

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANE PINHEIRO DA SILVA

**OS PROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ**

CURITIBA

2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANE PINHEIRO DA SILVA

**OS PROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

S586p
2020
Silva, Adriane Pinheiro da
Os processos da gestão democrática da educação básica no contexto do sistema de ensino público no Estado do Paraná / Adriane Pinheiro da Silva ; orientadora, Sirley Terezinha Filipak. -- 2020
112 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
Bibliografia: f. 106-112

1. Escolas – Organização e administração. 2. Escolas públicas. 3. Gestão democrática. 4. Projeto pedagógico. 5. Formação de gestores.
I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 371.2

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 886
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Adriane Pinheiro da Silva

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 15h, na Pós 6 (2.º andar), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak, Prof.ª Dr.ª Luana Priscila Wunsch, Prof. Dr. Valdir Borges para examinar a Dissertação da mestrand **Adriane Pinheiro da Silva**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A aluna apresentou a dissertação intitulada “**OS PROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ**” que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h30 Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a publicação do trabalho em artigos científicos e a continuidade de pesquisa no doutorado.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak Sirley Terezinha Filipak

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Luana Priscila Wunsch Luana Priscila Wunsch

Convidado Interno:

Prof. Dr. Valdir Borges Valdir Borges

Patricia Lupion Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho

Aos meus Pais
Pinheiro e Ana Maria (*in memoriam*)

Raiz...

Aos meus Filhos
Filipe e Fabio

Motivo...

Ao meu Marido
Fabrício

Escolha...

... da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que incentivaram e colaboraram para a realização do mestrado.

A DEUS pelo dom da Vida, guiando-me, dando força e fé para seguir.

Aos meus pais Luiz Carlos Pinheiro e Ana Maria Guetter Pinheiro (*in memoriam*), que sempre foram meus maiores incentivadores e fonte de inspiração nos estudos, pelo apoio constante, pela paciência, por sonharem o meu sonho e sempre acreditarem em mim e na educação transformadora.

Ao meu marido Fabrício e aos meus filhos Filipe e Fabio, pela compreensão e paciência nas minhas ausências, pelo incentivo e apoio incondicional, por sempre acreditarem em mim. O carinho e amor foram fundamentais.

Às minhas irmãs Andrea e Ângela, pelo incentivo, força e por me lembrarem de que nossas atitudes podem e devem ser feitas com amor, carinho e dedicação.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro nos últimos 12 meses, fundamental para a realização desta pesquisa.

A minha orientadora Professora Doutora Sirley Terezinha Filipak, por ter acreditado em mim, pela oportunidade de convívio e parceria, pelas orientações seguras e necessárias, por todo carinho, conforto, por ser uma pessoa tão humana e pelos saberes essenciais ao meu aprimoramento profissional. Com admiração e respeito.

À equipe diretiva Rosemary e Valdirene e colegas de trabalho, pela paciência compreensiva.

À amiga/irmã Marielda pelo incentivo à escrita, pelas sugestões nos momentos de incerteza e por ser fonte de inspiração ética e profissional na educação.

Aos professores e funcionários do Programa PPGE, pelos momentos de reflexão e crescimento durante o Mestrado, em especial aos professores convidados para a banca examinadora: Prof. Dr. Valdir Borges, Prof.^a Dr.^a Luana Priscila Wunsch, pela orientação na qualificação, pelas importantes contribuições e conselhos.

Ao grupo de pesquisa Gestão Educacional, especialmente Luiz Alberto, Jakeline, Mabel e Carolina, pelas trocas, desafios e conquistas que vivemos.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, intitulada os processos da gestão democrática da educação básica no contexto do sistema de ensino público no estado do Paraná, tem como objetivo analisar os processos de participação que materializam a gestão democrática do ensino público na estrutura organizacional e administrativa do estado do Paraná. Optou-se por uma metodologia qualitativa, evidenciada na pesquisa documental e bibliográfica, que possibilitou responder o problema de pesquisa. O tema de estudo emergiu a partir da experiência da pesquisadora na função de gestora escolar e se consolidou no aprofundamento dos estudos embasados em autores como Freire (1983, 1993, 1998, 2001, 2003, 2007), Barbu (1962), Libâneo (2004, 2012), Lück (2006, 2009, 2011) e Paro (2001, 2005, 2016), que destacam que a gestão democrática se materializa com a participação equilibrada de todos os atores envolvidos com as instituições escolares. Tendo como pano de fundo este princípio, buscou-se investigar quais são os mecanismos de participação que materializam a gestão democrática do ensino público do estado do Paraná? Nesse sentido, os objetivos específicos do trabalho apresentaram a configuração da gestão do ensino no estado, a operacionalização das ações para a promoção da gestão democrática, os meios de divulgação das propostas de gestão e as bases legais propostas pelo sistema de ensino que institucionalizam a gestão democrática. A opção metodológica se pautou nas bases teóricas que sustentam a abordagem qualitativa para a pesquisa em educação e a coleta e interpretação de dados buscou em Creswell (2014), Dezin, Lincoln (2006), Vidich e Lyman (2006), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) o seu encaminhamento e fundamentação. Os dados foram organizados em duas linhas de análise definidas a partir da compreensão da base teórica que sustenta o tema, a saber: a construção social e a construção permanente. Os resultados revelam que: o gestor escolar é o principal responsável pelo desenvolvimento dos processos educativos na escola; a estrutura organizacional do sistema de ensino prevê inúmeros profissionais que apoiam a gestão escolar; o sistema de ensino é subdividido em núcleos regionais que visam apoiar o órgão central e as instituições escolares; os dados estatísticos situam o estado no contexto nacional; o sistema de ensino disponibiliza um Portal Educacional para apoiar o entendimento sobre as propostas educativas do Estado e esse portal subdivide-se em vários itens, destacando-se a gestão administrativa e a gestão pedagógica; o sistema de ensino assegura que os temas centrais da gestão sejam analisados e socializados com a comunidade escolar. As análises destacam que o portal educativo apresenta a “gestão pedagógica” e a “gestão administrativa” em espaços distintos e é um dos fatores determinantes para a compreensão do fazer pedagógico, visto que a descrição e apresentação das atribuições e funções apoiam o desempenho do gestor. Defende-se que os profissionais devem dominar as suas funções e atribuições para gerar um bem-estar pessoal e assegurar as melhorias nos processos educativos. Finalmente, reforça-se a necessidade de um trabalho colaborativo entre os pares no interior das escolas, apoiado pelos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Ensino Público; Participação; Formação.

