetada para todas, onde se notam a ausência de subsídios que promovam a aproximação, ainda que, minimamente, com uma democracia no “chão da escola”. Destituir a prática da indicação política seria a primeira premissa a ser quebrada, seguindo da promoção de alternativas que incluísse a comunidade educacional de forma efetiva no processo de tomada de decisões. Instituir a prática de avaliação também se faz necessário, verificando como se dá a aplicabilidade do trabalho e que percursos precisam ser modificados para o alcance de suas propostas pedagógicas. Daí a necessidade de se fazer valer o direito de participação na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP, entendendo este como um direcionador das ações e, não mais, como um documento que fica trancafiado em uma gaveta (2020, p. 254).

As autoras Cardozo e Colares (2020)⁵⁵, ao analisarem a implantação de Sistemas Municipais de Educação na Mesorregião do Oeste Maranhense e sua contribuição quanto ao desenvolvimento do princípio da gestão democrática nestes municípios, destacam que “[...] embora os municípios gozem da prerrogativa de criarem seus SME [...] apenas 8 dos 52 institucionalizaram seus sistemas com base em leis específicas [...]” (CARDOZO;

⁵⁵ Referente ao artigo “Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação”, selecionado no Estado da Arte.

COLARES, 2020, p. 1), esquivando-se do compromisso legal de ampliação e fortalecimento de um processo democrático-participativo na escola pública, distanciando a gestão democrática como possibilidade no desenvolvimento da educação na esfera municipal. Criticam ainda a questão da indicação política como formato predominante de acesso ao cargo e as intervenções do poder público no bloqueio da participação da comunidade educacional nestas escolas. Em torno dessa problemática, Dourado destaca que:

[...] Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas – e não o único – é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis (2011, p. 102).

As discussões apresentadas pelas autoras tornam-se mais amplas ao evidenciarem que têm sido mínimos os avanços na institucionalização, por parte dos municípios do *locus* investigado, de seus Sistemas Municipais de Ensino, bem como catastrófico o percentual de criação de leis específicas direcionadas ao desenvolvimento do princípio democrático na gestão, permanecendo na estagnação de replicar orientações legais nacionais de forma descontextualizada com a realidade em questão. Para ter-se uma ideia, dos oito (8) municípios que implementaram seus SME, observa-se que: apenas quatro (4) preveem a participação da comunidade educacional nos conselhos escolares; quatro (4) garantem a participação dos profissionais na elaboração do PPP; e somente quatro (4) asseguram o direito da participação da comunidade no planejamento da educação municipal. Tais indicativos, considerando o teor destes documentos, revelam discrepâncias entre as prescrições formais e o formato arbitrário de suas tentativas de implementação. É notável ainda que apenas três (3) municípios tornaram a prática da eleição de diretores uma realidade, porém, registra-se a inexistência de mecanismos que incentivam a participação, como grêmios estudantis, APM e outros. Reverter tais condicionantes implica, portanto, uma compreensão em que:

Considerando a premissa teórica de que o fundamento ontológico do debate sobre a democratização da educação se localiza na relação orgânica entre política e economia, na qual a socialização do poder político constitui mediação central, tal socialização nas instituições educacionais exige uma gestão democrática radical comprometida substantivamente com a superação da ordem do capital, através de um processo de anulação, de conservação e de elevação a um nível superior daquilo já conquistado nessa esfera. Uma ação política, portanto, orientada por uma dimensão irrealizável na sociedade capitalista, mas que valha de referência

teleológica aos processos coletivos de questionamento, alargamento e superação da gestão democrática possível atualmente (MOREIRA, 2021, p. 9).

Contemplando Marques (2020)⁵⁶, em estudo que trata das repercussões da Nova Gestão Pública (NGP) – modelo que vem ganhando e ocupando espaços nas instituições brasileiras por meio da busca por metas e resultados quantitativos e incentivos à competição – e seus impactos na gestão da educação na rede pública estadual de Goiás, cujo Estado vem destacando-se no que tange ao alcance de resultados “satisfatórios” obtidos em avaliações de larga escola, constata-se que a NGP exerce influência predominante na política educacional do Estado, apesar dos entrevistados afirmarem que exercem uma gestão efetivamente democrática, implicando na identificação de discrepâncias entre discursos e práticas. Na visão da autora, entende-se a NGP como:

[...] um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia. A NGP se constitui atualmente como o modelo hegemônico da administração pública ocidental (MARQUES, 2020, p. 2).

Comprovadamente, a NGP – enquanto modelo hegemônico – intensificou uma política de resultados na gestão educacional, ao mesmo tempo em que vem enfraquecendo o compromisso democrático em detrimento da consolidação de um estilo gerencialista e competitivo. Nesta realidade, o diretor é visto como um chefe – um burocrata (PARO, 2015) – que hierarquiza todas as decisões da escola, transformando o planejamento e avaliação em instrumentos de controle e regulação na prática educativa. Em torno da atuação deste profissional, a autora destaca que “[...] são “profissionalizados” em uma formação ofertada pelo Instituto Unibanco, cujo objetivo é voltar os gestores para o pedagógico, a fim de alcançar os resultados esperados [...]” (MARQUES, 2020, p. 15), tomando as avaliações e seus resultados, diante das metas estabelecidas, como centralidade do processo educativo, estimulando a competitividade, padronização curricular e memorização de conteúdos, bem como consolidando o tripé objetivos-avaliação-sanção e/ou recompensa. Assim, o diretor torna-se um mecanismo de controle no sentido de direcionar os atores e processos educacionais rumo ao alcance destas premissas ideológicas, considerando que:

⁵⁶ Referente ao artigo “Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás”, selecionado no Estado da Arte.

A razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. [...] em nossa sociedade, a razão mercantil está articulada [...] a [...] reprodução ampliada do capital, que se faz pela realização do lucro, cujo substrato é a apropriação do valor excedente produzido pelo trabalho. Todavia, a razão mercantil não se configura apenas quando está imediatamente presente o lucro, mas sempre que se manifestam os mecanismos relacionados a competição, à concorrência e ao supremo mandamento mercantil de levar vantagem em qualquer situação [...]. Certamente, no campo educacional, essa predisposição haveria de encontrar, no amadorismo e na ignorância pedagógica, solo fértil para vicejar e expandir-se [...] (PARO, 2015, p. 51-53).

Ao tratar dos efeitos dos programas PDE Escola e Mais Educação na gestão de escolas públicas, as autoras Oliveira e Teixeira (2016)⁵⁷ ressaltam que, apesar de contribuir com as instituições diante da possibilidade de ampliação da melhoria da qualidade do ensino (objetivo dos programas), tais induções projetaram inúmeros desafios na gestão escolar, especificamente, na atuação do diretor que não estava pronto para atender as demandas lançadas em seu trabalho. Um ponto crucial da análise mostra-se no fato em que, mesmo diante da exigência de adequações na prática educativa para instalação destas propostas, não houve modificações nos PPPs das instituições, permanecendo com o documento norteador desatualizado e engavetado, fator negativo na edificação de mudanças no ambiente escolar, pois, acredita-se que:

Inevitavelmente, a desarticulação do PPP com as demandas locais tem sido uma realidade visível. Acredita-se que, por ser um documento – geralmente, banalizado como algo burocrático, trabalhoso e com a exigência de graus avançados de competência técnica – muitos desconsideram sua importância, alegando condições de inoperância na prática educativa. A conjuntura atual de crise na escola pública tende a torná-lo sem efeito diante da descredibilidade projetada na essência democrática [...]. Aliás, muitos reduzem o projeto a visões negativas justamente por não dispor de competências e compromisso para administrá-lo. Se perguntarmos aos gestores, com exceções, sobre o PPP, a resposta é quase que uniforme: não ocorre por que não há participação da comunidade [...]. No entanto, ressalta-se que estes mesmos sujeitos, em muitos casos, desconhecem o próprio documento, seja pelo seu pouco tempo na escola (no caso da frequente rotatividade que ocorre na gestão por indicação política ao cargo) ou por falta de interesse. Tudo isso, sem abandonar o fato de que o PPP tem sido impactado com a dinâmica da “cópia”, repetindo a proposta de anos anteriores e/ou de modelos prontos disponíveis na internet (COLARES; SOARES, 2021, p. 90).

É perceptível ainda que, na realidade de duas escolas investigadas contempladas pelos programas, o planejamento das atividades do ano letivo ocorreu pela coordenação pedagógica e gestores (diretor e vice-diretores), com pauta restrita em questões administrativas, não cedendo abertura para inserção dos docentes, demais funcionários,

⁵⁷ Referente ao artigo “Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação”, selecionado no Estado da Arte.

estudantes e suas famílias nesse processo produtivo, do ponto de vista coletivo (DOURADO, 2006). Não se pode negar, portanto, segundo as autoras, que as gestões das instituições realizaram adesão a estes programas como saída para a disponibilidade de recursos, secundarizando o interesse com o desenvolvimento de seus estudantes, percepção evidente na fala dos entrevistados, constatando que “[...] houve essa adesão à política externa como possibilidade para a solução imediata dos problemas “crônicos” das escolas [...]” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2016, p. 305). Não obstante, os gestores isentaram-se do compromisso de capacitar e/ou buscar formações específicas às escolas e seus profissionais para atuação na cotidianidade da implantação destes programas, demonstrando descaso com tais propostas pedagógicas interventivas.

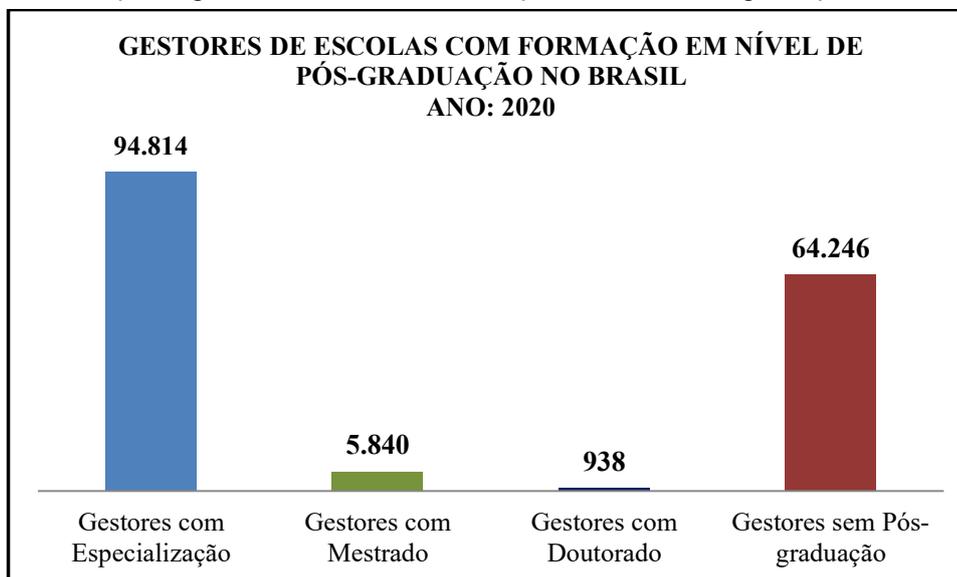
Nardi (2016)⁵⁸, em análise de opções normativo-institucionais referentes à gestão democrática do ensino público no Brasil em confronto com ações delineadas por instituições da Educação Básica – da mesorregião do Oeste Catarinense – que incentivem a participação, revelam a predominância de um quadro teórico-político instável de condições que favorecem a democratização da gestão, porém, as evidências contradizem este no sentido da inoperância na prática, seja pela ausência de subsídios, intervenção governamental, despreparo técnico, entre outras questões. O ponto crucial deste processo mostra-se na inviabilidade da promoção da efetiva participação no chão da escola, já que sendo “[...] peça fundamental da gestão democrática, a participação [...] segue sendo, no entendimento dos seus cultores, tanto um ideal como um desafio que se renova e se reconfigura no curso das transformações [...] da sociedade” (NARDI, 2016, p. 650).

Os dados apresentados pelo autor revelam um percentual expressivo do ensejo participativo na elaboração dos PPPs e na constituição dos conselhos escolares, porém, bastante enfraquecidos quando se trata da participação da comunidade nos processos de tomada de decisões (aproximadamente, 15,2% nas instituições). Quanto à constituição dos espaços e mecanismos de participação, definidos nas legislações dos municípios da mesorregião do Oeste Catarinense, Nardi (2016) registra a efetiva criação dos Conselhos Municipais de Educação (100%), a edificação dos PPPs (92,9%), a existência de conselhos escolares (78,8%) e, ao mesmo tempo, revela dados mínimos para a realização de conferências de educação (17,2%) e eleição de diretores (10%), evidenciando uma realidade contraditória na operacionalização entre as prescrições, objetivos e prática defasada no que tange à participação.

⁵⁸ Referente ao artigo “Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica”, selecionado no Estado da Arte.

Sobre o debate proposto por Melo e Miranda (2020)⁵⁹, na discussão dos desafios dos gestores em seu primeiro ano de atuação no cargo, utilizando a realidade do Estado de São Paulo como *locus* de reflexão, fica claro que são múltiplas variações de desafios (formativas, pessoais, psicológicas e sociais) que se colocam na atuação destes profissionais, principalmente, diante de massivas sobrecargas administrativas e burocráticas lançadas em seu trabalho. Conseqüentemente, o compromisso pedagógico – em prol da melhoria da qualidade do ensino e da plena formação estudantil – ocupa lugar em segundo plano, priorizando as demandas advindas das secretarias de educação. Além disso, visibilizam-se que, apesar de dispor de formação específica ao cargo, os desafios acabam introjetando outras necessidades formativas em sua atuação, que vão além de simples capacitação profissional, exigem a adoção de conhecimentos técnicos e práticos. Nesse sentido, visando refletir o lugar da formação neste processo, o Gráfico de Nº 8 trata do grau formativo dos gestores brasileiros em nível de Pós-graduação até o ano de 2020.

Gráfico 8: Relação de gestores de escolas com formação em nível de Pós-graduação no Brasil (2020).



Fonte: elaborado pelo autor com informações do QEdU Analítico (2020), 2021.

<https://analitico.qedu.org.br/>

Ao deter-se na análise do Gráfico de Nº 8, observa-se que, do total de 165.838 gestores identificados no país em 2020, é predominante o percentual de diretores apenas com especialização (57% = 94.814), ressaltando que tais formações, em sua maioria, são de áreas

⁵⁹ Referente ao artigo “Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante”, selecionado no Estado da Arte.

não correlatas. Em um nível mais avançado da Pós-graduação, verifica-se um notável enfraquecimento da formação, dispondo de apenas 3% (5.840) com mestrados e 1% (938) com doutorados. Preocupantemente, o gráfico revela que 39% (64.246) dos gestores não possuem formação em nível de pós-graduação, desvinculando-se de uma das exigências da própria LDB e demais políticas indutoras da gestão democrática no Brasil e suas unidades federativas (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020).

Quanto aos desafios enfrentados pelos gestores iniciantes, os autores registram a ampla interferência governamental como um empecilho que exige o famoso “jogo de cintura” destes profissionais, no sentido de buscarem impressionar e não contrariar quem lhe colocou no poder e/ou poderá destituir de seu posto, secundarizando as vontades e necessidades do grupo coletivo quando contrários aos interesses das forças dominantes que operam sobre a escola pública (DOURADO, 2006). Somam-se a isso, as multitarefas empregadas ao ofício, imbuído da competência de prever soluções aos “incêndios” cotidianos ocasionados por naturezas diversas. Percebe-se ainda a desistência rápida destes profissionais, quando eleitos pela comunidade, na busca por relações democráticas e dialógicas no espaço escolar ao se depararem com os diversos desafios administrativo-burocráticos (MELO; MIRANDA, 2020).

Acrescentam-se aos desafios: professores com formação insuficiente, alunos com problemas diversos, escassez de recursos, desvalorização social, distanciamento da proposta pedagógica, incompreensão da ideia de gestão democrática, falsa autonomia, prestação de contas centralizada, sobrecarga de trabalho, prescrições internas e a dicotomia entre buscar a efetividade dos objetivos educacionais e zelas pelas regras postas. Assim, é nítido que, considerando o papel fundamental da escola “[...] no processo de transformação da sociedade, rumo a construção de espaços coletivos [...]”, torna-se necessário garantir “[...] o preparo dos gestores a fim de que possa propor alternativas que resultem efetivamente na participação, fator primordial para que a gestão democrática se concretize” (COLARES; XIMENES-ROCHA; COLARES, 2012, p. 21).

Guiando-se em Rocha e Hammes (2018)⁶⁰, ao analisar a relação entre gestão escolar e democracia na realidade de uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul, destaca-se que, apesar da existência dos órgãos deliberativos, previstos em legislações, na instituição, a participação da comunidade escolar apresenta-se na condição de escassez, com enfraquecimento da atuação do grêmio estudantil e círculo de pais e mestres. Em torno da

⁶⁰ Referente ao artigo “Gestão e democracia em uma escola pública”, selecionado no Estado da Arte.

busca pelo diálogo entre os processos de gestão e a ascensão democrática, conferem à participação um grau potencializador desta integração, ressaltando que:

A escola se constitui em um espaço de contradições, diferenças e encontros de grupos sociais com diferentes dinâmicas culturais, religiosas, familiares etc. Esses grupos deveriam articular-se, em aprendizagens coletivas, a partir dos princípios da convivência democrática, promovendo a cultura participativa. Contudo, salienta-se, essa cultura participativa não poderá ser imposta por diretrizes e regulamentos ou, mesmo, por gestores, pois perder-se-ia o princípio próprio da democracia. Ela deverá ser construída no debate, no conflito de ideais, na argumentação, em uma dinâmica construída pelos próprios membros que compõem a organização escolar [...] (ROCHA; HAMMES, 2018, p. 636).

Para estes autores, na instituição investigada a escassez da participação nos processos de gestão são decorrentes de uma descrença quanto à atuação do próprio gestor, pois, considerando sua forma de nomeação política ao cargo, não se vê este como um defensor dos interesses coletivos, contribuindo na desvinculação e distanciamento da perspectiva democrática como condição real dos sujeitos educacionais. As reuniões periódicas do grêmio e círculo de pais e mestres, existentes apenas para atendimento de burocracias, não representam a força coletiva em prol de suas necessidades, apenas cumprindo atividades para evitar a extinção destes mecanismos na escola, sem deixar de mencionar a burocratização que permeia a organização do conselho escolar. Observa-se que a escola, e a gestão de modo geral, utilizam-se da existência destes mecanismos (conselhos, grêmios e círculos de pais e mestres) para declamar que a instituição é democrática, quando, de fato, permanece distante de qualquer possibilidade de reversão social, lançada ao autoritarismo, controle e regulação na cotidianidade de seus processos educacionais.

Segundo Melo e Torres (2017)⁶¹, tendo como objeto de análise a política de formação e remuneração da função de diretor de escola pública no Estado do Acre, concluiu-se, a priori, que a função e os inúmeros requisitos profissionais, mediante as complexas demandas cotidianas da escola, não suprem os anseios dos diretores, visibilizando, pela percepção destes, baixa remuneração, considerando as responsabilidades que recebem em decorrência das interferências da nova gestão pública em seu trabalho, bem como a pertinência de formação insuficiente para os novos desafios que surgem no ofício. Em detrimento da afirmativa, pelos profissionais entrevistados, que acreditam não dispor de formação suficiente para o exercício do cargo, apresenta-se, visando enriquecer as discussões,

⁶¹ Referente ao artigo “A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração”, selecionado no Estado da Arte.

um panorama do grau de formação dos gestores brasileiros nos anos de 2019 e 2020, conforme dados apresentados no Quadro de Nº 10.

Quadro 10: Relação do grau de formação dos diretores escolares no Brasil e regiões (2019-2020).

GRAU DE FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES (2019-2020)						
ANO: 2019						
GRAU DE FORMAÇÃO	LOCALIDADES					
	BRASIL	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste
Ensino Fundamental	0,3%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%	0,4%
Ensino Médio	4,8%	2,8%	6,6%	2,5%	3,8%	4,7%
Ensino Normal / Magistério	8,5%	3,6%	4,3%	2,2%	7%	16,3%
Ensino Superior	86,4%	93,4%	88,9%	95,2%	88,9%	78,6%
Com pós-graduação	51,7%	75,7%	43,4%	67,3%	48,9%	47,5%
Sem pós-graduação	34,8%	17,7%	45,6%	27,9%	40%	31,1%
ANO: 2020						
GRAU DE FORMAÇÃO	LOCALIDADES					
	BRASIL	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste
Ensino Fundamental	0,2%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,4%
Ensino Médio	3,7%	2,5%	4,1%	2,2%	3,1%	4,3%
Ensino Normal / Magistério	7,9%	3,2%	3,8%	1,8%	6,9%	15,3%
Ensino Superior	88,2%	94,1%	91,9%	95,9%	89,8%	80%
Com pós-graduação	54,4%	77,4%	46,8%	69,7%	49,8%	50,2%
Sem pós-graduação	33,9%	16,7%	45,2%	26,2%	40%	29,8%

Fonte: elaborado pelo autor com informações dos Anuários Brasileiros da Educação Básica (2020 e 2021), 2021.

Ao voltar-se na análise do Quadro de Nº 10, é perceptível que, no Brasil, entre 2019 a 2020, o percentual de gestores com formação em ensino superior é positiva com sucessivo aumento, porém, mesmo considerando um crescimento, o acesso à formação com pós-graduação é relativamente baixo diante das exigências e adaptações que o cargo exige. Além disso, não se deixa de observar um percentual significativo de profissionais atuantes sem formação no ensino superior (com ensino fundamental, médio e/ou normal/magistério). Registram-se ainda diferenças formativas por distinção geográfica, identificando os melhores percentuais destinados ao Sul e Sudeste, indicando um avanço no que tange à formação específica na gestão, e índices menores no Norte e Nordeste do país, apesar de considerar que os números têm caminhado em direção ao alcance de sua totalidade (formação adequada e suficiente). Os dados refletidos nos ajudam a pensar o lugar da formação como elemento

basilar no desenvolvimento das atividades profissionais e atuação frente os problemas diversos que surgem a cada momento na escola pública (LÜCK, 2011a).

Os autores finalizam refletindo o palco de intervenções governamentais que tem se tornado a gestão da escola pública, com crescentes políticas de desvalorização salarial, supervalorização de estratégias que possibilitem o alcance de resultados e índices positivos à escola, popularização do conceito de *accountability* entre os profissionais, estímulos à competitividade e ao individualismo, descrença na participação e ausência de autonomia no exercício da função, traduzidos em feitos “[...] inspirados em uma política dos Estados Unidos [...]” (MELO; TORRES, 2017, p. 815), considerando que:

Essa é a utopia e o ideário de boa parte dos educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Entender a lógica dessa sociedade é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (SOUSA, 2009, p. 184).

As discussões de Hioni e Prearo (2020)⁶², retratando a incorporação do planejamento estratégico, por parte das secretarias municipais de educação da região metropolitana de São Paulo, na gestão escolar e a definição de requisitos para formação de um perfil dos profissionais gestores, evidenciam que tais intervenções condicionam à prática inúmeros problemas estruturais a partir do momento em que se constroem ações pensadas externamente, não levando em conta as demandas, necessidades e interesses locais firmados na escola pública. Na organização de um perfil dos gestores atuantes nestes municípios, comprova-se que: 61,9% trabalham mais de 40 horas semanais, 52,4% são funcionários de carreira, 100% participaram de atividades de desenvolvimento profissional (capacitação) nos últimos dois anos (2018 e 2019) e 95,2% gostariam de ter participado de outras formações no exercício da profissão (capacitações contínuas) para aprimoramento da prática interventiva (HIONI; PREARO, 2020).

A importância deste estudo mostra-se em revelar como os gestores permanecem subordinados às vontades dos dirigentes superiores da educação, de acordo com os níveis hierárquicos ocupados, destinando ações sem nenhum estudo prévio da prática educativa, tornando este profissional um executor de tarefas externamente concebíveis. Revelam ainda extensa sobrecarga de trabalho diante das novas exigências postas à educação, como a implementação da BNCC e demais alterações realizadas nas políticas públicas

⁶² Referente ao artigo “Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo”, selecionado no Estado da Arte.

(CARVALHÊDO, 2020). De modo geral, a prática do planejamento estratégico – enquanto instrumento que vem de fora, elaborado pelos órgãos condutores da educação nacional – vem ocupando centralidade na atuação dos gestores, mesmo diante de inúmeros desencontros em sua aplicabilidade. Paralelamente, abandona-se o compromisso com o planejamento operacional, criado e implementado a partir das necessidades vivenciadas da escola. Sob tais problemáticas, é preciso amotinar-se ao entendimento de que:

Historicamente, o planejamento tem sido elaborado numa perspectiva burocrática, envolvendo o preenchimento de formulários, as reproduções de anos anteriores e o atendimento às orientações de instâncias superiores do sistema de ensino de forma acrítica. O planejamento encarado como uma obrigação burocrática em nada contribui para que a instituição escolar atinja um grau de excelência. Ele deve ser encarado como um instrumento fundamental e dinâmico da gestão, capaz de orientar as ações rumo ao alcance dos objetivos delineados (PERFEITO, 2007, p. 60).

De acordo com Afonso (2020)⁶³, a partir de revisitações ao conceito de Estado, sua relação com a escola pública e alterações na ideia de cidadania, o autor, pontuando problemáticas presentes nas pesquisas sobre administração e gestão educacional no Brasil, lança um apelo em prol do fortalecimento da resistência ativa como acontecimento que visa efetivar uma agenda democrática alicerçada nos princípios da justiça social no país. Além disso, reforça-se a necessidade de entender a democracia e participação não como concepções e/ou processos a serem implementados no campo educacional, mas sim como direitos assegurados a cada cidadão brasileiro em prol de seu desenvolvimento social (AFONSO, 2020). O que incomoda o autor, como principal problemática, reflete na ideia de fabricação de cidadãos, prática visibilizada no advento da NGP, com a predominância dos interesses governamentais em larga escala assumindo o controle através de processos standardizados implementados no campo educacional. Através destes, implementa-se um modelo centralizado, não democrático, e heterônomo na gestão da escola pública, comprometendo o trabalho dos gestores e corrompendo os mecanismos legais e lutas travadas no decorrer da história aspirantes ao alcance da tão sonhada democracia. Critica ainda os esforços massivos despendidos no processo de avaliação como objeto de medição do trabalho pedagógico e administrativo, pois, ideologicamente considera-se que:

Ao exercer a função de regulação, prestação de contas e controle social e governamental sobre as atividades desenvolvidas na escola, a avaliação se caracteriza por uma imposição vertical que gera medo e insegurança para os

⁶³ Referente ao artigo “Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social”, selecionado no Estado da Arte.

gestores, que podem ser interpretados como inábeis no desenvolvimento do processo educacional e sofrer maior desvalorização profissional. Não importa, nessa situação, todo o trabalho educativo desenvolvido pelos gestores caso não alcancem índices positivos nos exames em larga escala [...] (SOARES; COLARES, 2020c, p. 12).

Já em Oliveira, Duarte e Clementino (2017)⁶⁴, considerando que “[...] Nas últimas décadas, as políticas públicas em educação no Brasil vêm sofrendo importante mudança de paradigma, que busca reorientar os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades das escolas públicas [...]” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 707), o estudo proposto visa discutir a percepção dos diretores sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos na gestão e na organização da escola, evidenciando como sentem tais modificações em seu ofício. Inicialmente, em análise do conjunto de percepções apresentadas, os autores detectam um incômodo, por parte destes profissionais, quanto aos espaços ocupados pelas influências da NGP na escola, com as crescentes cobranças por resultados satisfatórios nos exames educacionais como parâmetro para medir a eficiência escolar, ou seja, um conjunto de objetivos de natureza quantitativa que recaem na escola como decorrência das modificações operacionalizadas nas políticas que organizam a implementação da gestão na escola. Em linhas gerais, depreende-se com o fato de que:

Os depoimentos deixam transparecer a centralidade de seu papel no cotidiano escolar, desempenhando uma função de mediação entre os diversos atores. Para eles, o (a) diretor (a) escolar se coloca como verdadeiro “articulador” e “mediador de conflitos”. Ao mesmo tempo que é responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição, tem que gerir as relações sociais da escola. Torna-se, de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado. (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 717).

Observa-se ainda certa concordância, entre estes sujeitos, sob o fato de que tais modificações legais enfraqueceram o processo de implementação da gestão democrática na escola pública, destituindo quaisquer chances de estabelecimento da autonomia e um distanciamento do direito participativo, diante de condições estruturais precárias, ausência de recursos, insuficiência do quadro funcional, etc. Para os autores, a grande estratégia destas políticas “[...] é fazer com que os estudantes tenham um bom desempenho nos testes e, assim, as escolas possam atingir suas metas. Essa é a grande guilhotina que ameaça a cabeça das direções escolares [...]” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 719). Desse modo, no que tange às influências externas sob o trabalho do gestor, vislumbra-se, por partes destes profissionais, o anseio de fazer algo diferente no sentido de reverter alguns dilemas,

⁶⁴ Referente ao artigo “A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)”, selecionado no Estado da Arte.

principalmente, quanto às desmotivações que ocupam espaço e fragilizam qualquer atuação. Nesse sentido, tais condicionantes alinham-se à condição em que:

É nesse contexto de superação das relações impositivas, autoritárias, visando à socialização de poder e dos movimentos de planejamento, tomadas de decisão, execução e avaliação, que se coloca a gestão da escola. É fundamental para o debate sobre a gestão democrática, situá-la no contexto mais amplo, problematizando a gestão para além da restrita ação burocrático-administrativa de recursos e pessoas, que muitas vezes remetem a perspectivas gerencialistas. A perspectiva democrática contrapõe-se a esse modelo ao passo que entende que a gestão da escola, enquanto espaço público, está imbricada diretamente ao seu papel social, como instituição que tem por premissa maior a formação de um novo tipo de ser humano para um novo tipo de sociedade, ou seja, vincula-se à perspectiva da cidadania substantiva, entendendo o acesso ao conhecimento historicamente construído como um direito subjetivo que deve ser alargado com a possibilidade de construção de novos conhecimentos. Logo, compreender a gestão da escola com essa perspectiva significa defender a educação como direito que se materializa de forma gratuita, pública, laica, democrática, inclusiva, coletiva e emancipadora; ou seja, com qualidade socialmente referenciada [...] (ALVES, 2020, p. 404).

Com base em Barbalho, Camargo e Silva (2018)⁶⁵, discutindo as concepções de gestão presentes no PAR e correlacionando-os com as premissas da gestão democrática oriundas de legislações específicas no âmbito dos sistemas municipais de ensino de duas capitais brasileiras: Natal, Rio Grande do Norte (Nordeste) e Belém, Pará (Norte) contempladas pelo programa, destaca-se que apesar do fato de que “[...] O PAR possibilitou uma maior articulação dos entes com a União, permitindo que muitos Municípios que nunca haviam recebido transferências voluntárias da União começassem a receber assistência técnica e/ou financeira, mesmo que ainda de forma limitada” (BARBALHO; CAMARGO; SILVA, 2018, p. 212) e considerando a presença do discurso da gestão democrática nestes processos, a execução permanece embasada por um planejamento estratégico, fundamentado na racionalidade técnica e no forte controle das políticas de resultados, abstendo-se do compromisso pedagógico, político e social.

Neste processo, constata-se que as capitais Belém e Natal carecem de suporte técnico e financeiro no sentido de consolidar seu planejamento educacional, ficando refém de orientações externas e descontextualizadas. Além disso, reitera-se o fato de que estes municípios aderiam ao PAR, além de saída para recebimento de recursos, na expectativa de democratizar seus processos e relações. Contudo, diante da arbitrariedade entre as orientações e execuções, e de forte controle e regulação, este compromisso acaba esmaecendo, colocando

⁶⁵ Referente ao artigo “O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA”, selecionado no Estado da Arte.

o diretor em duplas funções e sobrecargas de trabalho (VIANA; FURTADO; FERREIRA, 2021). Em linhas gerais, compreende-se este programa no sentido de que:

[...] o PAR busca atender às necessidades das redes de ensino no que tange às demandas identificadas no diagnóstico realizado pelo ente federado permitindo que viabilize a realização das ações previstas a partir de descritores e indicadores de qualidade pré-definidos na estrutura do próprio instrumento. Desse modo, o PAR, no contexto do PDE, consolida o “contrato” de responsabilização das esferas políticas, tendo em vista condicionar a adesão dos estados e municípios à colaboração técnica e financeira por parte da federação (MARIANO; SILVA, 2018, p. 141).

Corroborando as discussões anteriores, o estudo de Gutierrez e Mendes (2016)⁶⁶, também voltado às implicações do PAR para a gestão educacional em cinco municípios paraenses – Altamira, Barcarena, Belém, Cametá e Castanhal – na perspectiva da efetivação da gestão democrática, participação e autonomia, detectam que este plano, por meio do conjunto de ações propostas e apoio técnico e financeiro, pouco tem contribuído na democratização da gestão escolar destes *lócus*, já que induz ao fortalecimento de práticas centralizadoras e patrimonialistas na cotidianidade educacional, com múltiplos reflexos que culminam na busca por altos índices nas avaliações externas. Também ficou constatado a (in)existência e tímida atuação dos conselhos escolares, conselhos municipais de educação, conselhos municipais de alimentação escolar, etc., cujos instrumentos poderiam fortalecer a busca por processos democrático-participativos, vinculando-se a um compromisso histórico que tais órgãos carregam (GRACINDO, 2007). Um ponto em comum nestes municípios deu-se na forma de provimento ao cargo – por indicação e nomeação – destituindo novamente o direito da participação pela comunidade educacional nesta escolha, bem como a detecção de *rankings* entre as escolas, promovendo a competitividade a partir dos resultados do Ideb. Sob essa ótica, à luz das premissas do PAR, compreende-se que:

São inegáveis a amplitude e a importância do PAR no que diz respeito ao planejamento e gestão educacional e suas implicações nas orientações da União aos estados, distrito federal e municípios. Cumpre, todavia, reconhecer que, essa configuração estrutural possui em si elementos de contradição, pois contribui para a perda de autonomia desses entes em relação às prioridades de execução; além, evidentemente, de permitir um maior controle social por parte da população (MARIANO; SILVA, 2018, p. 154-155).

⁶⁶ Referente ao artigo “A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)”, selecionado no Estado da Arte.

Os estudos de Nascente e Silva (2020)⁶⁷, analisando ações formativas – direcionadas a diretores(as) de escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – visando identificar sua organização e propósitos, parte da hipótese de que, considerando à administração do PT (2013-2016), tais formações teriam como base “[...] os princípios da autonomia e da participação no escopo da gestão democrática e seus objetivos seriam subsidiar práticas democráticas nas escolas [...]” (NASCENTE; SILVA, 2020, p. 1). Após análise minuciosa do conjunto de formações disponibilizadas no período, constataram-se evidências de que realmente as temáticas e conteúdos escolhidos permaneceram alinhados à ideia de democracia real, sem desconsiderar os problemas da escola pública, objetivando a formação de profissionais comprometidos com uma educação emancipatória, com qualidade e fundamentação teórica capaz de desvelar o posicionamento crítico. Todavia, mesmo com aspectos positivos, os autores não desconsideraram a identificação de fragilidades no processo de execução destas formações, considerando que:

[...] não podemos deixar de considerar o fato de as ações terem sido relativamente esparsas durante o período estudado, o que pode ter sido desfavorável em relação aos seus potenciais resultados. Foram apenas seis ações em quatro anos, duas delas seminários com oito horas de duração. Dois cursos tiveram 12 horas de duração, um, 16 horas e um único, 32 horas. Somando essas cargas horárias, foram oferecidas 90 horas de formação, o que corresponderia, só em termos de comparação, à carga horária de uma disciplina e meia de um curso de graduação. Tendo em vista este aspecto, fica patente que as ações formativas não foram suficientes para formar equipes gestoras democráticas, ainda que as possibilidades para o desenvolvimento dessa formação possam ter sido aprendidas pelos(as) participantes das ações. Consideramos, assim, que certas temáticas trabalhadas eram bastante complexas e precisariam de um tempo maior para seu devido aprofundamento (NASCENTE; SILVA, 2020, p. 20).

No que tange à execução destas formações, as temáticas eram desenvolvidas por pesquisadores convidados, geralmente, docentes de universidades públicas, pessoas externas à instituição que poderiam oferecer uma visão caótica e totalitária do espaço de suas atuações profissionais, registrando-se o papel destas instituições (universidades) neste processo de emancipação social, já que “A preocupação em formar gestores educacionais da escola pública está na pauta das políticas educacionais [...]” (SOUSA, 2009, p. 180) contemporâneas. Como já destacado, a reduzida carga horária destinada a estas formações tornou-se contraditória diante das temáticas e problemáticas selecionadas para intervenção formativa. De fato, a situação descrita pelos autores não é atípica no cotidiano educacional brasileiro,

⁶⁷ Referente ao artigo “Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)”, selecionado no Estado da Arte.

com ausência e/ou minimizações na oferta de formações diante das inúmeras problemáticas que acompanham este profissional e sua equipe, ignorando que:

Vivemos um período perigoso de naturalização do possível e de mercadificação de tudo, onde o mercado determina o que é qualidade. Não por acaso, há uma grande correlação de forças na atualidade no sentido de quem define o conteúdo da educação. A democracia é uma aprendizagem que envolve muitos conflitos, sendo o ambiente da escola um espaço privilegiado para esta construção. Questionamos: até que ponto nosso país estaria desistindo de construir, de fato, uma sociedade democrática? (PERONI, 2018, p. 87).

O questionamento lançado no trecho acima direciona a análise de outro estudo, de Lemos e Matos (2020)⁶⁸, que discutem os desafios para tornar a escola pública mais democrática, participativa, emancipatória e inclusiva, porém, desta vez direcionando este debate ao contexto amazônico brasileiro, já conhecido pelas inúmeras diversidades, singularidades e ausências que circundam essa realidade⁶⁹. Revelam-se, num primeiro momento, inúmeras carências presentes nas escolas amazônicas: ausência de formação dos gestores e professores, escassez de materiais, esgotamento de recursos, ausência de cooperação técnica, equipes especializadas para atendimento às diversidades, enfraquecimento da participação da família na escola, etc. Da potencialidade que a família na escola, participando dos processos de decisão, representa na busca por democracia, Araújo, Lara e Souza destacam:

O que a escola espera da família é uma participação efetiva na vida escolar dos filhos e o apoio às ações da escola, manifestados através de críticas e sugestões para a melhoria do [...] trabalho, de atenção às necessidades do filho que muitas vezes não está na simples ajuda nas atividades, mas no diálogo aberto e nas manifestações afetivas. A escola, todavia, precisa incluir em sua rotina essa presença da família e colocá-la a par do regimento escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Político-Pedagógico e do colegiado e incentivar sua participação (2009, p. 43-44).

Para Lemos e Matos (2020) a inoperância com as demandas locais, considerando o contexto diferenciado e específico, torna o diretor um chefe e não líder no seio da prática educativa (PARO, 2015), alguém visto pela comunidade com receio e não com “bons olhos”, já se tornando um empecilho na postulação do processo participativo e cooperativismo na gestão educacional amazônica. Assim, apesar dos dilemas e contrariedades presentes, almeja-

⁶⁸ Referente ao artigo “Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos”, selecionado no Estado da Arte.

⁶⁹ Para aprofundamento da discussão recomenda-se a leitura do Capítulo VII: “Diversidade Cultural na Amazônia: desafios e perspectivas” (p. 155-180) do livro Educação e Realidade Amazônica – Vol. 5, disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-realidade-amazonica-5>.

se que as instituições situadas na Amazônia brasileira consigam viabilizar e vivenciar experiências democráticas reais, oportunizando a participação como direito a todos, sem distinção de qualquer diversidade neste percurso. Há críticas diante do fato em que alguns autores, no campo da literatura, apontam que as formas de trabalho das escolas, especificamente, nos contextos da NGP são favoráveis ao amadurecimento da democracia. Do contrário, é necessário olhar o processo sob o viés de suas contrariedades, indicando que:

[...] Temos autores que acreditam que este modelo de pseudoparticipação é democrática, que a escolha (e não mais eleição) de diretores é democrática e que os Conselhos presididos pelos próprios secretários de educação são democráticos. Não, não são! Juntamo-nos ao leque de escritores educadores (poucos, diga-se de passagem) que contestam este modelo de GED⁷⁰. E é preciso entender isto compreender o engodo atual da GED para darmos o salto qualitativo, senão, ficaremos alimentando um modelo autocrático que somente se abre quando necessita dos serviços dos responsáveis por alunos e dos próprios discentes (LIMA, 2018, p. 26).

Embasando-se em Saraiva (2020)⁷¹, no aprofundamento do debate entre eficiência e eficácia como matrizes valorativas postas aos sistemas educacionais brasileiros como consequência da implementação da NGP no país, adentra-se no contexto de ampliação do uso das avaliações externas, produção excessiva de indicadores e construção de escalas universalizantes como ferramentas da gestão educacional contemporânea em tempos de crises, afastando-se do ponto de chegada previsto (democrático), conforme orientações legais, e alcançando desvios ideológicos e mercadológicos que tendem a burocratizar, excluir e fragmentar os processos de gestão, afetando a capacidade dos gestores de trabalho e os anseios coletivos, cujos sujeitos permanecem distantes de atuações equitativas. Visando aprimorar a compreensão destes conceitos, utiliza-se a distinção de Saraiva ao defini-los como:

[...] A eficiência é um conceito econômico, uma medida do desempenho do sistema a partir do custo dos seus resultados, representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados. Por outro lado, a eficácia é um conceito escolar, que diz respeito à capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados esperados [...] (2020, p. 9).

Soma-se a isso o fato de que a NGP tem ocasionado um deslocamento brusco e conflitante de um direito para uma ausência, permanecendo a gestão envolvida por um caráter técnico, autoritário, gerencialista, regulatório, privatizante e excludente, abrindo espaços mais

⁷⁰ Gestão Educacional Democrática.

⁷¹ Referente ao artigo “As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais”, selecionado no Estado da Arte.

amplos para inserção da iniciativa privada e dos organismos internacionais em seu comando. Sobre a atuação do profissional gestor recai o desrespeito e a intolerância ao seu trabalho, via execução de determinações externas. Na gestão democrática alcança-se uma descrença quanto suas possibilidades de transformação da escola pública. Isso em decorrência das modificações globais numa galopante tendência de expansão do capital e empresariamento da educação (COLARES, 2020).

Tomando como direcionamento as discussões de Silva e Santos (2018)⁷², num estudo que teve como objetivo identificar os motivos que levaram três (03) instituições, da 6ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, a submeterem-se à indicação de professores ao cargo de gestor escolar no âmbito de um processo democrático, considerando a ausência de candidatos interessados em pleitear o processo via realização de eleições. Ou seja, pela não existência de interessados, optou-se pelo processo de indicação como forma de provimento ao cargo de diretor escolar. Ao dialogar sobre as expectativas da comunidade educacional apostadas no perfil do gestor, considera-se que:

[...] A comunidade escolar entende, por sua vez, e comunga da mesma ideia de que o ponto forte no perfil do gestor escolar seja a abertura ao diálogo, à participação de todos. Sem esses elementos, a gestão da escola limitar-se-á a um modelo anteriormente criticado em que, na figura do gestor, eram centralizadas todas as ações da escola e os demais membros resumiam-se a meros executores de tais ações (SILVA; SANTOS, 2018, p. 53).

Quando provocados quanto à ideia da existência ou não de democracia na escola, os sujeitos participantes defendem que: 31,25% afirmam que a instituição tem vivenciado um processo democrático em seu cotidiano, 18,75% declaram que tal prática não ocorre e 6,25% não responderam. Curiosamente, destaca-se que 43,75% informaram que a democracia ocorre parcialmente (SILVA; SANTOS, 2018), não deixando de levantar curiosidade no sentido de identificar quais práticas estes sujeitos consideram como democrática, uma vez que a própria realidade retratada no estudo implica um contexto de precariedades, lutas por interesses pessoais em detrimento dos coletivos, sem contar na implementação de legislações defasadas que nada contribuem neste processo (PARO, 2015). Dos motivos que levaram à inexistência de candidatos ao processo eleitoral, Silva e Santos (2018) apontam as más condições de trabalho, desvalorização salarial e pessoal, ausência de apoio da comunidade e interferência governamental ao ditar as regras do processo como elementos que enfraqueceram o interesse

⁷² Referente ao artigo “Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano”, selecionado no Estado da Arte.

de adentrar no cargo de gestor escolar. Estas autoras retratam ainda que, por muitos anos nestas instituições, os docentes enxergavam à gestão como uma oportunidade de melhoria salarial e *status*, mas quase nunca com interesses no desenvolvimento educacional, fator que poderia explicar o número expressivo de inscrições ao processo anteriormente. Em torno dos desafios e multitarefas que passaram a exigir novas habilidades e competências destes profissionais, principalmente, no que tange ao alinhamento com as premissas mercadológicas, Paro defende que:

A ação da escola e de seus educadores reveste-se assim de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos. Os primeiros dizem respeito, acima de tudo, à liberdade e à autonomia de professores e demais educadores escolares para planejarem e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanentemente adequada, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade (2015, p. 67).

Nos discursos de Lima e Cardozo (2018)⁷³, em pesquisa que versa sobre a ideia da diversidade no âmbito do princípio da gestão democrática, refletindo a potencialidade dos instrumentos – participação, trabalho coletivo, decisões compartilhadas e autonomia – frente à valorização das diferenças no âmbito da escola, constata-se que é predominante nas práticas de gestão, em sua maioria, o despreparo para o tratamento e trabalho com as diversidades presentes nesse ambiente educativo, não havendo um projeto que contemplem tais particularidades no sentido de promoção da equidade social. Do contrário, os espaços favoráveis à participação e trabalho coletivo, enquanto possibilidades de atuação nestas e outras problemáticas, tornam-se ocultos mediante uma série de exigências com conteúdos técnicos e tarefas burocráticas que este profissional toma para si. De acordo com as autoras, é preciso olhar além, fugindo da protocolarização, persistindo no entendimento de que:

[...] a educação, ou seja, suas políticas e programas devem ser direcionados para contribuir com a diminuição das desigualdades sociais e, isto implica em ações específicas para determinados segmentos e minorias que historicamente foram excluídos das ações dos poderes públicos. No âmbito das escolas, em especial, as públicas, objeto das ações governamentais, as práticas democráticas e a descentralização do poder, baseadas em princípios participativos e coletivos,

⁷³ Referente ao artigo “Diversidade e gestão democrática no contexto educacional”, selecionado no Estado da Arte.

poderão fomentar o combate aos preconceitos, intolerâncias e discriminações (LIMA; CARDOSO, 2018, p. 108-109).