ABSTRACT

The present master's dissertation, entitled processes of democratic management of basic education in the context of the public education system in the State of Paraná, aims to analyze the participation processes that materialize the democratic management of public education in the organizational and administrative structure of the State of Paraná. We opted for a qualitative methodology, evidenced in documentary and bibliographic research that made it possible to answer the research problem. The study theme emerged from the researcher's experience in the role of school manager and was consolidated in the deepening of studies based on authors such as Freire (1983, 1993, 1998, 2001, 2003, 2007), Barbu (1962), Libâneo (2004, 2012), Lück (2006, 2009, 2011) and Paro (2001, 2005, 2016), who emphasize that democratic management materializes with the balanced participation of all actors involved with school institutions. Against this background, did we seek to investigate what are the participation mechanisms that materialize the democratic management of public education in the state of Paraná? In this sense, the specific objectives of the work presented the configuration of teaching management in the state, the operationalization of actions for the promotion of democratic management, the means of disseminating management proposals and the legal bases proposed by the education system that institutionalize democratic management. . The methodological option was based on the theoretical bases that support the qualitative approach for research in education and the collection and interpretation of data sought in Creswell (2014), Dezin, Lincoln (2006), Vidich and Lyman (2006), Sá-Silva, Almeida and Guindani (2009) their guidance and justification. The data were organized in two lines of analysis defined from the understanding of the theoretical basis that supports the theme, namely: social construction and permanent construction. The results reveal that: the school manager is primarily responsible for the development of educational processes at school; the organizational structure of the education system provides for countless professionals who support school management; the education system is subdivided into regional nuclei that aim to support the central body and school institutions; statistical data place the state in the national context; the education system provides an Educational Portal to support the understanding of the educational proposals of the State and this portal is divided into several items, highlighting administrative management and pedagogical management; the education system ensures that the central management themes are analyzed and socialized with the school community. The analyzes highlight that the educational portal presents "pedagogical management" and "administrative management" in different spaces and is one of the determining factors for understanding pedagogical practice, since the description and presentation of the attributions and functions support the performance of the manager . It is argued that professionals should master their functions and duties to generate personal well-being and ensure improvements in educational processes. Finally, the need for collaborative work among peers within schools, and supported by education systems is reinforced.

Keywords: Democratic Management; Public education; Participation; Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

QUADRO 1 – ORGANOGRAMA PARCIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PR.....	63
QUADRO 2 – NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO, PARANÁ.....	67
ILUSTRAÇÃO 1 – MAPA DO ESTADO DO PARANÁ COM OS NRES.....	68
QUADRO 3 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2018.....	69
QUADRO 4 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2018.....	70
QUADRO 5 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2018.....	71
QUADRO 6 – NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 2018.....	73
QUADRO 7 –NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2018	75
QUADRO 8 – NÚMERO DE GESTORES POR IDENTIFICAÇÃO DE IDADE – 2019.....	76
QUADRO 9 – NÚMERO DE GESTORES POR IDENTIFICAÇÃO DO SEXO QUE SE RECONHECE – 2019	76
QUADRO 10 – NÚMERO DE GESTORES POR ÁREA DO CONCURSO – 2019...77	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS/Fundeb	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIE	Carteira de Identificação Estudantil
CMM	Conselho Municipal de Educação
CELEPAR	Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CTE	Coordenação de Tecnologias Educacionais
DCEB	Diretrizes Curriculares de Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
DEDI	Departamento da Diversidade
DEE	Departamento de Educação Especial
DET	Departamento de Educação e Trabalho
DGE	Departamento de Gestão Escolar
DLE	Departamento de Legislação Escolar
DPTE	Diretoria de Políticas de Tecnologias Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
GAS	Grupo Administrativo Setorial
GOFS	Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial

GRHS	Grupo de Recursos Humanos Setorial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<i>LOGIN</i>	Conecte-se
MEC	Ministério da Educação
NAT	Núcleo de Apoio Técnico
NCI	Núcleo de Controle Interno
NII	Núcleo de Informática e Informações
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<i>ON-LINE</i>	Conectadas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAE	Programa de Aceleração de Estudos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAREH	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SICAPE	Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação
SUED	Superintendência da Educação
<i>WI-FI</i>	<i>Wireless Fidelity</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DA GESTÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	20
2.1 CONCEITOS DE GESTÃO	20
2.2 A DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO BASILAR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR.....	26
2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR.....	30
2.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA	43
2.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A BASE JURÍDICA.....	46
2.6 A ESCOLHA DOS GESTORES ESCOLARES.....	55
2.7 CONSELHO ESCOLAR.....	57
3 CONTEXTO DA PESQUISA E PERFIL DO SISTEMA PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ.....	61
3.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO.....	61
3.2 SETORES, ÓRGÃOS E DEPARTAMENTOS DO SISTEMA DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ.....	63
3.3 NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO -NRE.....	67
3.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS ESTATÍSTICOS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DISPONÍVEL NO DOCUMENTO DA PRÓPRIA SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO INEP.....	69
4 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.2 COMO A CONSTRUÇÃO SOCIAL SE REVELA	81
4.3 A CONSTRUÇÃO PERMANENTE NAS AÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado analisa os processos da gestão democrática da Educação Básica no contexto do sistema de ensino público no estado do Paraná. A temática tem sido muito discutida a partir da Constituição Federativa do Brasil (1988), da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, em 1996 e do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). No entanto, analisando com todo o critério, a gestão democrática permanece no centro das questões que envolvem a educação como um todo, ora porque depende das políticas públicas que algumas vezes se descontinham ou se modificam para parecerem novas, ora porque surgem novas propostas.