A importância deste estudo justifica-se em mostrar outras facetas das problemáticas diversas que permeiam o processo de gestão escolar no Brasil em tempos atuais, não fica apenas aprisionado à ideia de órgãos deliberativos e participação da família. Como se vê, a questão vai além, exige conhecimentos técnicos e competência prática para avançar no sentido da garantia da educação como direito, e não favor. Portanto, esta problemática implica a necessidade de se pensar a formação dos diretores de escolas – enquanto prática defasada e desatualizada – frente ao tratamento e intervenção diante das inúmeras diversidades que são reunidas na escola, indicando também o conhecimento minucioso das legislações e políticas que asseguram tais direitos. Ao refletir o papel do gestor nesses espaços, Hora chama atenção para alguns encaminhamentos em torno da profissão:

O diretor de escola, antes de ser um educador comprometido com a formação do educando, depara com situações em que se reduz a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis de pouco significado para a educação, “capataz de limpeza e organização” do prédio escolar, sendo obrigado a cumprir e fazer cumprir programas educacionais que continuadas vezes não levam em conta o conhecimento da realidade e as necessidades daquela comunidade escolar. Na medida em que tenta assumir seu papel educativo, buscando espaço para exercer a práxis educacional, sofre sanções que vão das advertências à substituição sumária, por alguém que não “incomode” o sistema (2012, p. 18-19).

Por outro lado, as constatações apresentadas por Costa (2017)⁷⁴, diante da ideia de construção dos PPPs como possibilidade de implementação da gestão democrática na escola pública, tendo como *locus* de reflexão a rede municipal de educação de uma cidade situada na região metropolitana do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, evidenciam um constante desalinhamento entre os valores e processos presentes no PPP e as demandas da escola, apontando à gestão, pela forma arbitrária de sua atuação, como a responsável pelo desvio da instituição de suas finalidades educativo-coletivas. Isto porque este setor acaba agindo por conta própria, não respeitando a comunidade educacional – perante o direito de sua participação nas decisões da escola – descumprindo as premissas prescritas neste documento norteador (PPP). Assim, ciente de que a “[...] implantação do Projeto, a partir da gestão democrática, deve ter como meta o desejo de construir uma escola, que assuma o diálogo, a participação e a solidariedade como princípios básicos de sua proposta e trabalho, que tenha a ousadia de assumir a utopia da transformação” (THEOBALD *et al.*, 2009, p. 91), a autora

⁷⁴ Referente ao artigo “Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática”, selecionado no Estado da Arte.

destaca que a gestão não tem conseguido, e ao mesmo tempo nem tentado, tornar o PPP um instrumento de construção de processos democráticos, mas sim distanciado de sua atuação, abrindo mão da condição em que:

[...] enquanto processo coletivo, a construção efetiva do PPP favorece a autonomia, participação, descentralização e emancipação dos sujeitos educacionais, dinamizando relações democrático-participativas na escola, mediando uma atuação alinhada aos interesses e demandas comuns. Portanto, apesar de dilemas postos ao processo, a execução do PPP em detrimento da realidade escolar constitui uma “prática democrática em ascensão” no sentido de fortalecer vínculos, parcerias e o engajamento coletivo na luta pela reversão da condição atual em que encontra a educação pública, diante de golpes, crises, retrocessos e vulnerabilidades. Sem dúvidas, o PPP soma-se aos esforços consolidados para efetivar a premissa democrática no ensino público brasileiro (COLARES; SOARES, 2021, p. 95).

Já as autoras Leal e Cardozo (2016)⁷⁵, pela análise da política de formação continuada direcionada aos gestores de escolas da rede pública municipal de São Luís/MA, no âmbito da implementação do Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo da Secretaria Municipal de Educação, constataam que o processo de formação destinado a estes profissionais contribuiu para a inserção parcial de práticas democráticas no ambiente escolar, bem como induziu o fortalecimento de ações participativas, oportunizando espaços à comunidade escolar, porém, diante da descontinuidade do programa, o episódio indutor do processo democrático esmaeceu o amadurecimento efetivo de práticas autônomas e democráticas no chão das escolas, desviando-se do compromisso de construção de “[...] um processo de formação [...] que contemplates a concepção do caráter público da educação e a da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, e considerando a escola na perspectiva da inclusão social e emancipação humana” (COLARES; XIMENES-ROCHA; COLARES, 2012, p. 15).

Ao longo do desenvolvimento de suas atividades, o programa priorizou uma reflexão teórico-prática sobre a própria ação gestora, realizando uma espécie de autoavaliação para que os profissionais contemplados pudessem situar-se no contexto e, conseqüentemente, formular meios de reversão de seus condicionais problemas (LEAL; CARDOZO, 2016). Contudo, um ponto negativo, catastrófico, além da descontinuidade da execução do programa, mostra-se na troca dos gestores (rotatividade) após o processo formativo, onde muitos retornavam às suas funções anteriores, geralmente, professores, não tendo como aplicabilizar tais conhecimentos adquiridos, pois, chegavam-se a estas instituições outros diretores, em

⁷⁵ Referente ao artigo “Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE”, selecionado no Estado da Arte.

busca de defender o interesse dos governantes que os nomearam na função. A visibilidade desse problema ocorrido em São Luís não é uma exceção, sempre se fez presente na gestão de escolas onde o controle governamental é intenso, como nas gestões municipais da educação (PARO, 2015), esfriando a ideia de que:

[...] a democracia é um aprendizado que se faz ao caminharmos com fundamentação, e isto requer formação inicial e continuada, para a qual a EAD tem se apresentado como recurso estratégico indispensável, especialmente nos locais onde a presença do Estado ainda é mínima, no que diz respeito a oferta de curso voltados para a qualificação de gestores escolares (COLARES; XIMENES-ROCHA; COLARES, 2012, p. 21).

Analisando Santos e Prado (2018)⁷⁶, no debate das diferenças e semelhanças das relações de poder que circundam o cotidiano das escolas e, principalmente, a atuação dos gestores educacionais no que tange às formas de acesso ao cargo (indicação político-partidária *versus* eleição direta da comunidade), constata-se que, tanto as instituições que aderiram ao processo da eleição, bem como aquelas que permaneceram na indicação/nomeação política ao cargo de gestor, apesar de graus diferenciados, enfrentam marcas das interferências político-partidárias, revelando a necessidade da libertação e ascensão de práticas e mecanismos que caminhem em direção à perspectiva democrática. Para as autoras, os resultados revelam que:

[...] A eleição de diretores nessa escola se configurou como uma forma de luta contra o perfil autoritário da gestora que estava no cargo, assim, mesmo reconhecendo os limites da eleição de diretores que foram demonstrados até aqui, não se pode deixar de reconhecer que com a eleição escolar os sujeitos da escola ainda têm uma possibilidade de expressarem através do voto o que desejam (SANTOS; PRADO, 2018, p. 75).

Os dados que tratam das relações de poder nas escolas que realizam o processo eleitoral indicam que: 40,6% dos sujeitos afirmam que percebem situações autoritárias provenientes da gestão da escola, seguido por 37,5% de situações relacionadas à interferência político-partidária ou dos dirigentes macros da educação, finalizando por 21,9% que acreditam que as relações são harmoniosas e, de fato, democráticas (SANTOS; PRADO, 2018). Já nas instituições em que a prática da indicação/nomeação ainda é vigente, as autoras registram que: 74% entendem que a gestão está condicionada às interferências governamentais e/ou prescrições advindas dos órgãos gestores da educação municipal, seguido por 16% que entendem que os conflitos partem de formas autoritárias internas

⁷⁶ Referente ao artigo “Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar”, selecionado no Estado da Arte.

instituídas pelos gestores e 10% acreditam que a democracia ocorre nestes espaços (SANTOS; PRADO, 2018). É nítida, nos diferentes percentuais, a percepção contraditória das relações de poder, indicando que nas escolas onde a nomeação/indicação se faz presente a intervenção governamental é maior, mesmo ciente de que o processo eleitoral, por si só, não permanece isento desta condição, considerando que:

Cabe lembrar que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. Ao se promover a eleição de dirigentes estar-se-ia delineando uma proposta de escola, um estilo de gestão e se firmando compromissos coletivos para leva-los a efeito de forma efetiva. Lamentavelmente, no entanto, esse entendimento não se tem manifestado no geral das escolas, como em geral não se manifesta em nossa prática de escolha de nossos dirigentes e legisladores, em relação aos quais assumimos uma atitude passiva e destituída de esforços de acompanhamento de seu trabalho. Falamos “deles”, “os políticos”, como se fossem seres com vida própria, esquecendo-nos de nossa contribuição ou omissão em elegê-los e de nossa motivação em fazê-lo (LÜCK, 2011a, p. 77).

Um ponto importante da discussão mostra-se no fato dos gestores, geralmente, aqueles indicados pela velha prática do apadrinhamento político, permanecerem vigiados em sua prática, principalmente, por “olheiros” ligados ao prefeito municipal. Muitas vezes, a disseminação de fofocas, levadas até o gestor municipal que, infantilizando tais situações, resultam na imediata demissão do profissional, não cedendo espaços para justificativas diante do ocorrido. Em linhas gerais, este tipo de prática coloca os diretores numa linha tênue no exercício de sua função, podendo ir de um defensor dos interesses governamentais a um injustiçado na sociedade da ganância, hipocrisia e competição, popularizando outra vez o conceito de *accountability* social (PERONI, 2018).

Por fim, ao contextualizar e refletir a atuação e função dos conselheiros de educação diante do fortalecimento da gestão democrática e sua implementação nas escolas públicas da rede municipal do Sul da Bahia, Farias e Vieira (2020)⁷⁷, ressaltando que “[...] Para que a gestão democrática se efetive, a participação precisa ser de fato uma realidade, desse modo, faz-se necessário meios, ações e condições que favoreçam a descentralização do poder e se instaure uma gestão construída coletiva e diariamente [...]” (FARIAS; VIEIRA, 2020, p. 4), demonstram que a existência de desafios relacionados à formação e escolha destes representantes podem tornar a materialidade do processo inviável, considerando a inefetividade da atuação mediante complexas demandas e responsabilidades.

⁷⁷ Referente ao artigo “A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática”, selecionado no Estado da Arte.

Primeiro, há de se considerar que, de acordo com as autoras, os conselheiros tomam posse e assumem uma responsabilidade enorme sem buscar, de fato, conhecer tais demandas e seu papel de atuação neste órgão colegiado, resultando no desconhecimento das legislações orientadoras da educação municipal e, bem mais grave, na falta de interesse em procurar estudar tais mecanismos. Logo, a participação-formal como constatação nestes espaços enfraquece qualquer possibilidade de vivência democrática real e, conseqüentemente, um desvio na implementação do princípio democrático na educação municipal, entendido que “[...] a construção de uma sociedade democrática implica o desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola” (OLIVEIRA, 2001, p. 32).

Num segundo eixo da análise, os dados apresentados por Farias e Vieira (2020) indicam que a maioria dos conselheiros possui, aproximadamente, entre um ano a três anos de atuação na função, demonstrando a ausência de interesse na apreensão dos requisitos que recaem em sua responsabilidade. Além disso, a maioria participa também de outros conselhos municipais, não concentrando o interesse e atuação em determinado campo, fator que pode justificar tais inoperâncias e desencontros quanto ao exercício de seu papel determinante. Curiosamente, revela-se que 75% dos conselheiros são profissionais da educação, seguidos por 25% que estão fora do campo educacional (FARIAS; VIEIRA, 2020), desenvolvendo atividades ligadas ao comércio, agricultura, etc., indicando também a necessidade de revisão das concepções e formatos de composição destes órgãos, considerando as múltiplas potencialidades que sua atuação tende a proporcionar, quando efetivadas em prol do coletivo. Nesse sentido, entende-se a importância destes espaços considerando-os como:

Espaços legítimos de gestão democrática na política educacional, os conselhos de educação são de fundamental importância no cenário social brasileiro. As discussões que envolvem tal colegiado em âmbito nacional busca incessantemente mediante grupos superar o legado colonialista que impunha a centralização dos poderes, decisões e legislações, e que ignoravam a comunidade local e seus anseios, impedindo-a de manifestar-se. Em oposição a esta centralização, observamos uma luta histórica em busca da democracia e todos os espaços sociais, buscando consolidar espaços que pudessem ser constituído por assembleias de pessoas, conselhos de natureza pública, visando aconselhar, dar parecer, deliberar com relação a questões de interesse público, fosse de interesses de sentido amplo ou restrito, e que representassem a pluralidade e diversidade, revelando os anseios e as vozes da coletividade (ALMENARA; SILVA; LIMA, 2020, p. 465).

Concluídas as análises das problemáticas descritas pelos pesquisadores, torna-se visível a existência de inúmeros desafios postos à gestão educacional, de natureza interna e externa, tornando o processo mecanizado e burocrático. Tais constatações sinalizam um

contexto deficitário e inviabilizador do exercício pleno, e/ou aproximável, de conceitos como autonomia, liberdade, democracia e liderança na cotidianidade escolar brasileira. Considerando tais realidades, torna-se necessário averiguar como o acontecimento do golpe de 2016 impactou no alargamento destes e outros problemas, bem como suas interferências na implementação de um princípio democrático como eixo central da gestão. Na próxima subseção contemplam-se tais averiguações.

4.3 Implicações do golpe de 2016 sobre a gestão democrática da educação brasileira

Sistematizados os principais desafios, dilemas e contradições postos à implementação da gestão democrática na escola pública em realidades distintas, mediante a comprovação de uma atuação mecanizada que burocratiza os processos educacionais, adentra-se num terceiro eixo da análise: conhecer a percepção dos pesquisadores, situados em contextos distintos do território brasileiro e com formações diferenciadas, sobre a gestão educacional e o acontecimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar, bem como suas interferências no processo de enfraquecimento da premissa democrática. Assim, nesta subseção busca-se respostas sobre o contexto atual e seus condicionantes, servindo de base para postular novas visões e formas de atuação em torno do tema. Contemplam-se duas linhas de pensamento: percepções sobre a gestão e sinalizações sobre o golpe de 2016 no Brasil.

A priori, entendido pela maioria como um acontecimento ilegítimo, com ausência de legalidade no processo, o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 multiplicou os desafios à gestão da escola pública, principalmente, no que tange à aproximação do princípio democrático do ensino, considerando que sua natureza funda-se na ideia de uma antidemocracia (SAVIANI, 2017; SAVIANI, 2018), justamente pela forma contraditória com que fora operacionalizado no país. Nas discussões sobre o acontecimento (in)democrático visibilizado na sociedade brasileira, Lombardi e Lima afirmam que trata-se da:

[...] derrubada de um governo constitucionalmente legítimo [...]. É golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o impedimento estiver previsto na lei maior de um país, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes do Estado – executivo, legislativo ou judiciário – como ocorrido em vários países da América Latina, ontem e hoje (2017, p. 1).

Assim, questões como novas competências e habilidades, preparação técnica, capacidade interventiva, “sangue frio”, reinvenção profissional, descrenças, etc., são alguns

dos dilemas que a gestão educacional passa a enfrentar nesta nova conjuntura, já que, ao mesmo tempo em que se legitima um fato (in)democrático, intensificam-se crises que tendem a enfraquecer quaisquer possibilidades de triunfo da escola pública e seus integrantes na perspectiva da transformação social (RIBEIRO, 2018b; ORSO, 2017).

Embasando-se em Gobbi *et al.* (2020)⁷⁸, o maior acarretamento do golpe mostra-se na ampliação das interferências governamentais, nesse caso, representadas pelas crescentes e cada vez mais diversificadas complexidades postas ao processo de gestão escolar, influenciando à maximização do controle, regulação e modificações no projeto de desenvolvimento da educação nacional, implantando forças externas na operacionalização dos rumos da escola pública, definindo os novos passos com fundamento em critérios técnicos, ideológicos e privatizantes. Colocam o gestor no centro das manobras, tornando-o um agente a serviço da garantia dos interesses governamentais e/ou determinados por bases dominantes. Eis que se vislumbra a intensificação da ideia de educação como mercadoria e, conseqüentemente, a gestão como gerência destas modificações contraditórias, considerando que:

A criação de um clima de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para efetivar as reformas, sendo as avaliações de larga escala utilizadas como instrumento político para enfatizar a crise da educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários. Em suma, o capital atuando decisivamente para implementar sua agenda na educação, vista como grande fonte para sugar dinheiro público, via colaboração efetiva do Estado, em suas diferentes esferas de governo. São as estratégias para o reordenamento privatista/empresarial da educação pública brasileira (COLARES, 2020, p. 293-294).

Para Brito, Siveres e Cunha (2019)⁷⁹, no que tange às influências do golpe à ideia de desenvolvimento sustentável via gestão participativa na escola, o crescimento e valorização do uso de indicadores como forma de “medir a qualidade do ensino” apresenta-se como um grave problema, cuja intensificação deu-se no contexto da abertura do setor educacional à NGP, encontrando espaços propícios para efetividade no contexto do pós-golpe de 2016, já que se visibilizaram inúmeras iniciativas contrárias aos interesses coletivos e favoráveis à maximização das políticas de resultados como forma de garantir bons índices em exames educacionais diversos, bem como, neste mesmo período, priorizou-se certa preferência por disciplinas de caráter técnico, como a Língua Portuguesa e a Matemática, a exemplo, incitando reformas para retirada de componentes importantes do currículo oficial,

⁷⁸ Referente ao artigo “Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?”, selecionado no Estado da Arte.

⁷⁹ Referente ao artigo “O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar”, selecionado no Estado da Arte.

como acontece com a Filosofia no âmbito da reforma do ensino médio. Assim, considerando a intensificação do uso de indicadores como instrumento de elaboração das políticas, bem como o crescimento do conceito de *accountability* na educação (SAVIANI, 2018), a busca pelo desenvolvimento sustentável tende a perder-se mediante o contexto ideológico, considerando que se inviabiliza a participação coletiva no sentido da transformação, firmando-se apenas no aspecto formal de obrigatoriedade das leis, sem contar nas desarticulações e incoerências da prática educativa que enfraquecem a autonomia financeira, pedagógica e administrativa aos profissionais gestores em seu campo de atuação (GADOTTI, 2013).

Em que pese aos estudos realizados em torno da busca pela implementação da gestão democrática a partir da organização dos Sistemas Municipais de Ensino, as discussões de Flach (2020)⁸⁰, Nardi (2018)⁸¹ e Cardozo e Colares (2020)⁸², de modo geral, concordam que, apesar da criação destes sistemas representarem avanços na busca por autonomia na educação municipal, a forma com que tem ocorrido sua implementação distancia quaisquer possibilidades de efetivação do princípio democrático na gestão da escola. Primeiro que, com base em Flach (2020), dentro de um Estado, são mínimos os quantitativos de municípios que consolidaram seus SME, bem como os Conselhos Municipais de Educação, permanecendo inseridos no rol de decisões tomadas pelos órgãos educacionais da esfera estadual e/ou nacional. Além disso, tais existências dos SME indicam mais uma obrigatoriedade do que um desejo por executar mudanças nas realidades educacionais, esse sentimento intensificou-se ainda mais com o golpe diante de uma descrença democrática projetada na educação nacional. Isto posto há de considerar que:

A formação sócio-histórica brasileira tem, dentre suas características, a concentração do poder político como dada expressão da questão social desde a gênese do capitalismo no país. A conformação da sua democracia do tipo restrita e a estrutural autocracia burguesa [...] imprimem marcas nas relações sociais que revelam uma combinação *sui generis* no equilíbrio da força e do consenso que garante a manutenção da hegemonia burguesa no Brasil, anuviando as fronteiras entre democracia formal e ditadura bonapartista. Assim, mesmo na atual fase de crise de hegemonia, a aproximação de um regime ditatorial é confundida com mero acirramento da coerção formalmente legal em períodos democráticos. Ou vice-versa (MOREIRA, 2021, p. 15).

⁸⁰ Referente ao artigo “A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação”, selecionado no Estado da Arte.

⁸¹ Referente ao artigo “Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino”, selecionado no Estado da Arte.

⁸² Referente ao artigo “Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação”, selecionado no Estado da Arte.

Num segundo motivo, exposto por Nardi (2018) e confirmado em Cardozo e Colares (2020), há nestes órgãos um sentimento de incapacidade, por partes dos representantes de órgãos não governamentais, já que permanecem integrados a uma atuação formal, ditada pelos detentores do poder, ou seja, apenas cumprindo regras. Percebem-se então que, sua atuação, carregada de discursos que figuram uma prática democrática, nada mais é do que uma postura de cumprimento de prescrições para efetivar e habilitar tais municípios ao recebimento de recursos (NARDI, 2018). Paralelamente, verifica-se, no contexto do pós-golpe um crescente enfraquecimento na capacidade de organização dos SME frente ao compromisso de democratização da escola pública (CARDOZO; COLARES, 2020). Conclui-se que o golpe intensificou na educação a ideia de uma gestão meritocrática, baseada em resultados, competições, busca pela eficiência e alinhamento as demandas do grande mercado, num movimento denominado, por Colares (2020), como “empresariamento da educação pública brasileira”.

Em Souza (2019)⁸³, constata-se que neste período turbulento “[...] as formas de provimento democráticas da direção escolar parecem perder força [...]” (SOUZA, 2019, p. 271), viabilizando retrocessos no sentido do crescimento de práticas como indicação, nomeação, apadrinhamento político, “ter peixada no governo”, entre outras, como os principais meios de alcançar tais cargos, minimizando oportunidades aqueles profissionais com formação e competência técnica para estar à frente do trabalho mediante as complexas demandas (PARO, 2015). Eis que se retoma um “[...] modelo patrimonialista da gestão pública no Brasil” (SOUZA, 2019, p. 271). Além disso, o autor entende que, na deficitariedade do contexto atual, privilegiaram-se investimentos em regiões mais desenvolvidas – conforme critério de uso das metas obtidas no Ideb – ocasionando disparidades educacionais regionais, pois, a análise indica que as regiões Norte e Nordeste permanecem com os piores indicadores, quando comparadas às demais regiões. Nas constatações feitas por Peroni, os alargamentos destas problemáticas justificam-se no fato de que:

Tomando-se como referência o contexto sociopolítico e econômico do Brasil, no período de construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), não deixou de ser uma contraposição à tendência neoliberal vigente, já que, em tempos de retirada do poder público da execução de políticas, a criação do SNE poderia indicar uma maior presença do Estado na coordenação das políticas educacionais, o que garantiria maior democratização da educação no país. Mas, ao mesmo tempo, pode indicar uma forte presença do setor privado mercantil e neoconservador, influenciando,

⁸³ Referente ao artigo “As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira”, selecionado no Estado da Arte.

inclusive, a coordenação da educação nacional, como estamos vivenciando no momento atual (2018, p. 87).

Com base em Costa e Domiciano (2020)⁸⁴, os reflexos do golpe na gestão sinalizam ampliação das formas autoritárias de acesso ao cargo diante da imposição do desejo dos órgãos municipais e estaduais em que à frente da escola estejam seus representantes, e não as representações do coletivo, apontadas pela comunidade educacional. Duramente, há conflitos de interesses que encobrem a participação, autonomia e aproximação com vivências democráticas pela destituição da escolha como um direito; promoção de alterações legislativas operadas em detrimento da não materialização do princípio democrático, realidade vislumbrada nas escolas públicas de Mato Grosso na conjuntura da pós-PEC/2016 diante do oportunismo político de dirigentes municipais; o crescimento do setor midiático, e sua massiva atuação, em desfavor à escola pública, incitando que a gestão democrática não se enquadrava na realidade daquele *locus* específico, ideologizando, pela via do discurso, um projeto de privatização da escola pública, tornando os gestores meros reprodutores das prescrições externas pautadas em interesses particulares (HORA, 2012).

Já Lima (2018)⁸⁵, consagrado autor no campo da gestão e política educacional no Brasil, as marcas do golpe revelam-se no fortalecimento de uma impregnação empresarial na educação, especialmente, na gestão da escola pública, ditando regras, percursos e instrumentos para desenvolvimento de um projeto de ensino ideológico e excludente. Para o autor, este acontecimento desfaz qualquer possível autonomia e/ou liberdade alcançada pelos profissionais da educação, bem como retrocede o campo educacional aos moldes de um período conflituoso bem próximo às características vivenciadas na recente ditadura militar no país. Assim, conclui-se que os profissionais da educação vem sendo desrespeitados cotidianamente frente à garantia de seus direitos, isso inclui o gestor educacional, descredenciado a operacionalizar mudanças no chão da escola. Assim, diante das condições de não oportunização da vivência democrática, tais problemáticas nos leva a reconhecer que:

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho a escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a

⁸⁴ Referente ao artigo “Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso”, selecionado no Estado da Arte.

⁸⁵ Referente ao artigo “Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?”, selecionado no Estado da Arte.

comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização. Mais tais elementos, por sua vez, representam traços essenciais de uma governação democrática da escola, dificilmente atingíveis numa administração supraorganizacional centralizada e autocrática, que não se comprometa com a autonomia da escola, enquanto locus de definição de políticas [...] (LIMA, 2013, p. 42-43).

Ao adentrar no eixo temático das políticas de formação, remuneração e valorização do gestor educacional – retratado por Abdian (2018)⁸⁶, Melo; Miranda (2020)⁸⁷, Nascente; Silva (2020)⁸⁸, Melo; Torres (2017)⁸⁹ – há concordâncias de que o acontecimento do golpe, pela forma contraditória com que efetivou-se, retirou qualquer possibilidade de desenvolvimento do campo de visão dos profissionais gestores, já que as iniciativas legais subsequentes bloqueiam tais perspectivas de aprimoramento no campo de atuação, como os crescentes cortes de verbas, não disponibilidade na oferta de formação pelos órgãos educacionais e o aumento da sobrecarga de trabalho a partir da distribuição de novas demandas, principalmente, na contemporaneidade da implementação do ensino remoto no Brasil advindo no contexto da pandemia (SAVIANI, 2020a).

Abdian (2018) abre as discussões alertando sobre a consolidação da descrença em torno da materialização da gestão na escola pública, tornando-a um processo contraditório ou, como destaca Paro (2017), realidade utópica em tempos de crise do capital. Melo e Miranda (2020), por sua vez, cita a vigilância que se propagou em torno do trabalho dos gestores no sentido de acompanhar o cumprimento de exigências legais concebidas externamente a realidade da escola. Não obstante, Nascente e Silva (2020) destacam que, em tempos de retrocessos, temáticas como a gestão democrática estão ausentes da prática educacional, mediante o rol de acontecimentos perversos idealizados por uma direita extremista no comando do país, dificultando assim a reflexão dos sujeitos educacionais em torno desta possibilidade. Desse modo, considerando tais empecilhos oriundos do golpe, Melo e Torres afirmam que:

[...] Hoje, é possível afirmar que aquela concepção de gestão, fruto das lutas em prol da democratização do Brasil [...] vem sendo esmaecida, passando a não contemplar a perspectiva de gestão democrática e, sim, alguns postulados de gestão

⁸⁶ Referente ao artigo “Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática”, selecionado no Estado da Arte.

⁸⁷ Referente ao artigo “Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante”, selecionado no Estado da Arte.

⁸⁸ Referente ao artigo “Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)”, selecionado no Estado da Arte.

⁸⁹ Referente ao artigo “A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração”, selecionado no Estado da Arte.

compartilhada, sustentada pela hierarquização, pela participação tutelada e pelo controle verticalizado das decisões na estrutura escolar [...] (2017, p. 814).

Por conseguinte, Martins e Machado (2016)⁹⁰ chamam atenção ao crescimento do papel da mídia neste período pelo exercício de divulgação dos conflitos e situações de violências presentes nas escolas públicas, guiando-se na busca pela ideologização de uma imagem negativa sobre a educação brasileira, possibilitando assim, a aceitação, por parte da sociedade, dos projetos ultraconservadores concebidos no contexto do pós-golpe, vivenciando os retrocessos como se fosse algo benéfico para resolver as mazelas educacionais que, nada mais são, do que resultados destas mesmas manobras (PREVITALI; FAGIANI, 2017). Para as autoras, tais mecanismos visam potencializar “[...] o sentimento coletivo de insegurança, medo e impotência para articular ações coerentes no enfrentamento dessas situações, construindo um campo de tensão nas práticas de diretores escolares [...]” (MARTINS; MACHADO, 2016, p. 171). Nessa condição, a propagação da reforma do ensino médio, militarização das escolas, escola sem partido, entre outras, ganharam espaço no setor midiático, visando transformar o ensino em campo de disputas, onde a gestão permaneceria integralmente alienada aos princípios neoliberais de mercado (MOREIRA, 2021). Implica reconhecer que:

Agora estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo. Enfim, nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população (SAVIANI, 2020b, p. 17).

Nos estudos que tratam de temas como diversidade, justiça social, indisciplina, violência e conflitos no campo de atuação da gestão educacional – retratado por Machado; Ganzeli (2018)⁹¹, Botler (2018)⁹², Lemos; Matos (2020)⁹³, Lima; Cardozo (2018)⁹⁴ – observa-

⁹⁰ Referente ao artigo “Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas”, selecionado no Estado da Arte.

⁹¹ Referente ao artigo “Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves”, selecionado no Estado da Arte.

⁹² Referente ao artigo “Gestão escolar para uma escola mais justa”, selecionado no Estado da Arte.

⁹³ Referente ao artigo “Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos”, selecionado no Estado da Arte.

⁹⁴ Referente ao artigo “Diversidade e gestão democrática no contexto educacional”, selecionado no Estado da Arte.

se que, cada vez mais, estes assuntos tem perdido espaço no campo educacional, revelando condições desafiadoras ao profissional gestor que, pela ausência de formação específica, vê-se encurralado quanto às resoluções destas, repassando adiante tais responsabilidades interventivas. Como já observado anteriormente, a ausência de formações no contexto do pós-golpe, bem como o uso de indicadores quantitativos e a definição de conteúdos técnicos – elementos atuais centrais do processo ensino-aprendizagem – tendem a fortalecer situações conflituosas na escola, ocasionando no crescente percentual de evasão, conflitos internos, sentimento de incapacidade, visibilidade de um ensino não significativo, etc., direcionando ao gestor os resultados desse processo contraditório (conflitos) e exigindo-lhes resoluções que vão além de sua competência técnico-profissional. Neste contexto, é fundamental a compreensão, na relação educação e sociedade, de reconhecimento do “[...] paradoxo justiça-injustiça quando se espera que a escola faça justiça social por uma série de mecanismos [...]” (SAVIANI, 2014, p. 89), evitando não internalizar tais discursos.

No campo destas discussões, Machado e Ganzeli (2018) ressaltam o descumprimento do direito à educação no país por meio dos enfraquecimentos visibilizados no setor. Equiparando-se a outros países, Botler (2018) cita que, enquanto outros permanecem ativos na busca por democracia, o Brasil desistiu desse compromisso para viver um projeto de ataques e massiva desconstrução dos direitos, um percurso que não é típico de uma nação que lutou duramente para conquistá-los em momentos históricos posteriores. Contribuindo ao pensamento, Lemos; Matos (2020) e Lima; Cardozo (2018) detectam a maximização do desassistencialismo financeiro, pedagógico, formativo e administrativo no exercício da gestão, com inúmeras ausências e fragilidades detectadas no período (2016-2020). Justificam-se tais percursos diante da condição societária em que:

A crise da nossa ordem social nunca foi tão grande quanto hoje. Sua solução é inconcebível sem a intervenção sustentada da política revolucionária numa escala adequada. A ordem dominante não é capaz de gerir seus interesses, nas condições de uma crise estrutural que se aprofunda, sem adotar medidas cada vez mais autoritárias e repressivas contra as forças opostas às tendências destrutivas em curso de desenvolvimento, e sem o engajamento de suas potências imperialistas hoje ocupadas em aventuras militares genocidas. Seria a maior das ilusões imaginar que uma ordem política e socioeconômica desse tipo fosse reformável, no interesse do trabalho, quanto resistiu com firmeza à instituição de todas as mudanças significativas propostas pelo movimento reformista no curso de sua longa história, pois hoje a margem de ajustes acomodativos de estreita diante da incontrolável inter-relação global das contradições e antagonismos do capital (MÉSZÁROS, 2017, p. 50).

As constatações apresentadas por Souza e Pires (2018)⁹⁵ revelam que, das influências do acontecimento antidemocrático mobilizado em 2016 no país, ocorre, atualmente, a isenção, bem como falta de interesse e compromisso, dos gestores, incluindo governadores, prefeitos, dirigentes dos órgãos estaduais e municipais de educação, etc., na criação e efetivação de políticas próprias voltadas à implementação da gestão democrática. Prova disso, tem sido visível diante da inexistência de dados em torno da efetividade do PNE (Meta 19), aliada aos expressivos percentuais da não consolidação dos SME e Conselhos Municipais de Educação, materializando um processo gestor autocrático e conduzido por quem está de fora destas realidades (PERONI, 2018).

Voltando-se às discussões sobre os impactos da NGP no princípio democrático na gestão da escola pública, conforme estudos realizados por Marques (2020)⁹⁶, Oliveira; Duarte; Clementino (2017)⁹⁷, Saraiva (2020)⁹⁸, as influências do golpe jurídico-midiático-parlamentar abriram espaços favoráveis (abertura político-econômica) para que este modelo se consolidasse com força total no setor educacional, desviando-se da busca por processos democráticos em prol de uma gestão baseada em resultados e *status*, atestando que:

Nesse contexto, a educação atravessa um momento crítico no Brasil. É relevante observar o interesse e a influência de poderosos organismos econômicos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE⁹⁹ na elaboração das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, sempre com o pretexto de ampliar a sua “eficiência” e a qualificação dos trabalhadores. Sob o manto de neutralidade tais instituições procuram balizar ações do governo estatais com o intuito de modificar currículos escolares e metodologias de ensino conforme interesses e demandas das burguesias nacional e internacional (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 94).

Marques (2020) cita que este modelo (NGP) ampliou a adoção de parâmetros, oriundos do setor privado, na gestão das escolas, tornando o desejo democrático em sonho distante, ou seja, infantilizado no discurso de “um dia, quem sabe”. Concomitantemente, além da implementação de um caráter empresarial e privatizante, a NGP concretizou a figura do diretor como um gerente comercial que, no esforço de sua atuação, deve garantir bons resultados e, ao mesmo tempo, construir uma imagem positiva da instituição frente ao

⁹⁵ Referente ao artigo “As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros”, selecionado no Estado da Arte.

⁹⁶ Referente ao artigo “Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás”, selecionado no Estado da Arte.

⁹⁷ Referente ao artigo “A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)”, selecionado no Estado da Arte.

⁹⁸ Referente ao artigo “As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais”, selecionado no Estado da Arte.

⁹⁹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

mercado (outras instituições) por meio do alcance de metas pré-fixadas (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Em decorrência dessas manobras, na visão de Saraiva (2020), a produção e uso de indicadores torna-se central no processo de tomada de decisão, tanto na escola como nos discursos das políticas itinerantes, alcançando uma imagem de fracasso na escola pública mediante as inúmeras desigualdades que surgem no rastro destas investidas ideológicas. Assim, ocorre o deslocamento do compromisso com a formação humana para alcance da excelência competitiva do mercado (SARAIVA, 2020).

Já em análise das pesquisas que versam sobre a implementação de programas federais na tentativa de democratizar a gestão da escola pública, como o PDE/Escola e o PAR, a exemplo, conforme retratado por Oliveira; Teixeira (2016)¹⁰⁰, Barbalho; Camargo; Silva (2018)¹⁰¹ e Gutierrez; Mendes (2016)¹⁰², verifica-se que, apesar destas iniciativas proporcionarem à escola pública um incentivo financeiro para desenvolvimento de suas atividades, bem como vivências em torno da descentralização de recursos, ainda sim, pela prática da descontinuidade, tais perspectivas emancipatórias esmaeceram-se e deram espaços para iniciativas que valorizam a competitividade, hierarquização, burocratização dos processos educacionais, participação-formal, etc., ações que distanciam-se de uma democracia real no chão da escola. Tais programas perdem força no âmbito da implementação da NGP e tornam-se inviáveis seu retorno diante do contexto deficitário (político-econômico-social-educacional) ocasionado pelo golpe no Brasil. Na análise destas “implementações”, na esfera municipal de educação, constata-se que:

O Brasil tem um histórico de não avançar na implementação das relações federativas, considerando a descentralização de poder e de recursos para a consecução das políticas públicas aos cidadãos. O federalismo cooperativo vigente no país, na área educacional, não estabeleceu a regulamentação do regime de colaboração expresso na CF/1988 e deixa lacunas nas ações e desafios a serem superados no contexto nacional [...] (VIANA; FURTADO; FERREIRA, 2021, p. 175).

Parafraseando Oliveira e Teixeira (2016), em discursos sobre a descentralização conferida à escola sem que ela estivesse preparada para isso, o fato é que se mudam os critérios, ampliam-se oportunidades, mas não se alteram as condições que permeiam este processo, bem como se vulgariza o controle, regulação e privatização deste setor ao longo das

¹⁰⁰ Referente ao artigo “Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁰¹ Referente ao artigo “O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁰² Referente ao artigo “A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)”, selecionado no Estado da Arte.

manobras realizadas no âmbito da expansão do próprio sistema (MÉSZÁROS, 2008). Para Barbalho; Camargo; Silva (2018), as interferências governamentais e o aumento das cobranças externas tendem a fluir em contextos educacionais menos desenvolvidos, como ocorre nas regiões Norte e Nordeste do país, a exemplo, com ausências constantes em torno do desenvolvimento educacional (SOARES; COLARES, 2020a). E, complementado as problemáticas, Gutierrez e Mendes (2016) chamam atenção ao fato da inserção de arranjos típicos da gestão gerencialista em tempos de crise na escola pública.

Para Nardi (2016)¹⁰³, o percurso antidemocrático mobilizado na gestão no Brasil, no decorrer dos anos, inviabiliza e, ao mesmo tempo, destitui a ideia da participação como elemento ativo no alcance da gestão democrática na escola pública. Além disso, a redução da criação de órgãos colegiados e ausência de eleições para escolha do profissional gestor apresentam-se como iniciativas que ferem o princípio da educação como direito de todos (RIBEIRO, 2018a). Em concordância com este autor, Rocha e Hammes (2018)¹⁰⁴ afirmam que, rotineiramente, tem sido predominante a burocratização das demandas, mecanização de processos e ideologização da participação na gestão educacional, deixando de lado o compromisso em torno do triunfo democrático na cotidianidade dessas instituições. Hioni e Prearo (2020)¹⁰⁵, por sua vez, discutindo os impactos do planejamento estratégico na gestão educacional, revelam que o golpe transformou este mecanismo (planejamento), criado inicialmente no sentido de direcionamento dos percursos educacionais, em um documento impulsionador do cumprimento de prescrições no ambiente escolar. Mais do que nunca, gestores tem, massivamente, se dedicado à efetividade destas prescrições, esquivando-se da formulação de um planejamento interno (operacional) que se ocupa com as necessidades reais e coletivas. Assim, este profissional assume para si, e suas instituições, um compromisso que não é dele, consagrando uma atuação contraditória, excludente e ideológica na escola pública. Para Ribeiro há se considerar que no Brasil:

[...] há pautas contra a educação, entre elas a ideologia de gênero e hoje a escola sem partido. São pautas doutrinadoras. Eles acusam o outro de fazer aquilo que eles fazem. Projetam no outro a sua falha. Querem doutrinarem os filhos, morrem de medo de um filho ter abertura para o mundo. Pois educar não é isso? Conduzir de dentro para fora. É abrir para o mundo. Fazer a pessoa sair do espaço fechado da família, do clã, da religião, da aldeia e aprender outras experiências, que incluem, claro, diferença de gênero, diferenças culturais, interpretações diferentes do que é a

¹⁰³ Referente ao artigo “Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁰⁴ Referente ao artigo “Gestão e democracia em uma escola pública”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁰⁵ Referente ao artigo “Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo”, selecionado no Estado da Arte.

sociedade. Mas o espantoso é movimentos tais conseguirem apoio de pais, sobretudo na rede privada. Escolas privadas demitem professores, sobretudo de sociologia, filosofia e história, porque dizem coisas de que os pais não gostam, e isso é um problema gigantesco. Mas é também um problema gigantesco porque não fomos capazes de conquistar os pais para a questão da educação. Ou, talvez, nem o tenhamos tentado (2018b, p. 106).

De acordo com Afonso (2020)¹⁰⁶, outro renomado autor no campo da avaliação e gestão educacional, fica evidente que “[...] muitas democracias estão hoje a morrer por meios diferentes, já não tanto de formas violentas ou golpes de Estado, mas, cada vez mais, pela mão dos próprios dirigentes políticos (democraticamente) eleitos” (AFONSO, 2020, p. 420). Para este autor, ocorre o alastramento (propagação) de ataques, retrocessos, desrespeitos e ideologizações no campo educacional em decorrência do golpe, enfraquecendo o compromisso em torno da garantia dos direitos, como o da diversidade, justiça social, equidade, gestão democrática, participação, autonomia, etc., operando significativas alterações no papel do Estado frente a este processo (de garantia dos direitos), mesmo reconhecendo as ideologias que a própria instituição pública (Estado) comporta (COLARES; COLARES; SOARES, 2021). No comprometimento do princípio democrático, a ser assegurado na gestão educacional, considera-se que o golpe aproveita-se “[...] de modo autocraticamente ameaçador (e sem limites definidos) das prerrogativas que os próprios regimes democráticos preveem, mas apenas em situações de excepcional urgência” (AFONSO, 2020, p. 408). Isto evidenciando que:

Não é novidade que a adesão aos princípios do livre mercado nos países periféricos traria sérias consequências aos trabalhadores. O fato citado acima é apenas uma das graves implicações da nova estratégia de reordenamento burguês no Brasil. As massas populares são utilizadas para fazer levantes que não convertem em ações populares, pelo contrário, voltam-se para defesas de pautas e projetos que desqualificam as condições objetivas da própria classe a que pertencem (na maioria das vezes, a classe trabalhadora não tem compreensão sobre o próprio pertencimento), atacando, em primeiro lugar, a garantia de direitos sociais como saúde e educação (SANTOS; MALANCHEN, 2017, p. 179).

Ao tratar dos limites e desafios postos à gestão escolar, Silva e Santos (2018)¹⁰⁷ retratam um enfraquecimento da autonomia financeira na escola, ausência de participação real e ativa do conselho escolar, desvinculação das ações cotidianas com as premissas do PPP e a radicalização da ausência do direito democrático como condições ampliadas na escola em

¹⁰⁶ Referente ao artigo “Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁰⁷ Referente ao artigo “Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano”, selecionado no Estado da Arte.

decorrência do golpe, revelando ainda que, por meio das reformas e políticas instituídas após a PEC de 2016, fora notável o aumento da sobrecarga de trabalho e atuação mediante demandas amplas e conflituosas no chão da escola, a exemplo, na consagração do projeto de implementação de escolas cívico-militares no país. Somando-se às discussões, Costa (2017) revela o desalinhamento do PPP como instrumento norteador das ações na escola, inviabilizando seu processo de aproximação do princípio democrático por via participação coletiva proposta em sua aplicabilidade, induzindo que o gestor contemporâneo parece ter esquecido, ou demonstra esquecer, da legalidade e atenção que este documento (PPP) deve receber no cotidiano das instituições públicas brasileiras (COLARES; SOARES, 2021).

Finalizando as discussões, Farias e Vieira (2020)¹⁰⁸ ressaltam que, no período em questão (2016-2020), os conselhos de educação e, conseqüentemente, os conselheiros que integram estes órgãos deliberativos, vêm perdendo força frente ao compromisso social esperado em suas atuações, lançando descrenças constantes quanto ao desenvolvimento da educação nacional. Diga-se isto, pois, diante do compromisso de cobrar melhorias no setor, estes órgãos, compostos, em sua maioria, por pessoas ligadas aos poderes governamentais, aprovam medidas que defasam o direito democrático no cotidiano escolar. Paralelamente, no estudo de Santos e Prado (2018)¹⁰⁹, o golpe acarretou a inserção definitiva do poder governamental na escola, e seus órgãos e entidades, conferindo ao gestor o dever de conduzir a educação mediante seus interesses e finalidades. Portanto, comprova-se que, mais do que nunca, a educação tem sido abonada da ausência de percursos que culminem em sua transformação, distanciando a gestão de processos democráticos via relações autônomas, participativas e em ascensão (FARIAS; VIEIRA, 2020).

O olhar lançado pelos pesquisadores, em torno dos acontecimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar na gestão retratam o descontentamento e preocupações quanto aos rumos que o processo democrático tomará, considerando as inúmeras ações antidemocráticas mobilizadas pelas forças dominantes neste período. Há consenso no entendimento do golpe como um processo negativo à gestão democrática, pois, entre outros problemas ocasionados, tem enfraquecido suas premissas e restringido a possibilidade de transformação social. Em linhas gerais, tem ocultado vivências democráticas em detrimento da incorporação de processos autoritários, regulatórios e de massificação dos sujeitos educacionais pelo cerceamento de direitos, bem como instalação de um modelo meritocrático.

¹⁰⁸ Referente ao artigo “A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁰⁹ Referente ao artigo “Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar”, selecionado no Estado da Arte.

Assim, levando em conta os contextos deficitários norteados de problemáticas diversas, bem como as crescentes interferências governamentais, a subseção seguinte apresenta, por meio do posicionamento dos autores, alternativas que contribuam na desfragmentação dos processos e ocasionem mudanças na gestão educacional, conforme indicativos sistematizados a seguir.

4.4 Invertendo o processo: caminhos à desfragmentação e mudanças na gestão educacional

Após conhecer os dilemas e contrariedades, bem como as interferências do golpe de 2016, na gestão democrática da escola pública, esta subseção, compondo o rol de análises em torno do problema, sintetiza, a partir das visões elencadas pelos autores, possíveis alternativas que possam mover os gestores e demais profissionais da área da educação ao processo de desfragmentação da realidade educacional, culminando em possíveis articulações que promovam a luta e resistência ativa nestes espaços e, pouco a pouco, recuperem as bases democráticas preconizadas em leis e silenciadas nas cotidianidades dos acontecimentos que assolam o país no período em questão (2016-2020).