Na fase preliminar de definição do problema de pesquisa surgiram várias indagações sobre a gestão democrática e a sua concretização na educação básica. Era necessário entender como as políticas públicas se converteram, ou não, em ações concretas no contexto da gestão democrática, ou, ainda, se essa é uma realidade no interior das escolas. As dúvidas foram se ampliando na mesma medida em que os estudos foram se aprofundando, até que o problema de pesquisa se tornou claro: quais são os mecanismos de participação que materializam a gestão democrática do ensino público do estado do Paraná?

Toda esta fase preliminar de definição do problema de investigação trouxe uma certeza: a gestão democrática é considerada como um princípio teórico-metodológico, ou seja, a gestão democrática necessita de formação continuada com uma base sólida de metodologias que possibilitam efetivar uma educação transformadora. Assim, fortalece o trabalho coletivo, solidifica a ética profissional e o comprometimento político-pedagógico com a educação pública.

A escolha do tema de estudo se consolidou, principalmente, devido à vivência da autora na função de gestora escolar. Foram em torno de 10 anos nessa função, e, ao assumir a direção de uma escola de educação infantil pela primeira vez, foi um desafio. A experiência que levava se resumia à docência, em nenhum momento profissional anterior a gestão compôs o histórico profissional da pesquisadora. Formação para a gestão? Nenhuma! A gestora anterior auxiliou na indicação dos melhores caminhos a seguir, na verdade, relatou quais teriam sido os caminhos

percorridos por ela própria e que talvez pudessem auxiliar no trabalho a ser desenvolvido daquele momento em diante.

Ressalta-se que, na ocasião em que o cargo de gestora foi assumido, havia uma experiência anterior enquanto coordenação pedagógica e orientação educacional, além de muitos anos como professora regente.

Há mais de três décadas, mais especificamente em 1988, quando graduada em pedagogia, ofertava-se em sua matriz curricular a opção por três áreas de atuação: administração escolar, supervisão pedagógica e orientação escolar (Brasil, 1969). A opção foi pela supervisão pedagógica, que não assegurou os saberes e os fundamentos necessários para a atuação profissional na área de gestão escolar, mas garantiu uma vivência e uma prática profissional de atuação na supervisão pedagógica, além de assegurar os conhecimentos necessários para as inúmeras interfaces que a atuação enquanto pedagogo escolar para a Educação Básica exige. Nesse contexto, sem dúvida alguma, a especificidade da atuação do pedagogo, como um dos profissionais desse nível de ensino, coloca o gestor educacional como foco central a ser explorado nas pesquisas nessa área.

Paralelo a todas essas considerações, a conclusão do curso de Pedagogia se deu no mesmo ano em que foi promulgada a Constituição de 1988, impossibilitando que estudos sobre a gestão democrática ocorressem em nível de graduação. Assim, os conhecimentos necessários para a compreensão e concretização de um dos novos princípios constitucionais direcionados para a área de educação passaram a ser adquiridos no processo de formação continuada (pouco disseminada naquela ocasião) e pelas exigências legais que cercaram o contexto escolar a partir de então.

Confirmando esse dado, a ideia de gestão democrática do ensino público surge explicitamente na Constituição Federativa de 1988 (Art. 206, inciso VI) e revela um princípio inovador para a organização do ensino no Brasil. Considerando que a Constituição foi aprovada há 31 anos, a institucionalização de práticas decorrentes desse princípio nos diferentes sistemas de ensino do país, quer em nível estadual ou municipal, necessita ser analisada para que se possa compreender como esse processo está se materializando na prática educacional cotidiana. O objeto deste estudo considera o princípio da gestão democrática do ensino público como o seu eixo estruturante e a materialização dos mecanismos de participação que configuram a

gestão democrática no sistema público estadual como prática reveladora da realidade local.

A partir da identificação dos mecanismos de participação, buscou-se analisar as ações propostas para promover a gestão do sistema de ensino na educação básica. Nesse sentido, os objetivos específicos do trabalho apresentam a configuração da gestão do ensino no estado, a operacionalização das ações para a promoção da gestão democrática, os meios de divulgação das propostas de gestão e as bases legais propostas pelo sistema de ensino que institucionalizam a gestão democrática.

Para responder ao problema de pesquisa e os objetivos propostos, optou-se em utilizar as bases teóricas que sustentam a abordagem qualitativa para a pesquisa na área de educação. A primeira justificativa para essa escolha se pauta no princípio de que o pesquisador é a peça essencial para a coleta e interpretação dos dados (CRESWELL, 2014). A segunda razão envolve a ideia de que um estudo qualitativo se regula “sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termo de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (DEZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). A ênfase no processo, influenciada pela sua própria natureza e repleta de especificidades, realça o modo como a experiência social adquire o seu significado, a partir de critérios livres de valores (DEZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Para conduzir esse processo investigativo, três atitudes, inspiradas em Vidich e Lyman (2006), foram consideradas como essenciais para a coleta e análise dos dados, são elas: a habilidade de saber contextualizar o objeto de estudo a partir da própria experiência acadêmica e profissional; a isenção de valores particulares e de interesses especiais (quaisquer que sejam) em busca de um nível de alcance que não estivesse dotado de algum compromisso com os resultados; um distanciamento social e pessoal das normas e valores que preponderam no contexto da pesquisa para que se pudesse realizar uma análise objetiva dos resultados. O processo se deu a partir do ato da observação e a comunicação do que foi observado.