Gobbi *et al.* (2020)¹¹⁰, ao tratar de alternativas que contribuam na desfragmentação da gestão atual, considerando que “[...] a Gestão [...] é um importante potencializador do trabalho colaborativo [...]” (GOBBI *et al.*, 2020, p. 202), inferem que a instituição e o respeito às demandas e processos, pensados e implementados mediante os interesses coletivos, tende a melhorar o desempenho escolar, alterando a gestão escolar e aproximando-a de vivências democráticas reais. Garantir a liderança pedagógica e o engajamento coletivo, principalmente, ao gestor, poderá refletir no melhoramento dos processos, aumento do desempenho escolar, atendimento e superação das inúmeras complexidades, contribuindo na ascensão da eficácia educacional e gestão democrática da escola pública. Atribui ainda importância à formação/capacitação como caminho à desalienação do gestor de uma prática mecanizada, excludente e ideológica operacionalizada em sua atuação (PERONI, 2018).

Brito, Siveres e Cunha (2019)¹¹¹, na postulação de alternativas emancipatórias voltadas à “[...] efetividade da gestão participativa na execução de projetos educacionais voltados para o desenvolvimento sustentável [...]” (BRITO; SIVERES; CUNHA, 2019, p.

¹¹⁰ Referente ao artigo “Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?”, selecionado no Estado da Arte.

¹¹¹ Referente ao artigo “O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar”, selecionado no Estado da Arte.

622), indicam a necessidade de prover espaços e ampliar o contexto da interdisciplinaridade nos processos de planejamento educacional, contribuindo para uma atuação, por parte do gestor, aproximável com as reais necessidades da escola no sentido de mudanças e ajustamento social. Apontam ainda que, mesmo contemplado tais interesses nos documentos legais da escola pública, a efetividade do desenvolvimento sustentável só apontará respostas quando houver a mobilização e interação das forças humanas presentes nestes espaços trabalhando coletivamente, articuladas com a gestão, para alcance destas mudanças. O viés abordado no estudo implica a ideia do desenvolvimento sustentável pautado no incentivo à participação como forma de desenvolvimento da escola pública e da gestão escolar. Temas como trabalho coletivo, cooperativismo, autonomia, engajamento, planejamento coletivo, formação de espaços de decisão, formação continuada, etc., ganham espaço neste processo. Contudo, sua efetividade depende do compromisso em que:

[...] os formuladores e executores de políticas de educação tenham consciência de uma nova concepção de educação que inclua uma visão mais ampla do planeta, cujos recursos, fundamentais para a vida, precisam ser administrados com ética e responsabilidade coletiva e intergeracional (BRITO; SIVERES; CUNHA, 2019, p. 626).

No campo de discussão dos SME, tratados por Cardozo; Colares (2020)¹¹², Nardi (2018)¹¹³ e Flach (2020)¹¹⁴, em busca da identificação de alternativas de superação das problemáticas apresentadas, há percepções dos autores que indicam: que é preciso compreender e garantir que os conselhos municipais de educação, enquanto órgãos que podem representar a ampliação de participação, autonomia e democracia na gestão educacional, via confrontos de ideias possibilitados nestes espaços, sejam de fato assegurados e implementados em todos os municípios brasileiros pela instituição dos SME, recaindo esse compromisso também aos pesquisadores e instituições públicas (universidades) no sentido de investir em ações de mobilização popular em tempos de descrenças constantes na educação (FLACH, 2020); a necessidade de se criar estratégias para que o poder decisório torne-se descentralizado na escola, induzindo a ampliação de canais e mecanismos de participação que promovam a inserção efetiva da comunidade neste processo (NARDI, 2018); que ocorra a

¹¹² Referente ao artigo “Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação”, selecionado no Estado da Arte.

¹¹³ Referente ao artigo “Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino”, selecionado no Estado da Arte.

¹¹⁴ Referente ao artigo “A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação”, selecionado no Estado da Arte.

oportunização de espaços para instituição da prática do planejamento e avaliação, principalmente, a autoavaliação como elementos fundantes para incursão de mudanças na prática educativa, ou seja, colocar o gestor em constante contradição quanto sua atuação (CARDOZO; COLARES, 2020). Complementando sobre a importância de solidificação dos SME, as autoras mencionam que:

[...] o SME e o CME são fundamentais para o processo de planejamento municipal, uma vez que o CME poderá ser o mobilizador do processo de diálogo entre a sociedade civil e a política e, em articulação com os fóruns municipais e outros instrumentos de acompanhamento e controle social da educação, ambos poderão contribuir para a elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação [...] (CARDOZO; COLARES, 2020, p. 15).

Souza (2019)¹¹⁵ também apresenta contribuições ao movimento de reversão a ser operacionalizado na gestão, apontando a eleição e/ou realização de concurso público – como forma de provimento ao cargo de diretor escolar – como saída para reversão da ausência de participação da comunidade nos processos educacionais. Mesmo reconhecendo que a participação não significa a democratização da escola e, tampouco, da gestão, ainda sim o fato de permitir com que a comunidade escolha seus dirigentes é um caminho para se estabelecer o interesse coletivo destes sujeitos em prol das demandas e desenvolvimento da educação. Portanto, tais induções validam-se como aportes colaborativos para incremento da participação e autonomia (LÜCK, 2011a). Soma-se a isto, a necessidade de instauração e funcionamento dos órgãos colegiados no ambiente escolar, dando manutenção nas ações da gestão e, concomitante, reforçando o princípio participativo neste processo, pois, considera-se que:

A aprendizagem da participação se dá na prática social e que a gestão democrática contribui para a educação dos sujeitos que vão construir a sociedade democrática, assim que, não deveria ser apenas tarefa das escolas públicas, mas também das escolas privadas. Entendemos que eleger diretores é importante para o aprendizado da relação entre representante/representado, assim como participar de conselhos, elaborar coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola são aprendizagens de participação e vivência democrática e não apenas uma concepção de gestão, que poderia ser gerencial, burocrática ou democrática (PERONI, 2018, p. 85).

¹¹⁵ Referente ao artigo “As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira”, selecionado no Estado da Arte.

Avançando no campo de alternativas, Costa e Domiciano (2020)¹¹⁶ falam do papel ativo dos pesquisadores da área (Gestão), bem como um compromisso ético, na produção de conhecimentos, desvelamentos e denúncias dos processos atuais que cerceiam à escola pública, produzindo um movimento de reflexão e indagação para alcançar mudanças na prática educativa, ou conforme parafraseando Marx (2010), ensinar estes profissionais a aterrorizar-se diante de suas condições deficitárias enfrentadas. Daí a importância de desenvolvimento de pesquisas para fortalecimento do tema no campo científico e social. Contribuindo nas discussões, Lima (2018)¹¹⁷, defendendo que a participação nas decisões da escola é “[...] um direito de professores, alunos, famílias e entorno comunitário” (LIMA, 2018, p. 24), destaca que só alcançará a vivência democrática na escola pública a partir do momento em que os profissionais da educação, inclusive os gestores, assumirem responsabilidades especiais de organização, fiscalização, alinhamento e engajamento no processo coletivo-participativo. Eis, de certa forma, um novo desafio: libertar este profissional das vicissitudes governamentais postas em sua atuação (LIMA, 2013).

Nos estudos que versam sobre as políticas de formação e remuneração do gestor educacional – discutidos por Abdian (2018)¹¹⁸, Melo; Miranda (2020)¹¹⁹, Melo; Torres (2017)¹²⁰, Nascente; Silva (2020)¹²¹, Leal; Cardozo (2016)¹²² – as alternativas, apesar de contextos diferenciados, culminam na necessidade da organização coletiva em prol de realizar cobranças/efetividades junto aos órgãos educacionais, principalmente, com revisão das políticas descontextualizadas que, pela ausência de subsídios por parte dos mecanismos legais, culpabilizando o profissional gestor pelo fracasso das atividades exigidas da escola pública (SAVIANI, 2014). Eis que reside a importância de se compreender como parte essencial deste processo de mudanças e transformação na mecanização da gestão educacional em tempos de crise (MOREIRA, 2021).

¹¹⁶ Referente ao artigo “Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso”, selecionado no Estado da Arte.

¹¹⁷ Referente ao artigo “Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?”, selecionado no Estado da Arte.

¹¹⁸ Referente ao artigo “Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática”, selecionado no Estado da Arte.

¹¹⁹ Referente ao artigo “Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante”, selecionado no Estado da Arte.

¹²⁰ Referente ao artigo “A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração”, selecionado no Estado da Arte.

¹²¹ Referente ao artigo “Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)”, selecionado no Estado da Arte.

¹²² Referente ao artigo “Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE”, selecionado no Estado da Arte.

Como mencionado por Abdian (2018, p. 120), trata-se de “[...] uma obrigação de mudança de nossas práticas teóricas, estas precisam se abrir, criar, perspectivar novos horizontes que nos possibilitem escapar do vai e vem do movimento linear da teoria para a prática, da prática para a teoria, do ideal para o real [...]”, ou seja, é preciso caminhar em direção à libertação crítica da alienação. Neste mesmo viés de pensamento, Melo e Miranda (2020) compreende que se faz urgente o compromisso, por parte dos pesquisadores e comunidade educacional, de libertar o gestor de sua aprisionada e determinada condição educacional, é preciso reascender a essência do movimento democrático via abertura e expansão de mecanismos participativos. Para isso, Melo e Torres (2017) indicam que novas pesquisas são necessárias no sentido revelar tais problemáticas para, posteriormente, alcançar novas roupagens e possibilidades de emancipação dos sujeitos educacionais (NASCENTE; SILVA, 2020). Imbuído na premissa de que é preciso coletivizar responsabilidades na escola, descentralizando o poder na gestão, Leal e Cardozo (2016) enxergam as formações continuadas, enquanto espaço coletivo de compartilhamento de ideias e realidades, uma possibilidade de operacionalizar transformações, considerando que, com base no *locus* analisado, as formações culminaram na:

[...] expansão dos conhecimentos científicos estudados na referida formação, e que estes estavam em consonância com as reais necessidades da função de gestor. Também, foram identificadas mudanças significativas na postura do gestor quanto às tomadas de decisões, que passaram a ser realizadas no coletivo dos profissionais da escola e, em alguns casos, com toda a comunidade escolar (LEAL; CARDOZO, 2016, p. 157).

Para os autores Martins e Machado (2016)¹²³ e Costa (2017)¹²⁴, acredita-se no PPP, a partir de sua real efetividade, como possibilidade de emancipação do princípio democrático na escola pública e, concomitantemente, na gestão, pois, este documento carrega as bases da autonomia, participação e liberdade em sua essência (SOARES; COLARES, 2021). Em Martins e Machado (2016, p. 171) constata-se que o processo de elaboração, implementação e acompanhamento do PPP “[...] poderia suscitar nos profissionais da escola a mudança de atitudes e de valores por meio de atividades de formação continuada que incluíssem a discussão e a análise de situações conflituosas, incluindo-se no processo a discussão sobre o rol de atribuições [...]” lançadas à escola e, em sua maioria, assumidas

¹²³ Referente ao artigo “Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas”, selecionado no Estado da Arte.

¹²⁴ Referente ao artigo “Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática”, selecionado no Estado da Arte.

apenas pela gestão. Já na visão de Costa (2017), o compromisso pela efetivação dos princípios democráticos no documento, e suas apreensões, forneceriam respostas à negação do autoritarismo, despotismos e ideologias implementadas pelo jogo do poder. Nesse sentido, considerando tais possibilidades, faz-se necessário, anterior a qualquer movimento, assimilar que:

Apesar de estarmos vivendo na educação pública um tipo de “gestão da boa aparência” que, intencionalmente, transpassa uma imagem de sucesso na condução dos trabalhos e propostas educacionais, escondendo assim, uma realidade deficitária, o que, particularmente, podemos classificar como “gestão da escola real”, faz-se necessário romper com o paradigma descontextualizado empregado nos Projetos Políticos Pedagógicos, cujos documentos insistem em projetar uma realidade muito distante dos desafios e embates presentes no “chão da escola”. Não é mais necessária uma teoria bem elaborada sem que esta ocorra de forma integral na prática (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020, p. 253-254).

Nas pesquisas que tratam sobre diversidade, justiça social, indisciplina, conflitos e violência, as alternativas dos autores – Machado; Ganzeli (2018)¹²⁵, Botler (2018)¹²⁶, Lemos; Matos (2020)¹²⁷, Lima; Cardozo (2018)¹²⁸ – reportam à necessidade de criação de espaços coletivos, como grupos de discussão na própria escola para o enfrentamento da exclusão, dos silenciamentos e ausências. Destes mecanismos surgirão ações concretadas que visam contestar tais vulnerabilidades e edificar mudanças no campo educacional. E incentivar, bem como inserir-se nestes espaços, é o papel do gestor educacional (LIMA, 2013). Não obstante, Machado e Ganzeli (2018) creem nos investimentos em políticas diferenciadas para superar tais dificuldades, mesmo ciente de que tais mecanismos, por si só, não garantem mudanças positivas. Já Botler (2018) acredita que os sujeitos educacionais precisam ser protagonistas dos processos educacionais, e não “marionetes”, articulando formas de rompimento com os conflitos presentes, pois, em sua pesquisa constata-se que:

[...] Os dados mostram que injustiças não se limitam à escola e nem sempre se relacionam a violências, mas esta tem condições de minimizar em seu contexto seus efeitos e isso se faz quando conflitos são evitados e apaziguados à medida que a gestão escolar desenvolve uma ação planejada e preventiva, tendo em vista que a democracia inclui interesses em conflito, ora em condição de equilíbrio consensual, ora de efervescência, repercutindo em uma condição de justiça organizacional (BOTLER, 2018, p. 104).

¹²⁵ Referente ao artigo “Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves”, selecionado no Estado da Arte.

¹²⁶ Referente ao artigo “Gestão escolar para uma escola mais justa”, selecionado no Estado da Arte.

¹²⁷ Referente ao artigo “Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos”, selecionado no Estado da Arte.

¹²⁸ Referente ao artigo “Diversidade e gestão democrática no contexto educacional”, selecionado no Estado da Arte.

Lemos e Matos (2020) pensam além do contexto interno da escola, revelando a necessidade de mudanças estruturais profundas para que uma escola democrática, justa e solidária, onde todos possam participar efetivamente, surja neste rastro. De fato, o posicionamento do autor é relevante, considerando que a escola, como reflexo da sociedade, replica suas singularidades. Assim, na visão deste autor, a instauração de processos democráticos dar-se-ão somente pela superação do sistema capitalista, o que, pela sua própria lógica incorrigível, está distante de ocorrer (MÉSZÁROS, 2008). Desse modo, mesmo diante de limitações, Lima e Cardozo (2018) consideram a necessidade de investimentos na promoção de temáticas ligadas à diversidade, políticas compensatórias e ações afirmativas, etc., ou seja, que valorizem a participação, a formação para a cidadania e construa uma sociedade mais justa (LIMA; CARDOZO, 2018).

Nas conclusões de Souza e Pires (2018)¹²⁹, entre as alternativas de desfragmentação da realidade que circunda a gestão educacional no Brasil, destaca-se o investimento em legislações próprias (específicas) direcionadas à ideia de como a escola – enquanto instituição com potencial transformador – e os sujeitos educacionais que a compõem – enquanto forças humanas responsáveis em alcançar essas transformações – devem caminhar em direção à instalação de vivências democráticas neste espaço (PARO, 2017). Além disso, não é importante apenas criar e promulgar legislações, mas ainda acompanhar tais conteúdos, sempre verificando se estes respondem às mazelas identificadas na prática da escola pública, evitando desconexões e descontinuidades nesse percurso (PARO, 2015).

Nos estudos que tratam dos impactos da NGP na gestão democrática da escola pública – retratado por Marques (2020)¹³⁰, Oliveira, Duarte e Clementino (2017)¹³¹ e Saraiva (2020)¹³² – acredita-se: na busca por percursos inversos que proporcionem a desvinculação e desalienação de um modelo gerencial e abertura de espaços para instauração de diálogos, visando tornar a escola um lugar de representatividades, autonomia e relações democrático-participativas em sua cotidianidade (MARQUES, 2020); no fortalecimento de novos estudos e pesquisas, visando aumentar a predominância do tema e o sinal de alerta de seus

¹²⁹ Referente ao artigo “As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros”, selecionado no Estado da Arte.

¹³⁰ Referente ao artigo “Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás”, selecionado no Estado da Arte.

¹³¹ Referente ao artigo “A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)”, selecionado no Estado da Arte.

¹³² Referente ao artigo “As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais”, selecionado no Estado da Arte.

condicionantes, tendo em vista “[...] a diversidade de respostas e situações novas que são geradas por parte dos próprios sujeitos envolvidos. É necessário, ainda, levar-se em conta as especificidades locais, regionais e nacionais [...] (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017); e na organização coletiva, luta e resistência dos sujeitos injustiçados, atacados e massivamente excluídos como uma forma de reversão da realidade sucumbida aos moldes governamentais (SARAIVA, 2020). Sobre este terceiro ponto de análise, há de considerar que:

Embora explicito o compromisso de se almejar, através da educação formal, amplas alterações na estrutura social – identificadas pelo recurso de expressões como transformação social e emancipação, por exemplo –, a base teórica no trato da categoria democracia e a influência do legado escolanovista, principalmente, limitam a tendência em tela ao alcance de, em um ponto máximo, reformas democráticas da educação e da sociedade capitalista. Algo que não está no horizonte de intenções das elites, mas que, através da luta social e em nova conjuntura menos desfavorável aos trabalhadores, pode vir a forçar o Estado a dialogar sobre possíveis meios de apresentar respostas a reivindicações populares (MOREIRA, 2021, p. 8).

As discussões seguintes, trazidas nos estudos de Oliveira; Teixeira (2016)¹³³, Barbalho; Camargo; Silva (2018)¹³⁴ e Gutierrez; Mendes (2016)¹³⁵, que versam sobre a implementação de programas federais como recursos de apoio no fortalecimento da gestão democrática na escola pública, consideram que estes programas tendem a favorecer a amadurecimento do processo democrático na escola pública. O que dificulta seus êxitos, a exemplo, são as limitações como: ações esporádicas, corte de verbas, desvinculação com o coletivo, decisões centralizadas, etc. Assim, apontam-se como alternativas a necessidade de que estes programas impulsionem a participação coletiva, sejam aplicados com apoio e fiscalização dos sujeitos educacionais (BARBALHO; CAMARGO; SILVA, 2018) e que sejam compreendidos, de fato, como algo benéfico ao desenvolvimento da instituição e não somente como fonte de recursos. Portanto, corroborando do mesmo pensamento, os autores Gutierrez e Mendes (2016) insistem na realização de formações, para acompanhamento e entendimento dos programas, criação de comitês de avaliação internos, no sentido de decidir e participar ativamente sobre o rumo destes na escola e, dentre outras possibilidades, instituir o planejamento coletivo como forma de respeitar a participação dos sujeitos educacionais

¹³³ Referente ao artigo “Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação”, selecionado no Estado da Arte.

¹³⁴ Referente ao artigo “O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA”, selecionado no Estado da Arte.

¹³⁵ Referente ao artigo “A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)”, selecionado no Estado da Arte.

mediante a condução do processo educacional. Nas palavras de Oliveira e Teixeira (2016, p. 308), isso significa “[...] à criação de novas oportunidades para a vivência de experiências escolares exitosas, não somente no sentido da apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, mas também de compartilhamento de vivências humanas [...]”, constando que tanto o PDE como o PAR proporcionará este apoio às escolas (VIANA; FURTADO; FERREIRA, 2021).

Ainda no campo das alternativas, Nardi (2016)¹³⁶ aponta a importância de: reformulação e respeito às premissas do PPP como forma de promover a autonomia da escola; garantia do valor conferido ao planejamento coletivo, enquanto espaço de diálogos e embates saudáveis de ideias e aceções; revisão das propostas pedagógicas e curriculares, reforçando a necessidade de uma constante atualização em detrimento das cotidianas mudanças societárias, bem como realizar a avaliação institucional; entre outras práticas que ajudam a intensificar relações democrático-participativas no interior da instituição pública (LIMA, 2013).

Hioni e Prearo (2020)¹³⁷, em suas análises, creem que o monitoramento do desempenho da escola – nos aspectos quantitativo, qualitativo e social – tende a favorecer mudanças na condução dos processos educacionais pela gestão, insistindo também na prática da auto avaliação como elemento potencializador das transformações que necessitam a escola, ajudando na libertação de correntes ideológicas que nela são postas (PARO, 2015). Reforçando tais indicativos, Rocha e Hammes (2018)¹³⁸ apontam a necessidade de a escola tornar-se um espaço democrático, começando com pequenos gestos como, a exemplo, na flexibilização do acesso e disponibilidade aos documentos institucionais, pois, contraditoriamente resolvem guardar para si informações que são de interesse público.

De acordo com Afonso (2020)¹³⁹, fica o apelo para que possa se pensar e, principalmente, promover meios para incitar e fortalecer uma resistência ativa em busca da consolidação da agenda democrática pautada nos princípios da justiça social, contribuindo na transformação não só da escola e educação como um todo, mas dos sujeitos sociais que, no campo de alterações estruturais, deverão ter de volta o pleno acesso e garantias ao campo dos direitos (SAVIANI, 2014). Atualmente, o que vemos na escola é “[...] projetos de gestão em disputa [...]” onde “[...] os conceitos apresentados de meritocracia e produtividade são partes

¹³⁶ Referente ao artigo “Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica”, selecionado no Estado da Arte.

¹³⁷ Referente ao artigo “Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo”, selecionado no Estado da Arte.

¹³⁸ Referente ao artigo “Gestão e democracia em uma escola pública”, selecionado no Estado da Arte.

¹³⁹ Referente ao artigo “Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social”, selecionado no Estado da Arte.

de uma teoria de gestão gerencial vinculados a lógica de mercado [...]” (PERONI, 2018, p. 86). Para este autor, acredita-se ainda no papel preponderante das tecnologias como instrumento de otimização da gestão educacional¹⁴⁰, assim como possibilidade de democratização da escola, pois, fornece um espaço privilegiado para a participação e protagonismo das vozes que circundam e compõem a instituição pública. Para Brasileiro e Colares:

[...] consideramos que as tecnologias precisam primeiramente ser assimiladas ao processo de formação profissional para que seja incorporada concretamente no cotidiano, seja na função docente ou gestora na escola pública. Em outras palavras, o/a professor/a, o/a gestor/a, precisa atribuir valor à tecnologia pelo seu potencial na facilitação de sua própria aprendizagem a fim de que possa compreender como elas serão úteis na facilitação da aprendizagem de alunos/as e na comunicação direta com a comunidade escolar (2007, p. 173).

Posteriormente, Silva; Santos (2018)¹⁴¹ e Santos; Prado (2018)¹⁴², partindo da premissa de que “[...] faz-se necessário recolher elementos que deem possibilidade ao aprofundamento da discussão com o intuito de contribuir não apenas com um projeto micro, mas que possa ser a vazão para o entendimento e posicionamento em nível macro dessa problemática [...]” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 56) que circunda a gestão democrática quanto sua implementação na escola pública, as autoras reforçam o compromisso que deve se firmar em torno do fortalecimento da participação, sendo possível a partir da cuidadosa instituição de mecanismos e ações indutoras de vivências democráticas no chão da escola, desde que contemplem: realização de eleições e/ou consultas públicas para tomada de decisões, levantamento de percepções e avaliação sobre o trabalho do gestor, criação de grupos de estudos, instituição do grêmio estudantil, APM, conselho escolar, conselho municipal, etc., tornar acessíveis as informações de interesse coletivo e priorizar formações que impulsionem a motivação e o interesse dos profissionais frente ao desenvolvimento da educação e dos estudantes (SANTOS; PRADO, 2018). Há necessidade de libertar-se de modelos hegemônicos postos à educação, caminhando no sentido da contradição e, conseqüentemente,

¹⁴⁰ Para aprofundamento da discussão recomenda-se a leitura da monografia “A aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Gestão Educacional: estudo comparativo da rede pública de educação de São Luís – MA e Óbidos – PA”, produzida no ano de 2019, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Campus Regional de Óbidos, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1IWdjLuRTfponOWbZKtGWi6u05Wavmp/view?usp=sharing>.

¹⁴¹ Referente ao artigo “Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano”, selecionado no Estado da Arte.

¹⁴² Referente ao artigo “Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar”, selecionado no Estado da Arte.

alcançando teorias contra-hegemônicas que ajudem tais sujeitos a compreenderem-se socialmente, considerando que:

A tendência de ruptura com a educação hegemônica considera o processo de democratização escolar em suas várias dimensões, contemplando a defesa das garantias de acesso, de permanência e de qualidade do ensino, bem como reivindica profundas alterações na esfera pedagógica: uma pedagogia contra-hegemônica não descolada das possibilidades reais de sua efetivação, mas crítica e alternativa ao modelo em curso conformado pela tradição da Escola Nova (MOREIRA, 2021, p. 8).

Por fim, ao considerar que “[...] os conselheiros expuseram que sentem necessidade de tornar público à função/atuação dos conselheiros de educação, até então, pouco conhecida pela sociedade civil, justificando a grande importância desse ato para o fortalecimento da gestão democrática [...]” (FARIAS; VIEIRA, 2020, p. 21), as autoras Farias e Vieira (2020)¹⁴³ trazem no campo das alternativas: o fortalecimento da ideia de investimentos em formações continuadas no processo de atuação dos conselheiros de educação; disponibilização, via uso das tecnologias, dos documentos e orientações que versam sobre tais atuações; e compartilhamento das decisões tomadas nestes espaços. Além disso, acredita-se que a composição destes conselhos deve seguir um processo de seleção bem rígido, estipulando critérios técnicos e formativos, considerando que tais integrantes estarão responsáveis, por considerável período, em decidir sobre os rumos da educação. Estes indicativos visam flexibilizar e impulsionar os processos, tornando mais participativo e aproximável de relações democráticas no contexto educacional defasado. Sob tais induções, toma-se o posicionamento de Colares, Colares e Soares ao afirmarem que:

Destacamos que cada política elaborada é resultante de uma conjuntura, a exemplo da Constituição, firmada em um contexto de transformação social em prol da democracia. Atualmente, estamos vivenciando retrocessos, com o fortalecimento da política neoliberal privatista, mercadológica e alinhada à etapa de financeirização do modo de produção capitalista. Portanto, é necessário cuidado para o que está sendo introduzido no campo das políticas públicas, dadas as circunstâncias atuais, podendo perder-se da finalidade central da educação pública no país enquanto um direito conquistado. Precisamos continuar firmes na luta e na resistência, para impedir retrocessos e avançar sempre (2021, p. 84).

Desse modo, destaca-se que os indicativos apresentados nesta subseção representam possibilidades na efetivação do processo democrático na gestão da escola pública, fortalecidos pela participação coletiva, cooperação, luta e resistência dos sujeitos que

¹⁴³ Referente ao artigo “A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática”, selecionado no Estado da Arte.

integram o todo educacional. Sinalizam a necessidade da mobilização de forças humanas unidas pela transformação das realidades vivenciadas. Todavia, alcançar estes percursos, bem como garantir sua efetividade, requer, antes de tudo, compreensão histórica e social do papel que cada indivíduo possui frente à contestação das ideologias e reformas incrementadas, forçosamente, na escola pública. Portanto, requer a apreensão das contradições, instrumentalização, fortalecimento teórico-científico, luta de classes e resistência ativa em prol do triunfo da perspectiva democrático-participativa. Este é um caminho longo, conflituoso, com consequências alarmantes, porém, bastante necessário à quebra das correntes dominantes e autoritárias que permeiam à gestão educacional no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que norteou o presente trabalho postulou-se diante da seguinte inquietação: o que os estudos publicados sobre o tema da gestão democrática, em periódicos da área de educação, revelam no período de 2016 a 2020 no Brasil? Responder esta pergunta não foi tarefa fácil, mesmo comportando o conjunto de resultados obtidos pelas análises dos artigos selecionados. Do contrário, considerando o contexto de intensificação de crises forjadas, golpes e retrocessos em torno do compromisso democrático no país, refletir sobre a temática constitui-se como positivo, pois, identifica-se a realidade deficitária em que se encontram os gestores, profissionais da educação e demais profissionais da educação, aprisionados às investidas neoliberais de mercado em prol da ascensão e engrandecimento do capital. As concepções e percepções presentes nas produções revelaram desmontes operantes, desvios de funções, ausência de entendimento, precariedades e relações conflituosas na condução do processo educacional, ampliados no embate de dois distintos contextos: a busca por democracia *versus* a condição de barbárie na sociedade brasileira. Identificamos ainda problemáticas sobre o acontecimento do golpe, os estudos cedem espaços para indicativos que contribuam na superação de uma realidade fragmentada nos processos de gestão educacional em direção ao alcance de uma perspectiva democrático-participativa e que culminem, ainda que limitadamente, na transformação da escola pública.

No que tange à elaboração de um perfil técnico-científico das produções selecionadas, os artigos tornaram-se fundamentais para composição e alcance dos resultados e novas postulações em torno da problemática, comportando relevância e notabilidade acadêmico-científica. Todavia, mesmo diante de oportunas contribuições, é necessário destacar que poucos trabalhos tem se preocupado com a indicação de possibilidades de reversão social em uma realidade tão criticada, permanecendo no plano da crítica e não da contraposição, fator que enriqueceria o debate. É preciso ainda, conforme constatação nos artigos não incluídos no estudo, que o pesquisador não faça análise romantizada ao tratar de um tema tão polêmico, devendo ir além dos discursos salvacionistas consolidados em legislações e programas sem materialidade. Não obstante, o perfil revelou ainda disparidades regionais entre os periódicos por meio da análise das condições de realização/materialização das pesquisas. Investigar tais questões podem gerar respostas na busca pelo equacionamento e equidade entre estes importantes meios de dissociação do conhecimento científico.

Na contemplação das realidades e desafios incorporados nos processos de gestão da escola pública, as análises revelaram: formas autoritárias de acesso ao cargo, com

predominância de indicação e/ou apadrinhamento político; ausência de formação continuada e específica; conflitos internos, movidos por questões pessoais e decorrentes da não possibilidade de participação da comunidade na escolha dos gestores; ausência de apoio e participação da comunidade educacional, em especial, das famílias e órgãos colegiados nos processos de tomada de decisões; inexistência do planejamento coletivo e alinhamento com os documentos legais e operantes na escola; e ausência da empregabilidade da avaliação como instrumento de melhoria e desenvolvimento profissional, dando lugar a processos competitivos e sob o alvo de exigências legais traduzidas em resultados nas instituições. É visível ainda que a adesão aos programas governamentais e suas propostas, como o PAR, a exemplo, tem sido vista como saída, pelos gestores, de possível materialização da gestão democrática, mesmo reconhecendo-o como meio de aquisição de recursos. Soma-se a isso, a constatação de um processo mecanizado operante na escola pública, especialmente, na gestão, traduzindo-se nas seguintes ações: burocratização (e não atuação) do conselho escolar, rotatividade dos profissionais gestores e suas velozes substituições, falta de autonomia financeira, administrativa e, também, pedagógica, círculo fechado e vicioso de tomada de decisões com outros profissionais próximos (que recebem carta branca do gestor), etc. Tais indicativos denotam percursos deficitários firmados nas relações e processos educacionais, trancafiando qualquer possibilidade de transformação.

Referente à percepção dos pesquisadores, aliada às visões de estudiosos do tema, em sua maioria, o entendimento do golpe jurídico-midiático-parlamentar como enfraquecedor da ascensão democrática na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na escola pública, instituição que vem sendo impactada por investidas neoliberais e forte influência do setor estadual. Há consenso de que o golpe, considerado um movimento antidemocrático, projetou descrença na escola quanto à implementação do princípio democrático nas relações e processos cotidianos. Das influências da crise educacional brasileira na gestão, esta ocasionou o enfraquecimento de suas políticas viabilizadoras, principalmente, do PNE, estando com seus prazos vencidos e desatualizados (Meta 19). Inviabilizou ainda a oferta de formação continuada pelos crescentes cortes de verbas. Implementou novas atribuições ao processo da organização escolar, conferindo mais trabalho ao gestor e menos valorização, como a exemplo, na consolidação de reformas educacionais, como a do ensino médio e na implementação da BNCC, exigindo adequação da comunidade educacional em tempo hábil, tensões originadas das influências de uma direita extremista no comando do país. Em torno destas novas inserções, especificamente, sobre a BNCC há de considerar que tais determinações “[...] trazem implicações para a gestão escolar, pois, a equipe gestora deve

assumir a responsabilidade pela condução do processo [...] que parte da formação continuada [...] assumindo [...] modelos diferentes, mas tendo a prática [...] desenvolvida no contexto escolar [...]” (CARVALHÊDO, 2020, p. 10-11).

Contudo, mesmo concordando com os posicionamentos elencados sobre este momento histórico, compreendemos o golpe como algo também positivo. Positivo no sentido de que, através destes condicionantes ideológicos visibilizados em tempos de crises, é possível mostrar o quão tem sido massificado o setor público, especialmente, a educação e os sujeitos sociais que fazem parte dela, como as classes minoritárias tangenciadas de seus direitos. Daí o posicionamento em torno do caráter positivo, pois, a partir dele é possível pensar alternativas que possam romper com a lógica dominante e superar a negatividade do período histórico vivenciado, rumo à libertação do sujeito em prol de seu triunfo social.

Quanto às alternativas de superação das condições perversas e fragmentadas concebidas à gestão educacional no contexto do pós-golpe de 2016, enxerga-se nos movimentos oriundos do interesse comum (grêmios, associações, grupos de estudos, etc.) uma possibilidade de libertação, desde que consigam compreender-se como sujeitos ativos responsáveis pela luta e resistência. Reside, portanto, a necessidade de aquisição, instrumentalização e capacitação – de teorias contra-hegemônicas – aos gestores, docentes, estudantes, familiares, etc. e o provimento de ações que projetem vivências democráticas na cotidianidade escolar, aproximando e fortalecendo o direito democrático-participativo na gestão educacional. Assim, sugerimos: ativação dos grêmios e órgãos colegiados na escola; formação continuada sobre as teorias de base da gestão democrática e conhecimento das legislações e direitos consolidados; realização do processo eleitoral para escolha dos dirigentes educacionais; criação de canais de diálogos entre a gestão e os sujeitos educacionais via tecnologias disponíveis; formação teórica capaz de incitar o anseio por mudanças; criação de grupos de estudos e de observatórios das metas e estratégias concebidas em torno da gestão, entre outras. Com isso, almeja-se que a própria escola e os sujeitos que a integram compreendam o seu papel ativo de transformação, organizando-se na perspectiva da formulação e defesa dos interesses coletivos, vivenciando os processos de representatividade, autonomia e valorização como eixos operantes da mobilização social.

É possível identificar, na escola pública, a ocultação de processos autoritários e regulatórios exercidos, onde o poder estatal intensifica seu controle por meio de práticas clientelistas e mecanizações impostas nas obrigatoriedades legais. Nesse caso, inviabilizando propostas de vivências democráticas, ausência de participação e reforçando a descrença nos princípios da universalização, democratização e garantia do direito à educação no país, pois, a

sociedade, de um modo geral, desconhece a democracia e, assim, dificulta identificação na escola a possibilidade de um espaço de organização coletiva. É preciso Resistir.

Nesse sentido, enquanto pesquisadores do tema, é importante identificar as contradições existentes nos processos e nas mobilizações em prol da resistência ativa nos espaços acadêmicos, científicos, educacionais e sociais. Com o alcance de novos sujeitos e a mobilização coletiva poderão dar respostas às quebras de uma corrente hegemônica que atravessa a escola pública. Assim, a importância deste estudo centra-se no sentido de refletir sobre a efetivação da gestão democrática centrando as discussões pós golpe e mobilizar percepções e lançar indicativos de percursos com vistas à reversão social em torno do compromisso democrático.

6. REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 107-122. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57481> Acesso: 02 fev. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **RBP AE**, v. 36, n. 2, mai./ago., 2020, p. 403-428. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/103519> Acesso: 02 fev. 2021.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; LIMA, Paulo Gomes. O conselho municipal e a gestão democrática: entre contextos adversos e iniciativas exitosas no município de Sorocaba/SP. *In: Anais do I Colóquios de Política e Gestão da Educação*, n. 1, 2020, p.423-471. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/download/876/1071/3404> Acesso: 01 abr. 2022.

ALVES, Edson Ferreira. A Meta 19 do PNE 2014-2024 e os PMEs das capitais brasileiras: implicações para a gestão democrática. *In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília: Anpae, 2020, p. 399-421.

ARAÚJO, Eudeiza Jesus de; LARA, Gerry Salvaterra; SOUZA, Maria das Neves Oliveira de. A importância da participação da família nas ações da escola. *In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). Gestão Escolar: enfrentando desafios em escolas públicas*. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 43-57.

BARBA, Clarides Henrich de *et al.* Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocessos. *In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). Gestão Escolar: enfrentando desafios em escolas públicas*. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 133-144.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral; CAMARGO, Maria Dayse Henriques de; SILVA, Rute Régis de Oliveira da. O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 50, out./dez., 2018, p. 190-218. Disponível em: <https://periodicos.ufpr.br/educacaoemquestao/article/view/14754> Acesso: 02 fev. 2021.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a Meta 19 e os desafios da Gestão Democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016, p. 253-273. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2423> Acesso: 30 jun. 2021.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 89-105. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57217> Acesso: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso: 05 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso: 04 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004 de 5 de setembro de 2019**: institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm Acesso: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 06 set. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**: cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm Acesso: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 06 set. 2021.

BRASIL/MEC. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso: 30 mar. 2022.

BRASIL/MEC. **Portaria Interministerial Nº 145, de 11 de fevereiro de 2009**: Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192 Acesso: 01 abr. 2022.

BRASIL/MEC. **Portaria Interministerial Nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010**: Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf Acesso: 05 abr. 2022.

BRASIL/MEC. **Portaria Nº 1.144 de 10 de outubro de 2016**: institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.bsgestaopublica.com.br/portariamec1144> Acesso: 23 mar. 2021.

BRASIL/MEC. **Resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018**: institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296 Acesso: 19 mar. 2021.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Anselmo Alencar. As NTIC na escola pública: desafios para a gestão escolar. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando desafios em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 159-174.

BRITO, Renato de Oliveira; SIVERES, Luíz; CUNHA, Célio da. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.27, n.104, jul./set., 2019, p. 610-630. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1991> Acesso: 02 fev. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio**, v. 21, n. 3, 2019, p. 807-827. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/374> Acesso: 18 ago. 2021.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. **Educar em Revista**. 36, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69405> Acesso: 02 fev. 2021.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, v. 2, n. 1, 2008, p. 37-46. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192> Acesso: 15 mar. 2021.

CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Gestão da escola básica pública e BNCC: quais as implicações? **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-12. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1123> Acesso: 20 set. 2021.

CAVALCANTI, Themístocles Brandão. Reflexões sobre o Estado e o poder. **Revista de Direito Público e Ciência Política**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set., 1966, p. 5-29. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rdpcp/article/view/59725> Acesso: 18 mar. 2021.

COLARES, Anselmo Alencar. Empresariamento da Educação. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 279-306.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD – Educ. temat. digit.**, v. 16, n. 1, jan./abr., 2014, p. 174-191. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1336> Acesso: 17 ago. 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; SOARES, Lucas de Vasconcelos. Estado, neoliberalismo e políticas públicas educacionais: diálogos em “tempos de obscurantismo” no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 36, 2021, p. 461-485. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6032> Acesso: 02 mar. 2022.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar; SOARES, Lucas de Vasconcelos. Gestão democrática e planos municipais de educação: a meta 19 na região metropolitana de Santarém. *In*: LEITE, S. F.; TAVARES JÚNIOR, F.; ALVES, V. E. L. (Orgs.). **O Plano Nacional de Educação e o MATOPIBA: diagnóstico e perspectivas**. 1ª ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021, p. 64-87. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/divulga%C3%A7%C3%A3o/segundo-ebook?authuser=0> Acesso: 10 set. 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SOARES, Lucas de Vasconcelos. O Projeto Político Pedagógico como exercício para a Gestão Democrática no espaço escolar. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CALIXTO, Hector Renan da Silveira (Orgs.). **Curso de Pedagogia: leituras formativas**. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021, p. 79-97.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SOARES, Lucas de Vasconcelos; CARDOZO, Maria José Pires Barros. A gestão educacional como política: proposições na escola pública. **HOLOS**, Ano 37, v. 2, 2021, p. 1-20. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12003> Acesso: 02 set. 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar. Formação continuada e gestão democrática na educação básica pública. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (Org.). **Gestão Educacional: práticas flexíveis e proposições para as escolas públicas**. Belém/PA: GTR, 2012, p. 13-22.

CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. Teorias de administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 22-39.

COSTA, Daianny Madalena. Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2017, p. 200-221. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/191> Acesso: 02 fev. 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em Revista**, v. 36, 2020, p. 1-21. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70086> Acesso: 02 fev. 2021.

CUNHA, Célio da; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. Do Manifesto dos Pioneiros de 1932 à Constituição de 1988: marcadores de uma luta inacabada por uma política de estado de educação. *In*: CUNHA, Célio da *et al.* (Coord.). **O MEC pós-Constituição**. Brasília: Liber Livro, 2016, p. 27-51.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 15-21.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. Algumas contribuições do materialismo histórico e dialético para a análise de políticas educacionais. *In*: **II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**. Curitiba, PR: ReLePe, 2014, p. 1-23. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/657.pdf> Acesso: 18 ago. 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/gestao-democratica.html> Acesso em: 30 set. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). 7ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-115.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Vol. 6. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Políticas, estrutura e gestão da educação básica: conteúdos para a formação de professores**. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

FARIAS, Elioenai Santos de Santana; VIEIRA, Emilia Peixoto. A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-24. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1503> Acesso: 02 fev. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002, p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso: 05 ago. 2021.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.28, n.106, jan./mar., 2020, p. 221-240. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1338> Acesso: 02 fev. 2021.

FONSECA, André Dioneu; SILVA, Silvio Lucas Alves da. O Neoliberalismo em Tempos de Pandemia: o Governo Bolsonaro no contexto de crise da Covid-19. **Ágora**, v.22, n.2, jul./dez., 2020, p. 58-75. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15461> Acesso: 19 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**: planejamento e organização da educação nacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013 (Série Cadernos de Formação – vol. 6).

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; GANZELI, Pedro; MACHADO, Cristiane. Gestão Democrática da escola: análise da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 3, n. 4, out./dez., 2018, p. 67-86. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1405> Acesso: 30 jun. 2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOBBI, Beatriz Christo *et al.* Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.28, n.106, jan./mar., 2020, p. 198-220. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1786> Acesso: 02 fev. 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, 2016, p. 64-78. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759> Acesso: 18 ago. 2021.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; MENDES, Odete Cruz. A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 42, set./dez., 2016, p. 161-189. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10957> Acesso: 02 fev. 2021.

HIONI, Renata; PREARO, Leandro Campi. Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo. **RBPAAE**, v. 36, n. 2, mai./ago., 2020, p. 706-730. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94699> Acesso: 02 fev. 2021.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 18ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**. [Tradução: André Czarnobai, Marcela Duarte]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LEAL, Patrícia Alessandra Gomes; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE. **Revista Exitus**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2016, p. 143-158. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/24> Acesso: 02 fev. 2021.

LEMOS, Cátia de; MATOS, Maria Almerinda de Sousa. Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, jul./set., 2020, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21293> Acesso: 02 fev. 2021.

LEMUS, M. L. A. Democratização da educação: *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/380.pdf> Acesso: 15 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista. Apresentação. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Org.). **Gestão escolar democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, UFU/PROEXC, 2018, p. 11-16.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Diversidade e gestão democrática no contexto educacional. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, jan./abr., 2018, p. 87-111. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/391> Acesso: 02 fev. 2021.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 15-28. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57479> Acesso: 20 set. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicado: uma história de golpes de Estado. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 1-30. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b (Série Cadernos de Gestão).

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 49-63. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57215> Acesso: 02 fev. 2021.

MALTA, Magno. **Projeto de Lei Nº 193/2016: Programa Escola sem Partido**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> Acesso: 15 jan. 2021.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco; SILVA, Maria Batista do Nascimento. O Plano de Ações Articuladas (Par) em Uberlândia: a perspectiva de gestão e planejamento. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Org.). **Gestão escolar democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, UFU/PROEXC, 2018, p. 129-158.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, v. 36, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69772> Acesso: 02 fev. 2021.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. **Educar em Revista**, v. 32, n. 59, jan./mar., 2016, p. 157-173. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44074> Acesso: 02 fev. 2021.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. São Paulo: Atlas, 1991.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. [Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Lúcia de Fátima; TORRES, Mário Roberto Machado. A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração. **RBP AE**, v. 33, n. 3, set./dez., 2017, p. 811-833. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/75846> Acesso: 02 fev. 2021.

MELO, Lúcio Leite de; MIRANDA, Nonato Assis de. Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante. **RBP AE**, v. 36, n. 1, jan./abr., 2020, p. 130-152. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96631> Acesso: 02 fev. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução: Isa Tavares]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. Atualidade histórica e ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 43-51. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021, p. 1-18. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186957> Acesso: 29 mar. 2022.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 123-136. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57218> Acesso: 02 fev. 2021.

NARDI, Elton Luiz. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, set./dez., 2016, p. 649-666. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59089> Acesso: 02 fev. 2021.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; SILVA, Vagnum Dias da. Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016). **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, jul./set., 2020, p. 1-25. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18506> Acesso: 02 fev. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, set./dez., 2017, p. 707-726. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303> Acesso: 02 fev. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al.* **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001, p. 11-33.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação. **RBPAAE**, v. 31, n. 2, 2016, p. 293-312. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/54557> Acesso: 02 fev. 2021.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-54. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432> Acesso: 03 dez. 2021.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 233-260. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como Instrumento de gestão escolar. **Educ. bras.**, Brasília, v. 29, n. 58/59, jan./dez., 2007, p. 49-61. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/wp-content/uploads/tainacan-items/823/1177/Planejamento-estrat%C3%A9gico-como-instrumento-de-gest%C3%A3o-escolar-C%C3%A1tia-Perfeito.pdf> Acesso: 01 fev. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. O papel da Educação na construção de uma sociedade democrática: o Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática no PNE em debate. *In*: OGIBA, Sônia Mara M. (Org.). **Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE – Lei nº 13.005/2014.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182257/001077700.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 01 abr. 2022.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira.** Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 79-96. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

QUEIROZ, Welcianne Iris de; MILITÃO, Sílvio César Nunes. Avaliações externas e em larga escala no contexto da política educacional do Estado de Goiás. **Revista Exitus**, v. 12, 2022, p. 01-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1752> Acesso: 06 mai. 2022.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **Gestão democrática do ensino público.** Curitiba, CRV, 2018a.