As dúvidas, questionamentos e reflexões que foram surgindo durante a etapa de coleta de dados, independente da ordem em que ocorriam, permitiram que os resultados de pesquisa fossem se construindo a partir de uma ética e uma

responsabilidade em relação ao objeto de estudo. Os resultados emergiram da interpretação destas informações com base nos autores que sustentaram esse estudo, na busca pela compreensão do que significa o que está representado nas informações obtidas.

Essa investigação teve a pesquisa documental como o principal instrumento para a coleta de dados. Partindo de uma revisão teórica sobre o tema, a opção pela pesquisa documental se deu pelo amplo número de informações disponíveis nos apontamentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e que poderiam se converter em análises significativas envolvendo o objeto de estudo.

A riqueza de informações que deles pudemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

A busca pelas informações foi um processo longo e sistemático. O desígnio era ter acesso aos mais variados documentos para examiná-los com a rigidez necessária para transformá-los em novos conhecimentos acerca do objeto de estudo. Os dados foram organizados em linhas de análise definidas a partir da compreensão da base teórica que sustenta o tema de estudo. As sínteses construídas a partir dos documentos possibilitaram responder às dúvidas e questionamentos que deram origem a essa pesquisa. Na medida em que uma informação gerava qualquer tipo de dúvida, o procedimento definido pela investigação propôs que novas pesquisas documentais ocorressem até que nenhuma dúvida pairasse sobre a análise final do tema.

Documentos das mais diversas ordens, planilhas, censos, estatísticas, legislação, manuais, entre outros compuseram o conjunto de dados coletados para análise. Os objetivos específicos nortearam a etapa da coleta de informações, pois essa ação evitou que houvesse um desvio de objeto de estudo, já que a leitura de informações tão vastas tende a deslocar o olhar do pesquisador para outros temas de investigação. Cada documento foi catalogado após diversas leituras para a sua seleção e passou a compor o material de pesquisa.

A análise desses documentos foi a etapa mais complexa do estudo, pois exigiu uma rigorosidade para a sua compreensão. Duas linhas de análise foram definidas, a

priori, porque os dados apresentavam inúmeras interfaces, gerando a possibilidade de um desvio, por parte do pesquisador, do objeto de estudo. Essas linhas foram criadas a partir da base teórica sobre a gestão participativa e cada uma delas teve uma súmula que possibilitou a organização dos dados nas respectivas temáticas.

A linha intitulada “construção social” alude a todas as situações que possibilitem o desenvolvimento social do contexto educacional, notadamente aos aspectos que priorizam a busca pela qualidade da educação. Nesse sentido, essa linha analisa todos os processos que buscam a melhoria da sociedade como um todo a partir da gestão democrática vivenciada na totalidade educativa.

A segunda linha, definida como “construção permanente”, refere-se a todas as situações que envolvem o crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática, principalmente aos aspectos que priorizam o bem-estar do cidadão e a vivência cidadã. Sendo assim, essa categoria analisa os mecanismos participativos e a responsabilidade do Estado em dar continuidade à gestão, buscando na ação educativa, a melhoria da sociedade.

A interpretação dos dados conduziu as análises finais e ocorreu considerando o contexto da pesquisa, a experiência profissional da pesquisadora e, principalmente, a base teórica que situa a gestão participativa no contexto educacional.

O relatório de pesquisa está organizado considerando as diferentes etapas de uma investigação. Após esse texto introdutório, apresentam-se os conceitos de gestão, a democracia como fundamento basilar da gestão democrática escolar, a gestão democrática escolar, a gestão democrática, a gestão democrática e a base jurídica, a escolha dos gestores escolares e o conselho escolar, no qual se apresenta uma análise do referencial teórico que sustenta o estudo sobre a gestão.

Em seguida, apresentam-se a estrutura organizacional da Secretaria do Estado da Educação, os setores órgãos e departamentos do sistema de ensino no estado do Paraná, os núcleos regionais da educação e os dados estatísticos do sistema estadual de ensino disponível no documento da própria secretaria do estado de educação e do INEP.

Na sequência, discorre-se sobre a apresentação e análise dos dados, como a construção social se revela e a construção permanente nas ações do sistema de ensino.

Por fim, são apresentados os resultados e considerações finais que analisam o objeto de estudo como um todo.

2 DA GESTÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo propõe uma contextualização sobre a gestão escolar, sua importância na organização escolar, bem como o desenvolvimento necessário para percorrer o processo de democratização da escola. Para melhor compreensão, foi necessário delimitar em sete partes. Na primeira, apresentam-se os conceitos e características da gestão. Na segunda, a democracia como fundamento basilar da gestão democrática escolar. Na terceira, analisa-se de forma argumentativa a gestão democrática escolar. Na quarta, discute-se sobre a gestão democrática. Na quinta, analisa-se a gestão democrática e a base jurídica. Na sexta, apresenta-se como ocorre a escolha dos gestores escolares. Na sétima e última parte deste capítulo, discorre-se sobre o conselho escolar.

2.1 CONCEITOS DE GESTÃO

A escola é uma instituição social destinada à formação do indivíduo em diferentes fases do seu desenvolvimento etário e cognitivo. Por ser um espaço social, tem suas particularidades e especificidades. Com o desenrolar dos anos e com o desenvolvimento da sociedade como um todo, a escola também teve seus processos aprimorados. Partindo desse pressuposto, Alonso afirma que os conceitos de gestão na sociedade moderna superaram o princípio clássico de planejamento e execução e, por essa razão, não é mais possível separá-los, ou seja, “entre aqueles que concebem, ou planejam, e aqueles que executam o que foi planejado” (ALONSO, 2004, p. 2).

No entanto, o contexto de gestão permanece em alguns casos separando quem planeja de quem executa, dificultando ou até impedindo que o trabalho seja desenvolvido e, no caso das instituições escolares, que o trabalho pedagógico se efetive. É de suma importância compreender o processo de efetivação da gestão nas escolas da educação básica. Por isso, parte-se da premissa que é possível encontrar escolas que utilizam na sua prática o conceito de gestão ainda vinculado à administração clássica, isto é, quem planeja e quem executa são pessoas distintas (ALONSO, 2004).

A afirmação de Alonso proporciona reflexão, porém, é possível ter, em um ambiente escolar, pessoas diferentes planejando e executando. Para tanto, é necessária uma gestão comprometida com a resolução de conflitos.

Conhecendo essa possibilidade e para fins de esclarecimentos, optou-se neste estudo em utilizar o termo “gestor”, mesmo sabendo que o termo diretor é utilizado como sinônimo de gestor. Por essa razão, é possível que ambos os termos sejam citados com o mesmo sentido, pois apesar de historicamente o termo diretor estar atrelado a um profissional que centralizava e era o principal responsável pelo ambiente de trabalho existente na escola, o gestor também tem sido empregado no âmbito das instituições educativas desempenhando uma função similar. O que mais o diferencia do termo diretor é que um gestor vincula-se à atuação em diversas demandas nas instituições de ensino, denotando a concepção de competência e abertura à participação nas decisões institucionais (WERLE, 2001).

É comum verificar em artigos, livros, dissertações e teses as palavras gestor, administrador e diretor para designar o profissional educacional que está conduzindo a direção da escola, mas nem sempre encontram-se, dentre esses textos, as definições. Para identificar tal definição, seguem as palavras do professor Vitor Paro:

Em princípio, a palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência etc. Para os propósitos deste livro interessa particularmente a identificação que comumente se faz entre direção escolar e administração escolar; ou entre diretor escolar e administrador escolar. Essa identificação fica bastante visível na exigência que normalmente se faz, de que o diretor da escola tenha uma formação em administração escolar (ou gestão escolar) (PARO, 2015, p. 37).

Em busca de um alinhamento conceitual, optou-se em utilizar as concepções de organização e de gestão escolar definidas por Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), que apresentam quatro concepções de gestão escolar, a saber: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrática-participativa.

Os conceitos apresentados a seguir utilizarão tais autores como fundamento teórico, pois eles analisam que os processos de gestão foram se constituindo ao longo dos tempos e se aprimorando com o desenvolvimento social, tornando-se mais abertos e democráticos. Ressalta-se, também, que apesar dos processos sociais se desenvolverem coletivamente, nem todos os envolvidos perceberam e optaram por

tais avanços, justificando a existência de todos os “modelos” apresentados pelos estudos de Libâneo, Oliveira e Toshi. Isso significa afirmar que tais processos ocorrem concomitantemente ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

Entende-se por gestão técnico-científica o estilo de administração que prescreve, em detalhes, todas as funções e tarefas a serem realizadas, aguçando uma divisão técnica do trabalho escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHIO, 2012). O diretor tem papel central e usa as relações de subordinação desvelando que a autoridade pode ser exercida de diferente forma entre os pares, ou seja, o autor nos revela a importância das divisões de tarefas e trabalhos detalhados para possibilitar um melhor desempenho.

A afirmação de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) é válida, mas acredita-se que não basta somente detalhar os trabalhos que precisam ser executados. Entende-se que o detalhamento é importante, mas a forma como serão executados esses trabalhos precisam e podem ser acompanhados, discutidos e refletidos. Nesse contexto, a reflexão contínua pode possibilitar um melhor desempenho.

Os autores reforçam que existe uma “ênfase na administração regulada (sistema de normas e regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades, rígido), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da Instituição Escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). Nessa lógica, a comunicação desempenha um papel linear, pois é calcada em normas e regras a serem cumpridas e determina que a realização das tarefas deva sobrepor a existência das pessoas.

Essa descrição permite que se constate que na concepção técnico-científica a valorização é centralizada no poder do diretor e é baseada em normas e regras. Nessa abordagem, visa-se o trabalho racional e eficiente, a hierarquia vem de cima para baixo, o poder está nas mãos do diretor e a ênfase está nas tarefas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHIO, 2012),

Baseia-se na hierarquia de cargos e funções nas regras e procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A versão mais conservadora dessa concepção é denominada de administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais forte de métodos e de gestão da administração empresarial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHIO, 2012, p. 446).

Os autores Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), apresentam a relação do gestor e os profissionais educacionais, afirmando que a execução das tarefas é mais importante do que o próprio profissional educacional. Entretanto, a professora Márcia Regina de Lima apresenta o oposto, quando afirma que:

O trabalho do diretor de escola é pleno de encontros e desencontros, conflitos, desafios e realizações. É muito comum que a realidade do cotidiano e exigências diversas afastem-no daquilo que tinha em princípio, como propósito. Por isso, é possível perceber como as equipes escolares anseiam por presença, atenção, sugestões, decisões e encaminhamentos por parte do diretor. Os muitos problemas existentes no dia-a-dia das unidades escolares, entre os quais se destacam a falta de diálogo entre os colegas, os conflitos pessoais e as relações de poder que se estabelecem, todos prejudicam e provocam sentimentos de desencanto em relação à escola. O grande desafio hoje é (...) conseguir recriar um novo sentido para a condição humana. (LIMA, 2007, p. 37-38).

Nesse contexto, o gestor apresentado por Libâneo, Oliveira e Toshi é diferente do gestor apresentado por Márcia Regina de Lima. Dentre as diferentes relações interpessoais apresentadas pelos autores, acredita-se que o desafio de conseguir recriar um novo sentido para a condição humana apresentada por Márcia Regina de Lima conduz a reflexão necessária que não se limita ao contexto escolar, mas, ao contexto de vida.