RIBEIRO, Renato Janine. Escola pública no Brasil: como enfrentar os tempos difíceis. *In*: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis.** Campinas, SP: FE/Unicamp; Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018b, p. 97-105. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-unicamp> Acesso: 13 jan. 2021.

ROCHA, Jefferson Marçal da; HAMMES, Lúcio Jorge. Gestão e democracia em uma escola pública. **RBP AE**, v. 34, n. 2, mai./ago., 2018, p. 635-652. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/75273> Acesso: 02 fev. 2021.

RUZ PERES, José Roberto. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez., 2010, p. 1179-1193. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf> Acesso: 05 ago. 2021.

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

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 261-278. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

SANFELICE, José Luís. Da democratização da sociedade e da escola. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Org.). **Gestão escolar democrática**: teorias e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, UFU/PROEXC, 2018, p. 31-47.

SANTOS, Isabela Macena dos; PRADO, Edna Cristina do. Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, jan./abr., 2018, p. 59-86. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/390> Acesso: 02 fev. 2021.

SANTOS, Silvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. Golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 177-190. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

SARAIVA, Ana Maria Alves. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 56, abr./jun., 2020, p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21116> Acesso: 02 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 215-232. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020a, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/146> Acesso: 15 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, 2018, p. 291-304. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795> Acesso: 17 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, jan./dez., 2020b, p. 1-18. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> Acesso em: 01 set. 2021.

SENADO FEDERAL. **Relatório de sentença do processo de impeachment de Dilma Rousseff**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, p. 1-7. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contradilma-rousseff> Acesso: 20 set. 2021.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. *In: 18º REDOR*. Recife, PE, 2014, p. 346-362. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648> Acesso: 03 ago. 2021.

SILVA, Luciene Amaral da; SANTOS, Inalda Maria dos. Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano. **Revista Exitus**, v. 38, n. 1, jan./abr., 2018, p. 34-58. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/389> Acesso: 02 fev. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A gestão democrática em revistas de educação do norte e nordeste do Brasil (2014-2020). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233857, 2020a. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3857> Acesso: 02 set. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A gestão no âmbito da escola pública: desafios e proposições. *In: Anais do I Colóquios de Política e Gestão da Educação*. Sorocaba: UFSCar, 2020b, p. 561-572. Disponível em: <https://laplageemrevista.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/828> Acesso: 17 ago. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Avaliação educacional ou política de resultados? **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 15, set./dez. 2020c, p. 1-24. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951> Acesso: 15 ago. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, 2021, p. 83-98. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119> Acesso: 22 set. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; OLIVEIRA, Lílian Aquino. Concepções de Gestão Educacional: práticas e desafios no interior da Amazônia. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p.

232-256, jan./dez., 2020. Disponível em:

<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive> Acesso: 16 ago. 2021.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Programa nacional escola de gestores da educação básica pública: gestão democrática e políticas de formação de professores a distância. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando desafios em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 175-186.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.27, n.103, abr./jun., 2019, p. 271-290. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1470> Acesso: 02 fev. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 65-87. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57216> Acesso: 02 fev. 2021.

SOUZA, Luciana C. **Estrutura lógica de organização da pesquisa científica**: texto básico para auxiliar pesquisadores. Belo Horizonte: EdUEMG, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

THEOBALD, Irmgard Margarida *et al.* Projeto político-pedagógico da unidade escolar: princípio de democracia. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando desafios em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 83-92.

THEOBALD, Irmgard Margarida; SILVA, Ivanete Coimbra da; SILVA, Lucilene Ugalde da. A gestão escolar e o desafio da (in)disciplina na escola. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Orgs.). **Gestão Escolar: enfrentando desafios em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 145-157.

TÓTORA, Silvana. A questão democrática em Florestan Fernandes. **Lua Nova**, n. 48, 1999, p. 109-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JJ5JssdJVt7GcRxvPSdjsVm/?lang=pt> Acesso: 09 abr. 2022.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 279-290. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1> Acesso: 29 ago. 2021.

VIANA, Júlio Cezar da Câmara Ribeiro; FURTADO, Roberval Angelo; FERREIRA, Valdivina Alves. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a municipalização do financiamento. *In*: VASCONCELOS, N. A. F. D.; CERCE, L. M. R.; VIANA, J. C. D. C. R. (Orgs.). **A escola de educação básica: perspectivas atuais**. 1ª ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021, p. 163-177.

Sites consultados:

DARTORA BOF, Milena. O que é Estado. **Politize**. Site, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estado-o-que-e/> Acesso: 13 mar. 2021.

MIELLI, Renata. O golpe é midiático, parlamentar e jurídico. **Vermelho**: a esquerda bem informada. Site, 2016. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2016/08/29/o-golpe-e-midiatico-parlamentar-e-juridico-diz-coordenadora-do-fndc/> Acesso: 02 set. 2021.

Observatório do Plano Nacional de Educação: **Meta 19**. Observatório PNE, 2021. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/gestao-democratica> Acesso: 02 set. 2021.

7. APÊNDICES

Apêndice 1 – Ficha elaborada para avaliação das produções selecionadas no estudo:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Título da dissertação: A Gestão Educacional: entre a democracia e a barbárie.

Mestrando: Lucas de Vasconcelos Soares.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Linha de pesquisa: 1 – História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Título do Artigo: _____

1.2 Autor(es): _____

1.3 Data/ano de publicação: _____

1.4 Periódico: _____

1.5 Palavras-chaves: _____

1.6 Resumo: _____

1.7 Número de citações no Google Acadêmico: _____

2. PROBLEMA DE PESQUISA:

3. ENQUADRAMENTO DA PRODUÇÃO NA PESQUISA:

3.1 O artigo atende aos critérios de seleção (recorte temporal, adequação ao tema e objetivos propostos, categorias de análise) definidos na pesquisa?

() Sim () Parcialmente () Não

3.2 Apresenta relevância e contribuição ao tema e problema proposto?

() Sim () Parcialmente () Não

3.3 Contempla discussões sobre o tema no contexto do golpe de 2016 no Brasil?

() Sim () Parcialmente () Não

3.4 Sinaliza novos percursos/alternativas em torno do tema?

() Sim () Parcialmente () Não

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

4.1 Tipo de pesquisa: _____

4.2 Técnicas de coleta de dados: _____

4.3 Locus da pesquisa: _____

5. CATEGORIAS DE ANÁLISE:

CATEGORIAS	PRESENÇA NO ESTUDO ANALISADO
I. Percursos da concepção democrática na gestão da escola pública (na concepção do autor):	
II. Dilemas na implementação da concepção democrática na gestão da escola pública:	
III. Contradições na implementação da concepção democrática na gestão da escola pública:	
IV. Posicionamentos e percepções sobre a gestão democrática no contexto do golpe de 2016:	
V. Alternativas de superação e transformação das problemáticas envolvendo a gestão democrática:	
VI. Predominâncias e/ou discrepâncias no estudo do tema:	

6. OUTRAS CONSTATAÇÕES:

7. RESULTADO DA ANÁLISE:

- () **Aprovado** (Enquadra-se na proposta).
 () **Aprovado com ressalvas** (Enquadra-se na proposta, porém, com ajustes necessários).
 () **Rejeitado** (Não enquadra-se na proposta).

8. REFERÊNCIA DA PRODUÇÃO:

Santarém/PA, ____ de _____ de 2021.

Lucas de Vasconcelos Soares
 Pesquisador
 (Mestrando em Educação – PPGE/Ufopa)

8. ANEXOS

Anexo 1 – Mapeamento inicial das produções selecionadas com informações de autoria, data e endereço da publicação:

I. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Cesgranrio) – SUDESTE				
	Título	Autores	Ano da publicação	Endereço
01	Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?	Beatriz Christo Gobbi; Adonai José Lacruz; Bruno Luiz Américo; Hélio Zanquetto Filho.	2020	Link de Acesso
02	O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar	Renato de Oliveira Brito; Luíz Siveres; Célio da Cunha.	2019	Link de Acesso
03	A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação	Simone de Fátima Flach.	2020	Link de Acesso
04	As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira	Ângelo Ricardo de Souza.	2019	Link de Acesso
II. Educar em Revista (UFPR) – SUL				
	Título	Autores	Ano da Publicação	Endereço
01	Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	Marilda de Oliveira Costa; Cassia Domiciano.	2020	Link de Acesso
02	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	Licínio C. Lima.	2018	Link de Acesso
03	Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática	Graziela Zambão Abdian.	2018	Link de Acesso
04	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas	Angela Maria Martins; Cristiane Machado.	2016	Link de Acesso
05	Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino	Elton Luiz Nardi.	2018	Link de Acesso
06	Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves	Cristiane Machado; Pedro Ganzeli.	2018	Link de Acesso
07	As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros	Ângelo Ricardo de Souza; Pierre André Garcia Pires.	2018	Link de Acesso
08	Gestão escolar para uma escola mais justa	Alice Miriam Happ Botler.	2018	Link de Acesso

09	Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação	Maria Jose Pires Barros Cardozo; Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.	2020	Link de Acesso
10	Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás	Luciana Rosa Marques.	2020	Link de Acesso

III. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) – CENTRO-OESTE

	Título	Autores	Ano da Publicação	Endereço
01	Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação.	Rita de Cássia Oliveira; Beatriz de Basto Teixeira.	2016	Link de Acesso
02	Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica.	Elton Luiz Nardi.	2016	Link de Acesso
03	Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	Lúcio Leite de Melo; Nonato Assis de Miranda.	2020	Link de Acesso
04	Gestão e democracia em uma escola pública	Jefferson Marçal da Rocha; Lúcio Jorge Hammes.	2018	Link de Acesso
05	A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração	Lúcia de Fátima Melo; Mário Roberto Machado Torres.	2017	Link de Acesso
06	Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo	Renata Hioni; Leandro Campi Prearo.	2020	Link de Acesso
07	Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social	Almerindo Janela Afonso.	2020	Link de Acesso
08	A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)	Dalila Andrade Oliveira; Alexandre William Barbosa Duarte; Ana Maria Clementino.	2017	Link de Acesso

IV. Revista Educação em Questão (UFRN) – NORDESTE

	Título	Autores	Ano da Publicação	Endereço
01	O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA	Maria Goretti Cabral Barbalho; Maria Dayse Henriques de Camargo; Rute Régis de Oliveira da Silva.	2018	Link de Acesso
02	A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)	Dalva Valente Guimarães Gutierrez; Odete Cruz Mendes.	2016	Link de Acesso
03	Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo	Renata Maria Moschen Nascente;	2020	Link de Acesso

	(2013-2016)	Vagnun Dias da Silva da Silva.		
04	Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos	Cátia de Lemos; Maria Almerinda de Souza Matos.	2020	Link de Acesso
05	As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais	Ana Maria Alves Saraiva.	2020	Link de Acesso
V. Revista Exitus (Ufopa) – NORTE				
	Título	Autores	Ano da Publicação	Endereço
01	Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano	Luciene Amaral da Silva; Inalda Maria dos Santos.	2018	Link de Acesso
02	Diversidade e gestão democrática no contexto educacional	Francisca das Chagas Silva Lima; Maria José Pires Barros Cardozo.	2018	Link de Acesso
03	Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática	Daianny Madalena Costa.	2017	Link de Acesso
04	Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE	Patrícia Alessandra Gomes Leal; Maria José Pires Barros Cardozo.	2016	Link de Acesso
05	Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar	Isabela Macena dos Santos; Edna Cristina do Prado.	2018	Link de Acesso
06	A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática	Elioenai Santos de Santana Farias; Emilia Peixoto Vieira.	2020	Link de Acesso

Anexo 2 – Mapeamento das produções selecionadas com sistematização dos resumos, palavras-chaves e citação:

I. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Cesgranrio) – SUDESTE				
Título	Resumo	Palavras-chaves	Citação	
01	Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?	<p>O artigo avalia a relação entre Gestão Escolar e desempenho na Prova Brasil-2015 de Matemática dos estudantes do 9º ano e o papel moderador da complexidade da Gestão Escolar nessa relação. Para o desenvolvimento do modelo hierárquico exploratório foi utilizada modelagem de equações estruturais, técnica <i>Partial Least Squares Path Modeling</i> (PLS-PM). A amostra foi composta por 182 escolas da rede de ensino público do Espírito Santo. Os dados foram coletados dos microdados do Saeb. Evidenciou-se impacto positivo direto da Gestão Escolar no desempenho, cujos estudos anteriores apontam para uma relação indireta. Igualmente, a complexidade da Gestão Escolar atua como um moderador dessa relação, com impacto negativo. Dessa forma, quanto maior o nível de complexidade da Gestão Escolar, mais impactante será a Gestão Escolar no desempenho. Assim, este estudo reforça a importância do Diretor Escolar e traz questionamentos sobre como reduzir a complexidade da Gestão Escolar e/ou melhorar o desempenho do Diretor.</p>	<p>Gestão Escolar.</p> <p>Eficácia Escolar.</p> <p>Prova Brasil.</p> <p>Modelagem de Equações Estruturais.</p>	<p>GOBBI <i>et al.</i>, 2020</p>
02	O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar	<p>Este artigo tem como objetivo, discutir os novos paradigmas educacionais, voltados para o desenvolvimento sustentável, a fim de se construir um novo modelo de escola, a partir da interação mais eficaz de todos os envolvidos no processo educacional, das famílias dos alunos e da sociedade. Tal ideia se baseia no pressuposto da gestão participativa, e vai ao encontro da promoção da sustentabilidade no ambiente escolar ao se considerar que essa iniciativa envolve ações individuais, mas também coletivas. A educação ambiental não pode se reduzir a uma atuação focada apenas no indivíduo, de maneira fragmentada.</p>	<p>Escolas sustentáveis;</p> <p>Desenvolvimento socioambiental;</p> <p>Paradigmas educacionais;</p> <p>Gestão participativa</p>	<p>BRITO; SIVERES; CUNHA, 2019</p>

		Tampouco, pode se voltar para coletivos genéricos, abstratos, fora do contexto territorial e histórico. Este artigo visa, ainda, a discussão da efetividade do uso de indicadores qualitativos, no sentido de verificar se eles podem ser utilizados enquanto balizadores das políticas públicas voltadas à escola, bem como discutir a efetividade da gestão participativa na constituição de escolas sustentáveis.		
03	A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação	Este texto discute a gestão democrática nos Conselhos Municipais de Educação dos municípios paranaenses que constituíram sistemas próprios de Ensino e tem, por objetivo, demonstrar como os órgãos normativos são compostos, as possibilidades e os limites para a participação democrática nos contextos locais. Para tanto, tendo como pressuposto teórico e metodológico o materialismo histórico e dialético, o artigo discute a autonomia municipal para condução da educação sob sua responsabilidade e analisa a composição dos Conselhos Municipais de Educação dos municípios que já instituíram sistemas próprios de Ensino. As análises evidenciam que a composição dos Conselhos Municipais de Educação se caracteriza como possibilidade de exercício democrático, mas os limites também se fazem presentes, indicando vinculação com os interesses hegemônicos que orientam as políticas locais.	Sistema Municipal de Ensino; Conselhos Municipais de Educação; Gestão democrática; Políticas Educacionais	FLACH, 2020
04	As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira	O artigo discute elementos que contribuem para a constituição e funcionamento da gestão democrática das escolas públicas e constrói um indicador para dimensionar o desenvolvimento deste importante princípio constitucional. O texto utiliza dados de 2003 e 2015 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação, focalizando em questões atinentes à gestão democrática, e dá um tratamento estatístico a eles. A análise indica que as regiões Norte e Nordeste ainda apresentam os piores indicadores e as regiões do centro-sul brasileiro, os melhores. Contudo, em geral, o Brasil tem crescido nas condições de	Gestão democrática; Gestão Escolar; Política Educacional; Condição democrática	SOUZA, 2019

		democratização da gestão das escolas, em especial no que tange ao ambiente escolar democrático. Por outro lado, as formas de provimento democráticas da direção escolar parecem perder força, uma vez que a ênfase recai sobre a utilização de modelos menos democráticos e que enfatizam a face técnica ou a vinculação política e eleitoral do diretor escolar com o governo vigente, de forma a se tratar, ao que parece, de uma retomada de modelo patrimonialista da gestão pública no Brasil.		
II. Educar em Revista (UFPR) – SUL				
	Título	Resumo	Palavras-chaves	Citação
01	Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	Este texto analisa parte do mapeamento iniciado em Mato Grosso que modificou a legislação estadual relacionada à gestão democrática da escola pública. Alterações que não encontram terreno fértil em um Estado democrático de direito, mas emergem em um contexto de aprofundamento de medidas neoliberais e neoconservadoras que ganharam espaço, principalmente, a partir de 2016 com o “impeachment”, ou golpe de Estado, que retirou a presidenta eleita do executivo nacional. Após tal feito, em nome do emprego, do crescimento e da estabilidade econômica são reproduzidos e ampliados discursos que invocam a revisão constitucional (Emenda 95/2016), reformas trabalhista e previdenciária. Em Mato Grosso (MT), o governador Pedro Taques (2015-2018), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), vem desconstruindo os princípios da gestão democrática, garantidos constitucionalmente, por meio de um conjunto de medidas legislativas que os descumprem. O método adotado para análise entrecruza informações do período de 2016 a 2018, coletadas em sites oficiais do governo do estado do MT e dados documentais, confrontados com discursos e motivações dos principais atores envolvidos na alteração da política do estado, analisado à luz de referenciais teórico-críticos que abordam o tema Estado, sociedade e educação no contexto de (re)atualização neoliberal. Ao final, discute-se a relação entre a corrosão do	Neoliberalismo. Gestão democrática. Autoritarismo. Novo Regime Fiscal.	COSTA; DOMICIANO, 2020

		princípio constitucional da gestão democrática nas escolas públicas do estado e o retorno mais virulento de velhas e autoritárias formas políticas no país.		
02	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	Apesar da consagração legal no plano das orientações para a ação – desde os textos constitucionais, passando pelas leis de bases da educação, até à legislação ordinária e aos discursos políticos –, a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta. Sendo muito relevantes, até como resultado da democratização política que afastou regimes autoritários, os referenciais jurídicos democráticos são, porém, insuficientes para garantir a democratização da gestão escolar. Neste texto são apresentados alguns dos obstáculos políticos e organizacionais, também históricos e culturais, que têm dificultado a concretização de uma gestão democrática das escolas, incluindo uma análise crítica sobre o próprio conceito e sobre as suas exigências mais substantivas.	Gestão democrática; Gestão escolar; Democracia.	LIMA, 2018
03	Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática	Com o objetivo de contribuir com as discussões da Política e Gestão da educação e escolar, o texto apresenta elementos para a análise das possibilidades de experiências da escola pública democrática, por meio do revezamento teoria e prática. Para tal, relatamos resultados de pesquisas que analisaram dissertações, teses e artigos publicados em periódicos sobre a temática gestão democrática. Além disso, apontamos desafios para a área com a busca de novos horizontes conceituais que nos possibilitem compreender a complexidade da gestão educacional escolar. Finalmente, exploramos os conceitos Política e Democracia por meio de autores/as que nos possibilitam repensar as relações entre teoria e prática presentes nas pesquisas comumente publicadas na área.	Escola democrática; Política; Democracia radical e plural; Revezamento teoria e prática.	ABDIAN, 2018

04	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas	<p>Este artigo tem o objetivo de apreender o que pensam diretores escolares sobre situações de conflito e violência, por meio de um estudo qualitativo realizado com 43 diretores de escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, unidades que estão inseridas no Sistema de Proteção Escolar, programa implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desde 2010. Compõe pesquisa mais ampla que busca analisar a relevância que o tema das situações de conflito vem logrando no campo das políticas públicas de educação. Como conclusão, o estudo aponta para a existência de número significativo de respostas cautelosas e contraditórias, o que pode indicar que os diretores não se sentem preparados para enfrentar os desafios postos pelas situações de conflito; para a não oferta de formação continuada condizente com a necessidade de construção do conhecimento sobre a legislação que envolve adolescentes e jovens em situações de conflito; para a ausência significativa de respostas dos diretores nas questões referentes às ações que foram adotadas em situações de conflito e violência, porém, quando estas são citadas se referem a chamar a família, os responsáveis ou os próprios alunos; a acionar órgãos colegiados escolares; à realização de palestras e projetos alternativos; a mobilizar a equipe de gestão e os Professores Mediadores Comunitários. Os recursos externos como órgãos de segurança e rede de apoio são acionados quando os recursos anteriores foram esgotados.</p>	<p>Conflitos em Escolas;</p> <p>Políticas Educacionais;</p> <p>Gestão Escolar.</p>	<p>MARTINS; MACHADO, 2016</p>
05	Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de	<p>O artigo tem por objetivo analisar um quadro de mecanismos de participação e possíveis arranjos institucionais, patrocinados por sistemas municipais de ensino, para promover a democratização da gestão do ensino público na educação básica. Toma por referência princípios de gestão democrática e mecanismos de participação firmados em bases normativas de sistemas municipais do estado de Santa Catarina, cuja apuração se deu pela via do exame documental,</p>	<p>Gestão democrática do ensino público;</p> <p>Educação básica;</p> <p>Sistemas municipais de ensino.</p>	<p>NARDI, 2018</p>

	sistemas municipais de ensino	operado no âmbito de uma pesquisa em rede, com vistas ao mapeamento de condições político-institucionais para a promoção da participação e democratização da gestão educacional. As análises permitem realçar dimensões comuns a essas condições, bem como indícios da configuração de arranjos institucionais com potencial de reforço à democratização da gestão do ensino público em nível de sistema e de escola.		
06	Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves	O artigo problematiza, a partir de informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, se e como a gestão educacional tem materializado o direito à educação consagrado na Constituição Federal de 1988. Parte-se do princípio de que proclamar direitos é distinto de efetivá-los. O estudo compõe pesquisa que investiga perspectivas e nuances da garantia do direito à educação, com ênfase na educação básica. O texto recupera a trajetória da vicissitude do direito à educação nas constituições brasileiras e analisa dados recentes referentes ao atendimento escolar na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio no país. Conclui que, embora tenhamos avançado em alguns aspectos da efetivação do direito à educação, ainda temos um longo caminho a ser trilhado para o cumprimento integral do disposto na Carta Magna de 1988, especialmente em relação ao acesso à educação infantil e ao ensino médio e à permanência e sucesso escolar no ensino fundamental.	Gestão educacional; Direito à educação; Legislação.	MACHADO; GANZELI, 2018
07	As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros	Este artigo analisa o panorama nacional referente à normatização da gestão democrática da educação, em diálogo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e com o artigo 9º da Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). O texto promoveu um levantamento nas páginas da internet das Assembleias Legislativas dos Estados e na Câmara Distrital, buscando por peças legais que tratem da matéria. A leitura dos documentos demonstrou um	Gestão Democrática; Políticas Educacionais; Legislação Educacional.	SOUZA; PIRES, 2018

		quadro que evidencia que apenas 11 estados da federação e o Distrito Federal possuem leis próprias de gestão democrática. Há ainda um universo de outras leis que versam sobre aspectos da gestão democrática, como regras sobre as formas de provimento de diretores escolares, conselhos de escola, dentre outros tópicos. Mais importante, todavia, é a análise do material que demonstrou uma focalização da legislação na gestão da escola, sendo que pouquíssimas leis estaduais tratam da gestão democrática do sistema de ensino.		
08	Gestão escolar para uma escola mais justa	Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que discute a justiça com incidência nas práticas de gestão e organização escolar, visando tornar visíveis as injustiças que a compõe. O estudo de casos em quatro escolas de ensino médio do Brasil e Portugal apoia-se na análise de conteúdo, focalizando concepções e práticas de sujeitos escolares sobre justiça, injustiça, violência, indisciplina. Dentre os resultados destaca-se que a democracia é percebida com referências à participação legal-formal, no Brasil, e à participação como condição para envolvimento de estudantes em vivências pedagógicas, em Portugal. Conclui-se que as soluções propostas para a redução das injustiças escolares são relacionadas às concepções de democracia, seja formal, seja substantiva, o que reflete as culturas locais e nacionais e decorre de práticas organizacionais preventivas em Portugal, em contraponto a práticas paliativas no Brasil.	Gestão escolar; Justiça; Brasil; Portugal; Democracia formal.	BOTLER, 2018
09	Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação	O presente artigo analisa questões referentes aos Sistemas Municipais de Educação (SME) na Mesorregião Oeste Maranhense, em especial o princípio da gestão democrática nos municípios que institucionalizaram os seus SME. As questões e inferências aqui apresentadas decorrem de pesquisa bibliográfica e documental realizada no pós-doutoramento do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).	Sistema Municipal de Educação. Gestão democrática. Participação.	CARDOZO; COLARES, 2020