Em um rumo oposto à gestão técnica-científica surge o estilo autogestionário apresentado pelos mesmos autores. Nele, existe um vínculo das formas de gestão, que no dizer dos autores é “interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Nesse contexto de gestão, as decisões têm caráter coletivo, pois passam a ser tomadas em espaços coletivos como assembleias, reuniões, entre outras possibilidades, banindo todas as ações que possam se configurar como práticas de autoridade e de poder. Enfatizam que o exercício das funções de gestor sofre alternância por meio de eleições e existe uma “recusa a normas e sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

Esse estilo de gestão se pauta no poder instituinte e abandona o poder instituído, visto que o estilo instituinte oferece o exercício da participação e da

autogestão, contrariando qualquer possibilidade do poder instituído. Em oposição ao estilo técnico-científico, esse prioriza as relações interpessoais mais do que a realização das tarefas em si.

A abordagem na concepção autogestionária é vista como gestão da qualidade total. Os princípios desta concepção estão voltados para as decisões coletivas, todos são considerados iguais, todos os membros têm participação nas decisões, criando seus próprios procedimentos e normas para organização da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar, em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHIO, 2012, p. 446).

Ampliando e aprimorando o estilo autogestionário e considerando que a escola representa uma realidade social que foi histórica e subjetivamente constituída, é indicado o conceito de gestão interpretativa. Nela, o que emerge nas práticas compartilhadas é o processo de ação organizadora que se constitui no contexto escolar. Reitera-se que “a ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preferindo o caráter formal, estrutural, normativo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). Nesse contexto, evidencia-se que:

O diretor de escola é o promotor de uma gestão que conduz à emancipação por meio da educação, sem deixar-se contaminar pelo pragmatismo de tantas ideologias vigentes, nem sempre pautadas na transformação social, mas que buscam somente o ajustamento ou a adaptação ao modo de produção vigente. (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 02).

Na concepção interpretativa, a valorização está na construção social e em suas interpretações, destacando valores de caráter humano e práticas compartilhadas,

Considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades

objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjetivas e nas interações sociais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 446-447).

A quarta definição encontra na articulação entre os pares a sua base de sustentação, visto que a gestão democrática-participativa aponta a equipe escolar como principal protagonista desse processo de administração. Nele, a “articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). E, justamente por ser um processo coletivo, a qualificação e a competência profissional estão calcadas na busca pela objetividade para solucionar e conduzir todas as questões que envolvem a organização e a gestão.

Parte-se da premissa que a busca por informações reais no contexto escolar é determinante para que ocorra o acompanhamento e a avaliação dos processos pedagógicos e isso inclui, necessariamente, o “diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações tomadas de decisões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). Idealiza-se, nesse estilo, uma gestão onde todos os atores da escola são responsáveis pela direção e todos aceitam ser dirigidos em uma relação igualitária, assegurando também que todos possam avaliar e ser avaliados, enfatizando as tarefas e as relações interpessoais.

A concepção democrático-participativa é baseada na relação entre o diretor, os membros da escola e a comunidade educativa. Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações, existindo uma relação harmoniosa entre todos. O gestor toma as decisões de maneira coletiva, mas cada membro da equipe escolar realiza sua função de forma participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assume a sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 447).

Em outras palavras, os autores citados acima afirmam que o gestor tem um papel importante, ou seja, é um dos atores e responsável pela harmonia da escola. Nesse contexto, o gestor está preocupado tanto com a execução da tarefa quanto

com o profissional educacional. Dessa forma, o gestor precisa e pode trabalhar essa relação igualitária, assegurando as relações interpessoais, avaliação e divisão de tarefas em prol das decisões coletivas e, assim, cada ator assumindo o seu papel.

Foram apresentados até aqui os conceitos de gestão técnica-científica, autogestionária, interpretativa e democrática participativa. Para melhor compreensão, serão apresentadas as definições de democracia como fundamento basilar da gestão democrática escolar.

2.2. A DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO BASILAR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Para oportunizar uma gestão democrática na escola, é necessária uma pedagogia da dialogicidade, vinculada com a busca da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do homem, sujeito de sua própria história e construtor do seu destino. Dessa forma, uma pedagogia assim entendida, em que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89-99), é capaz de impulsionar uma gestão que priorize o diálogo, a participação e emancipação, que conduza à cidadania, à democracia. A experiência democrática somente é possibilitada pela educação, como afirma Paulo Freire: “A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem” (FREIRE, 2007, p. 104).

Nos dias hodiernos vive-se novamente o perigo da despolitização da escola, a tal “Escola sem Partido”, quiçá, por ainda não se compreender o que realmente é a vivência em uma sociedade democrática ou, talvez, porque o Brasil nunca foi tão amante da democracia. Nessa esteira, Paulo Freire se refere aos conceitos de democracia explicitados pelo sociólogo romeno, que trabalhou de 1976 a 1986 no departamento de sociologia da Universidade Federal de Brasília (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 2).

Na perspectiva de relacionar liberdade e democracia unem-se os pensamentos de Paulo Freire e Zevedei Barbu. No primeiro escrito de Paulo Freire, *Educação e Atualidade Brasileira*, o professor José Eustáquio Romão faz a introdução do livro e

contextualiza a aproximação de ideias entre Paulo Freire e Zevedei Barbu. Nas palavras de Romão:

Paulo lê Zevedei Barbu na edição em inglês, *Democracy and dictatorship* (1956), publicada na coleção Internacional Library of Sociology and Social Reconstruction, criada por Karl Mannheim. Barbu examina a democracia e a ditadura, por intermédio dos instrumentos da história, da sociologia e a da psicologia, com predominância desta última. A leitura desse autor deve ter impressionado muito Paulo Freire, pois são vários os trechos assinalados por ele na obra e que, depois, podem ser conferidos nas ideias dele ou neles inspiradas, em *Educação e Sociedade brasileira*. Contudo, do autor romeno, o que mais marca Paulo Freire é certa aproximação fenomenológica da realidade, para captar sua totalidade (ROMÃO In FREIRE, 2003, p. XLII).