		<p>Discorre-se sobre alguns aspectos e questões teóricas e legais que fundamentam a concepção de sistema educacional e a gestão democrática como premissas que orientam a criação dos SME. Inference-se que, embora os municípios gozem da prerrogativa de criarem seus SME, na mesorregião Oeste Maranhense, apenas 8 dos 52 institucionalizaram seus sistemas com base em leis específicas, abstendo-se dos dispositivos legais que dispõem sobre a definição e normatização de legislação específica e diretrizes educacionais que possibilitem a ampliação e fortalecimento dos espaços e mecanismos de participação, consolidando a gestão democrática da educação municipal.</p>		
10	<p>Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás</p>	<p>O modelo da Nova Gestão Pública (NGP) tem se tornado hegemônico no Brasil. Calcado em metas, resultados e em avaliações de larga escala, tem sido adotado por vários estados no país. Seus preceitos têm sido implantados também na educação. Este estudo busca verificar quais as repercussões da NGP na gestão da educação na rede pública estadual de Goiás, estado que vem se destacando pelos bons resultados alcançados em avaliações de larga escala. Tomando por base os construtos da Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau e seus seguidores, a pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com os dirigentes das escolas de maior e menor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado, do sindicato dos profissionais de educação e da secretaria de educação, além da análise das diretrizes governamentais. Verificamos que a NGP é hegemônica na política educacional do estado, constituindo-se como um ponto nodal. No entanto, a gestão democrática também é fulcral no discurso dos entrevistados, podendo ser considerada também como um ponto nodal.</p>	<p>Nova Gestão Pública.</p> <p>Gestão Educacional.</p> <p>Política Educacional.</p> <p>Teoria do Discurso.</p>	<p>MARQUES, 2020</p>

III. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) – CENTRO-OESTE				
Título	Resumo	Palavras-chaves	Citação	
01	Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação.	<p>O artigo tem origem em tese de doutorado e apresenta efeitos dos programas PDE Escola e Mais Educação na gestão de escolas e da rede de ensino a que estas se vinculam. A adesão aos programas ampliou a possibilidade de melhoria da qualidade de ensino, o que é seu objetivo, ao mesmo tempo em que trouxe desafios para a gestão escolar. A associação de tais programas à descentralização financeira da União diretamente às escolas, ainda que em pactuação com o município, criou novas demandas à gestão escolar e à Secretaria de Educação Municipal sem que estivessem prontas a atender.</p>	<p>Descentralização;</p> <p>Qualidade do ensino público;</p> <p>Gestão da educação escolar;</p> <p>Financiamento da educação.</p>	OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2016
02	Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica.	<p>O trabalho tem por objetivo analisar opções normativo-institucionais relacionadas à gestão democrática do ensino público e ações delineadas por escolas de Educação Básica visando à participação. Com base no exame de documentos legais de um conjunto de sistemas municipais de ensino e do levantamento, por meio de questionários, de ações propostas e declaradas por escolas vinculadas a esses sistemas, conclui pela existência de um quadro instável de condições favoráveis à democratização da gestão escolar, embora as evidências sinalizem para o reconhecimento do valor político da participação.</p>	<p>Gestão democrática;</p> <p>Escola pública;</p> <p>Participação;</p> <p>Sistemas municipais de ensino.</p>	NARDI, 2016
03	Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	<p>Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou compreender os desafios dos gestores em seu primeiro ano no cargo de Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa cujos dados foram obtidos por meio de entrevista com roteiro semiestruturado com diretores de oito escolas públicas do estado de São Paulo. Os depoimentos dos diretores foram analisados e interpretados na perspectiva da análise de conteúdo e à luz da literatura que discorre sobre o assunto. Os resultados mostram que os desafios enfrentados pelos diretores, no primeiro</p>	<p>Gestão da educação.</p> <p>Diretor de escola.</p> <p>Diretor Ingressante.</p> <p>Educação Básica.</p>	MELO; MIRANDA, 2020

		<p>ano de exercício, extrapolam aqueles postos na literatura, abrangendo outros característicos ao contexto escolar os quais estão intimamente ligados à concepção dos diretores acerca do exercício da gestão escolar. Além disso, na percepção dos entrevistados, a formação inicial não os tem subsidiado no enfrentamento dos desafios cotidianos e o curso de indução, obrigatório para o diretor ingressante, mostra-se positivo, mas pode melhorar, especialmente no tange à dimensão administrativa da gestão escolar.</p>		
04	<p>Gestão e democracia em uma escola pública</p>	<p>Gestão escolar e democracia são os temas instigadores deste trabalho, que tem por objetivo analisar o processo de gestão de uma escola pública do Rio Grande do Sul. Partindo dos dados coletados nos órgãos de gestão da escola, se fez uma abordagem qualitativa, na perspectiva metodológica da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a escola possui formalmente implantados os órgãos deliberativos previstos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, contudo há uma escassa participação da comunidade escolar nas reuniões destes órgãos. Por estas análises percebe-se que não se efetiva nesta escola, uma gestão plenamente democrática.</p>	<p>Educação;</p> <p>Gestão;</p> <p>Escola;</p> <p>Democracia.</p>	<p>ROCHA; HAMMES, 2018</p>
05	<p>A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração</p>	<p>O trabalho analisa a função de diretor de escola pública no Estado do Acre e sua política de formação e remuneração, no período de 1996 a 2016. A análise se fundamenta em pesquisa bibliográfica, documental e empírica, contando com o aporte teórico dos estudos de Paro (2000, 2003, 2015); Souza (2006; 2010a; 2010b); Oliveira (2004, 2005, 2010 e 2015); Ball (1998); Cruz (2015); Melo (2010) dentre outros. Os aspectos conclusivos da pesquisa indicam que a função não atende aos anseios dos diretores. A formação é considerada insuficiente e a remuneração baixa, diante das responsabilidades que os diretores passaram a ter no conjunto das reformas educacionais ensejadas por uma nova gestão pública.</p>	<p>Diretor de Escola;</p> <p>Política de Formação;</p> <p>Política de Remuneração.</p>	<p>MELO; TORRES, 2017</p>

06	Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo	Este artigo verifica o nível de incorporação dos conceitos de Planejamento Estratégico pelas Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de São Paulo, além de traçar o perfil dos seus gestores. A metodologia utilizada teve ênfase nos aspectos quantitativos de natureza aplicada do tipo descritiva. Foi aplicado questionário estruturado aos Dirigentes de Educação, indicando que o comando é tipicamente feminino e com graduação completa. Evidenciou-se a prática de Planejamento Estratégico com vulnerabilidade nos construtos “Alocação de recursos” e “Monitoramento de desempenho”.	Planejamento Estratégico; Profissionalização da Gestão Educacional; Melhoria da Escola Pública	HIONI; PREARO, 2020
07	Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social	Depois de uma breve revisitação sobre o conceito de Estado, a relação com a escola pública e as mudanças no conceito de cidadania, o autor faz uma incursão tangencial sobre a administração pública, para em seguida contextualizar a administração educacional enquanto campo específico de pesquisa e reflexão teórico-conceitual e política. Na parte final, são pontuadas algumas problemáticas que, do ponto de vista do autor, merecem uma atenção maior por parte dos pesquisadores em administração educacional e sociologia das organizações educativas. O artigo conclui retomando o apelo para que, também na educação, possa ser fortalecida uma resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social.	Estado; Escola pública; Administração pública; Administração educacional	AFONSO, 2020
08	A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)	O artigo apresenta resultados de pesquisa que tem como foco a percepção das direções escolares sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos na gestão e na organização da escola. Nas últimas décadas, as políticas públicas em educação no Brasil vêm sofrendo importante mudança de paradigma, que busca reorientar os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades das escolas públicas. Essas políticas têm imposto uma regulação centrada na avaliação externa como parâmetro para medir a eficiência da gestão escolar, da qual depende seu financiamento. Essa	Gestão Escolar; Diretor Escolar; Nova Gestão Pública	OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017

		regulação encontra seu fundamento na Nova Gestão Pública (NGP).		
IV. Revista Educação em Questão (UFRN) – NORDESTE				
Título	Resumo	Palavras-chaves	Citação	
01	O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA	<p>O presente artigo pretende discutir, em primeiro plano, as concepções de gestão identificadas no Plano de Ações Articuladas (PAR); em segundo lugar, alguns aspectos do cenário da gestão educacional definidos pelos municípios de Natal e Belém. O estudo fundamenta-se na análise do referencial bibliográfico e documental pertinente à temática em discussão, além de depoimentos de atores envolvidos na gestão educacional dos municípios pesquisados. A discussão aqui empreendida possibilitou a constatação de que, embora o discurso da gestão democrática apareça na dimensão da gestão educacional do PAR, todo o encaminhamento metodológico do instrumento está direcionado na perspectiva do planejamento estratégico, fundamentado na racionalidade técnica e no controle de resultados, desconsiderando a base pedagógica, política e econômica que torna possível a sua legitimação. Belém e Natal, por não apresentarem as condições políticas e estruturais para a efetivação de seu planejamento educacional, carecem do suporte técnico e financeiro da União.</p>	<p>Política educacional.</p> <p>Gestão da educação.</p> <p>Plano de Ações Articuladas.</p>	BARBALHO; CAMARGO; SILVA, 2018
02	A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)	<p>O trabalho analisa as implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a gestão educacional em cinco municípios do Pará, na perspectiva da gestão democrática, que pressupõe participação e autonomia. Com base em análise documental e entrevistas semiestruturadas, analisaram-se a existência e o funcionamento de conselhos municipais e escolares, Plano Municipal de Educação e critérios para a escolha de diretor. O PAR pouco tem contribuído para a democratização da gestão da educação municipal dos municípios analisados, pois prevalece a</p>	<p>Plano de Ações Articuladas.</p> <p>Gestão Democrática.</p> <p>Conselhos Municipais de Educação.</p>	GUTIERRES; MENDES, 2016

		prática da gestão centralizada e patrimonialista, mesclada com arranjos típicos da gestão gerencialista.		
03	Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)	O objetivo do artigo é analisar ações formativas destinadas a diretores(as) de escola em exercício na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), entre 2013 e 2016, para identificar seus fundamentos e propósitos. Tratando-se de uma administração do Partido dos Trabalhadores (PT), a hipótese foi a de que as ações teriam como base os princípios da autonomia e da participação no escopo da gestão democrática e seus objetivos seriam subsidiar práticas democráticas nas escolas. Utilizamos a metodologia qualitativa e exploratória, tendo como procedimento a análise documental. Os dados foram levantados em documentos disponíveis em uma das diretorias regionais da SME/SP, além dos publicados em seu sítio na internet, que foram analisadas com base teórica em Habermas (2012, 2012a), Freire (1979, 1983, 2000) e Toro (1999). Foram encontradas evidências de que as ações formativas tinham base na democracia, objetivando a oferta de educação emancipatória e de qualidade social.	Ações formativas. Diretores(as) de escola. Democracia. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	NASCENTE; SILVA, 2020
04	Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos	A pesquisa surge num momento de profundo questionamento sobre as políticas educacionais e sua efetivação. Teve como objetivo analisar os desafios identificados para tornar a escola pública, mais democrática, participativa, emancipatória e inclusiva no cenário amazônico. Para cumprir o objetivo proposto, utilizou-se a análise documental da legislação brasileira e local. Estudos dialéticos perpassam todo o texto e o aporte teórico foi baseado nas contribuições de Cury (2002), Mészáros (2005), Gadotti (2006) e Matos (2014). Realizou-se entrevistas semiestruturadas com a participação de 26 agentes educacionais. Portanto, a pesquisa convida o leitor a aprofundar o debate em âmbito nacional quando aponta para desafios educacionais vivenciados pelos povos amazônicos, como formação de professores, escassez de materiais, cooperação técnica, equipe	Escola democrática. Inclusão. Políticas educacionais. Desafios amazônicos.	LEMOS; MATOS, 2020

		<p>multiprofissional, acessibilidade e família. Contudo, almeja-se que a escola democrática não sirva somente para visibilizar, mas, proporcionar oportunidades educacionais para todos os educandos, com ou sem deficiência, respeitando a diversidade humana.</p>		
05	<p>As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais</p>	<p>Este artigo tem como objetivo discutir os conceitos de eficiência e de eficácia como matrizes valorativas que se apresentam para os sistemas educacionais. Compreende-se que tais matrizes emergem a partir da adoção de um novo modelo teórico na orientação da gestão estatal, denominado a Nova Gestão Pública (NGP). Com um desenho metodológico qualitativo, apoiado na análise bibliográfica e documental, o artigo tem como aportes teóricos principais as abordagens de Vigoda, Popkewitz e Van Zantem sobre as matrizes e racionalidades propostas pela NGP. Considera-se que esse modelo, ao introduzir a avaliação externa, a produção de indicadores e a construção de escalas universalizantes como ferramentas de gestão, altera a relação entre o Estado e a educação. Conclui-se que a incorporação da eficiência e da eficácia como matrizes normativas pela NGP em um contexto de persistentes desigualdades educacionais, estabelecendo metas universais de desempenho, não configura uma abordagem equitativa, o que apresenta limitações ao necessário enfrentamento dessas desigualdades.</p>	<p>Eficiência.</p> <p>Eficácia.</p> <p>Nova Gestão Pública.</p> <p>Desigualdades educacionais.</p>	<p>SARAIVA, 2020</p>

V. Revista Exitus (Ufopa) – NORTE

	Título	Resumo	Palavras-chaves	Citação
01	<p>Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano</p>	<p>O artigo é parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, que teve por objetivo analisar os motivos que levaram três escolas da 6ª Coordenadoria Regional de Educação pertencente à Secretaria de Estado da Educação de Alagoas a submeterem-se à indicação de professores para o provimento da função de gestor escolar dentro de um processo de gestão democrática implantado na rede pública</p>	<p>Política Educacional.</p> <p>Gestão Democrática.</p> <p>Eleição de Gestor em Alagoas.</p>	<p>SILVA; SANTOS, 2018</p>

		estadual de ensino desde 1999. O recorte temporal em que se baseou a pesquisa foi a eleição para gestor escolar no ano de 2013. Usou-se o método quantitativo qualitativo, com entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Partindo do entendimento de que a gestão democrática é um processo de participação consciente dos sujeitos para que a democracia seja de fato exercitada em âmbito escolar, a pesquisa buscou em diversos autores como Paro (2001; 2003), Dourado (1990; 1998), Lück (2005), dentre outros, contextualizar a gestão democrática dentro do processo de redemocratização do país e apontar elementos como interesses pessoais, legislação defasada, más condições de trabalho dos professores da rede estadual de educação, para compreensão do fenômeno da indicação que acontece no Estado de Alagoas.		
02	Diversidade e gestão democrática no contexto educacional	O presente artigo trata da diversidade a partir do princípio da gestão democrática e das questões que enfocam a valorização das diferenças no âmbito da escola mediante instrumentos tais como: participação, trabalho e decisões coletivas e autonomia. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental aborda-se a questão da diversidade e sua relação com a política educacional brasileira, destacando-se os desafios para a gestão democrática da educação e da escola. Conclui-se que ainda são necessárias práticas que valorizem e promovam a diversidade, sem desconsiderar a perspectiva da igualdade, tais como as políticas compensatórias e ações afirmativas, uma vez que, emergem dessas políticas novos desafios, especialmente para educadores e gestores escolares, pois sua execução implica a necessidade rever o papel da educação, da escola e de seus profissionais frente às diversidades.	Diversidade. Gestão Democrática. Política Educacional.	LIMA; CARDOZO, 2018
03	Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão	Neste artigo, partimos da promulgação da Constituição Federal (1988), enquanto um marco a favor da democracia, a qual estabeleceu a educação como direito social (art 6º), que visa o pleno	Projeto Político-Pedagógico. Democracia.	COSTA, 2017

	democrática	desenvolvimento humano (art. 205) e que tem a gestão democrática como princípio (art. 206, VI). Dela decorreu o conjunto de legislações posteriormente. Porém, por mais que uma lei aponte para um fim, é inegável a participação da sociedade para que efetivamente se consolide. Assim, por meio de uma metodologia dialógica, entre ação-reflexão-ação, analisaremos a construção dos projetos políticos-pedagógicos (PPPs) enquanto uma possibilidade viável de gestão democrática, realizada numa rede municipal de educação, de uma cidade da região Metropolitana do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Bobbio (1986) afirma que “para o regime democrático, o estar em transformação é seu Estado natural: a democracia é dinâmica, o despotismo é estático e sempre igual a si mesmo” (p. 9). Desse modo, buscar princípios democráticos, significa compreendê-los em transformação e permanente negação aos autoritarismos e despotismos que fazem parte dos jogos do poder. Consideramos, portanto, que os PPPs podem ser a proposta enunciada para um planejamento participativo e democrático e, ao mesmo tempo, seu guardião. Ou seja, da mesma forma que o convite realizado para sua preparação seja por meio de uma construção coletiva, democrática e participativa, a gestão democrática será pautada enquanto “um capítulo”, construída no cerne do documento, que remeta a uma constante apropriação, amadurecimento e sustentação da vida escolar como princípio democrático.	Participação.	
04	Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São	O presente artigo busca analisar a política de formação continuada dos gestores escolares, implementada pelo Programa São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo - PSLTQLE, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, e suas implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís- MA, no período de 2002 a 2008. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, aborda-se sobre	Formação continuada. Gestores escolares. Gestão democrática.	LEAL; CARDOZO, 2016

	Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE	os principais objetivos do Programa, em especial o eixo gestão, no que se refere à formação dos gestores e implicações para a gestão das duas escolas investigadas, uma escola da zona urbana e outra da rural. Infere-se que a formação continuada dos gestores escolares do município de São Luís contribuiu para a inserção de práticas democráticas no ambiente escolar e o fortalecimento das ações existentes com a comunidade escolar, contudo a descontinuidade desse programa não possibilitou que práticas autônomas se consolidassem no âmbito das escolas.		
05	Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar diferenças e semelhanças das relações de poder presentes no cotidiano de gestores escolares com cargos providos por indicação político-partidária e eleição direta da comunidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com utilização de observação, entrevistas semiestruturadas e grupo focal com a equipe gestora de seis escolas municipais de Alagoas. O estudo está referenciado em Cruz Neto (2013; 2014), Foucault (2009; 1979), Lück (2005; 2007), Mendonça (2001), Paro (2003), Verçosa (2006), dentre outros estudiosos. Os dados analisados permitem afirmar que o cotidiano das escolas pesquisadas tanto nas com eleição como nas com indicação apresentam, ainda que em graus diferenciados, marcas da interferência político-partidária na gestão, demonstrando a necessidade de um maior fortalecimento dos mecanismos de gestão democrática.	Gestão Democrática. Relações de poder. Provimento do cargo de gestor escolar.	SANTOS; PRADO, 2018
06	A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática	O presente artigo tem como objetivo analisar a função e a atuação dos conselheiros de educação, visando o fortalecimento da gestão democrática da educação de um Sistema Municipal de Ensino (SME). Apresenta desde a institucionalização dos conselhos à	Conselhos de educação; Participação; Gestão democrática	FARIAS; VIEIRA, 2020

		<p>atuação dos conselheiros, evidenciando os desafios para o acompanhamento da política educacional em um município na região sul da Bahia. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva histórica e dialética, considerando a compreensão do universal e do particular, em uma relação do todo com as partes. No percurso metodológico utilizou-se da Pesquisa-Ação defendida por Thiollent (2011). Os resultados da pesquisa assinalam que há desafios aos conselheiros de educação na condução de sua função no órgão, como a necessidade de conhecimento da lei e, portanto, de estudo da legislação educacional nacional e local. Ações conjuntas entre os conselhos de educação podem auxiliar a formação de conselheiros e a publicização das funções dos conselhos municipais de educação.</p>		
--	--	--	--	--

Anexo 3 – Sistematização do quantitativo de citações das produções selecionadas na plataforma Google Acadêmico:

CITAÇÕES NO GOGLE ACADÊMICO		
I. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Cesgranrio) – SUDESTE		
	Título	Número de Citações
01	Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?	12
02	O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar	10
03	A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação	06
04	As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira	27
TOTAL DE CITAÇÕES DAS PRODUÇÕES DO PERIÓDICO I		55
II. Educar em Revista (UFPR) – SUL		
	Título	Número de Citações
01	Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	03
02	Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?	55
03	Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática	06
04	Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas	15
05	Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino	09
06	Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves	03
07	As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros	33
08	Gestão escolar para uma escola mais justa	08
09	Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação	02
10	Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás	05
TOTAL DE CITAÇÕES DAS PRODUÇÕES DO PERIÓDICO II		139
III. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) – CENTRO-OESTE		
	Título	Número de Citações
01	Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação.	03
02	Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica.	03
03	Desafios da gestão na escola pública paulista: a percepção do diretor ingressante	02
04	Gestão e democracia em uma escola pública	04
05	A função de diretor de escola pública no estado do acre e sua política de formação e remuneração	05

06	Planejamento estratégico na gestão escolar pública: Um estudo na região metropolitana de São Paulo	–
07	Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social	04
08	A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)	54
TOTAL DE CITAÇÕES DAS PRODUÇÕES DO PERIÓDICO III		75
IV. Revista Educação em Questão (UFRN) – NORDESTE		
Título		Número de Citações
01	O lugar do PAR na gestão dos sistemas de educação: uma análise dos municípios de Natal/RN e Belém/PA	–
02	A gestão da educação em municípios do Pará a partir da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR)	03
03	Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016)	01
04	Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos	01
05	As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais	01
TOTAL DE CITAÇÕES DAS PRODUÇÕES DO PERIÓDICO IV		06
V. Revista Exitus (Ufopa) – NORTE		
Título		Número de Citações
01	Limites e desafios da gestão democrática na escola pública: um estudo a partir do sertão alagoano	01
02	Diversidade e gestão democrática no contexto educacional	02
03	Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática	02
04	Política de formação continuada dos gestores escolares da rede pública municipal de São Luís-MA: uma análise do Programa São Luís, Te quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE	–
05	Entre a eleição e a indicação política: as relações de poder no cotidiano do gestor escolar	02
06	A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática	–
TOTAL DE CITAÇÕES DAS PRODUÇÕES DO PERIÓDICO V		07
TOTAL GERAL DE CITAÇÕES DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS NO GOOGLE ACADÊMICO (Periódicos I, II, III, IV e V)		282