Paulo Freire extraiu uma lição do livro de Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship*, que é “a democracia, antes de ser uma forma política, é uma forma de vida” (FREIRE, 2003, p. 76). Uma forma de vida que influencia a consciência e o comportamento do homem quando lançado ao debate, ao diálogo problematizador, em liberdade e participação, na busca de soluções dos problemas comuns (BORGES, 2013, p. 158).

Por essa razão Paulo Freire critica e denuncia a democracia brasileira em *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). Ele opina que era uma democracia baseada no assistencialismo, no alheamento do povo e no quietismo. Invoca uma verdadeira ação democrática geral, ou uma reforma democrática, segundo o que propunha Zevedei Barbu (FREIRE, 2003, p. 77). Cita-o quando afirma que:

uma reforma democrática, ou uma ação democrática geral, deve ‘ser levada a efeito não apenas com o consentimento do povo, mas também com a sua intervenção’. Agora bem, isto é obviamente verdadeiro, porém como certas limitações. A fim de construir sua sociedade ‘com suas próprias mãos’, os membros de um grupo devem possuir uma experiência considerável e conhecimento sobre a administração pública. Assim mesmo, necessitam determinadas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade. Porém precisam mais do que isso: um esquema mental específico, ou seja, certas experiências, atitudes, pré-conceitos e crenças que todos ou uma ampla maioria compartilhem (BARBU, 1962, p. 20).

O professor Valdir Borges, em seu livro *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire* (2013), afirma que Paulo Freire concebe unicamente uma educação *da e para* a liberdade numa sociedade democrática de homens e mulheres livres, autônomos, que constroem uma nova sociedade com suas

próprias mãos, por meio da dialogicidade problematizadora e da politicidade (BORGES, 2013, p. 158).

Zevedei Barbu especifica seu entendimento da democracia e a ditadura pelo viés psicológico e sociológico, utilizando daquilo que entende-se como padrão, ou tipo de vida intercalando a análise da estrutura político-social com uma análise do comportamento social e da personalidade. Por isso, a distinção fundamental entre democracia e ditadura está no fato desses dois sistemas compreenderem os fenômenos impulsionados pelas mudanças sociais. Sendo que nas democracias, facilmente, verifica-se a existência de estruturas sócio-políticas elásticas, flexíveis, onde as mudanças são bem apreendidas. Sabe-se que a democracia é o governo da soberania do povo, mas, tentar defini-la é uma tarefa difícil segundo o próprio Zevedei Barbu “La razón está en que la validez de todos los conceptos fundamentales normalmente incluídos en tal definición se ha visto seriamente cuestionada por las diversas condiciones históricas en que se realizó la democracia” (BARBU, 1962, p. 19).

Para o sociólogo romeno Zevedei Barbu, a democracia é mais que um conceito político, é uma forma de vida, um esquema mental, ou, melhor ainda, a essência daquilo que se compreende por democracia, está no fato dela representar um modo ético de vida. A democracia traz em si uma base racional da modalidade, sem isso não há soberania do povo, mas apenas discurso democrático. Para tanto, Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, aprofunda a concepção de democracia que apresenta Zevedei Barbu (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 2) sustentando que:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2007, p. 88).

Diante das concepções de democracia apresentadas, é possível afirmar que Paulo Freire se inspira no sociólogo romeno Zevedei Barbu para idealizar a radicalidade democrática, que deve e pode ser um sistema mental de entendimento da democracia. Nessa esteira de viés psicológico de democracia encontra-se o

professor português Licínio de Lima, que, em seu livro *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*, apresenta a transição necessária para que a participação no processo democrático possa ocorrer na gestão democrática. Nas palavras do autor:

Não é possível transitar da “consciência ingênua” para o processo de “conscientização” e para o exercício da “consciência crítica” a não ser pela experiência da participação crítica e da “verdadeira participação”. Por esta razão Freire construirá, a partir daqui e ao longo de suas obras, uma teoria da participação democrática radical, criticando a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva (cf. Lima, 1988, 1992), subordinada ou meramente instrumental. A participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um acto de “ingerência”, e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar.(...) A sua pedagogia democrática tem por horizonte uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo activismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local (...) (LIMA, 2009, p. 32-33).

Com base nos estudos e pesquisas sobre a democracia como fundamento basilar da gestão democrática escolar, dos autores supracitados, como Paulo Freire, Zevedei Barbu e Licínio Lima, eis a afirmação que acredita-se ser necessária percorrer para se chegar a gestão democrática escolar:

(...) Expusemos, a partir de Paulo Freire e outros comentadores alguns paradoxos relacionados à gestão democrática. Através da dialógica, da dialogicidade freireana nos adentramos à reflexão sobre a gestão democrática escolar e seus paradoxos mais expressivos no que tangem à intervenção social. Fomos impulsionados pela noção de democracia freireana, incorporada do sociólogo romeno, Zevedei Barbu, cuja hermenêutica nos conduz ao entendimento de democracia como uma forma de vida, antes de ser uma forma política. Cremos que os paradoxos na gestão democrática escolar se devam a uma má compreensão do que seja, realmente, a democracia. Os ranços autoritários, tratados aqui como paradoxos, ainda perceptíveis na gestão escolar, devem-se, sobretudo, a uma concepção de democracia, que não se integra como forma de vida em cada um dos atores e agentes de dita gestão. O gestor democrático no estilo freireano é aquele que integra e se sobrepõe aos conflitos, interferindo e intervindo no contexto histórico-social dos educandos e educadores, bem como, em todos os diferentes atores envolvidos no processo de gestão democrática escolar com vistas a uma significativa transformação social. Este gestor é à base de sustentação, do equilíbrio diante das forças antagônicas, diante dos paradoxos e conflitos, promovendo a liberdade e a corresponsabilidade do pensar e do agir. É o que reata os laços, desfaz as rupturas, recriando e ressignificando a *condição humana* pela intervenção social (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK; GRANDINI, 2020, p. 6).

Essa afirmação conduz à reflexão e ação necessária no processo de democratização da escola. Nesse contexto entende-se que Paulo Freire é fundamentado na gestão democrática por Licínio Lima ao propor uma aprendizagem da democracia que possa ser ensinada, por meio do seu exercício e da sua própria existência, “aprendendo democracia pela prática da participação” (LIMA, 2009, p. 33). Assim, compreende-se a democracia como fundamento basilar da gestão democrática escolar, que, antes de ser uma forma política, precisa ser uma forma de vida. Para tanto, será descrita a seguir a gestão democrática escolar como forma de vida participativa.

2.3. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

É importante ressaltar que do debate, as propostas de gestão democrática implantadas alcançaram um compromisso nas representações das secretarias de educação, do sindicato da categoria, das unidades escolares e das comunidades, pois:

assim como a administração atinge a totalidade da escola, a gestão democrática não pode ser uma proposta de democratizar apenas a esfera da administração da escola. É fundamental que atinja todas as esferas da escola e chegue à sala de aula. A sala de aula não é só lugar do conteúdo, é também o lugar da disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política (BASTOS, 2002, p. 25).

Os problemas da democratização do sistema público quanto às formas de gestão, vários ensaios de aproximação da comunidade com a escola, demonstram que a natureza das dificuldades encontradas e a superação delas encontram na gestão democrática a capacidade de envolver, efetivamente, professores, alunos e pais, pois:

Atualmente, a bandeira pela democratização da gestão escolar acompanha a luta dos setores mais progressistas da área da educação, encontrando respaldo nas associações e sindicatos de professores. A sua defesa torna-se um dos eixos fundamentais para a realização de mecanismos que incidam sobre o processo de democratização da educação pública no Brasil, possibilitando estender o atendimento, assegurar maiores recursos para a escola pública, transformar a qualidade do ensino que é efetivamente oferecido e, sobretudo, fazer da educação um serviço público, ou seja, transformá-la a partir do eixo central da *res publica*, e não dos interesses

privados, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativos (SPÓSITO, 2002, p.46).

Nesse sentido, os conhecimentos necessários para a atuação do diretor da escola se ampliam, já que é essencial que ele articule os conhecimentos vinculados à administração em si (incluam-se aqui todos os processos burocráticos), com conhecimento educacional, político e social da escola e sociedade, buscando assegurar que a qualidade do ensino deve ser assumida como uma posição desafiadora e de caráter estratégico. É evidente que todo conhecimento e articulação da teoria podem influenciar na prática, mas, é necessário que no processo de gestão tenha um gestor comprometido com a ética, pois a educação é constante evolução. Com essa evolução é inevitável a mudança de comportamento diante dos envolvidos na relação ensino/aprendizagem. Essas mudanças também podem chamar de paradigma.

Heloísa Lück corrobora com essa linha de pensamento, pois aponta a mudança de paradigma existente entre a administração e a gestão, embora demonstre que “não se pretendeu estabelecer uma polarização entre as duas dimensões e sim apontar características das duas e esclarecer que, na realidade, o que existe é uma dinâmica interativa entre ambas, por vezes, até marcada por tensões” (LÜCK, 2006, p. 99). A qualidade de ensino se aprimora na medida em que ela acontece a partir dessa dinâmica e de sua resolução equilibrada, pois, ao desempenhar uma gestão voltada para as necessidades sociais, a instituição escolar passa a representar a qualidade social.

Sob essa ótica e ampliando a argumentação de Lück, as dimensões de administração e de gestão não ocorrem de forma isolada, porque estão relacionadas entre si. Caminha-se para a superação do enfoque da administração (aquela vinculada essencialmente ao cumprimento de tarefas) para construir um processo de gestão (aquele que articula cumprimento de tarefas com relações interpessoais e decisões coletivas), marcando a transformação de um olhar limitado, para um mais abrangente.

O resultado desse processo apontaria para ótica de uma gestão educacional que não prescindiria e nem eliminaria a ótica da administração, seria como um processo de aprimoramento, de superação, dando um novo sentido à gestão escolar,

pois lhe atribuiria um tom transformador (LÜCK, 2011). Seria uma articulação equilibrada entre as duas propostas: gestão e administração. Krawczyk (2009) reforça essa linha de raciocínio e indica que:

busca-se, por meio da política da autonomia escolar hegemônica, a ampliação da liberdade de decisão e a gestão institucional dos recursos materiais e financeiros (em alguns países também dos recursos humanos) para dinamizar e otimizar a prática escolar, e a flexibilização das diretrizes para permitir a produção em equipe de um projeto pedagógico institucional direcionado para objetivos que tenham significado para seus usuários (KRAWCZYK, 2009, p. 67).

Assim, o papel do diretor escolar se amplia e a sua atribuição profissional, na condução dos processos educacionais e administrativos da escola, torna-se clara e objetiva. O diretor deve responder, em conjunto com sua equipe de professores e coordenadores, por todo o processo educacional que ocorre na instituição escolar. Sander auxilia no desenvolvimento do trabalho do gestor e indica quatro dimensões profissionais específicas, que necessitam ser reconstruídas em um contexto educacional, garantindo a gestão mais alinhada às demandas que a escola enfrenta. Nesse sentido, as quatro construções específicas são reconstruídas sendo denominado por Sander (2007, p. 92) de

Paradigma multidimensional de administração da educação, constituído por quatro dimensões simultâneas e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. A cada dimensão analítica corresponde um critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Segundo Sander (2007, p. 94), na perspectiva multidimensional, “a liberdade de eleição e ação, por parte do ser humano, implica responsabilidade e adesão social, tanto na educação como na sociedade.” A educação está pautada em valores morais e éticos, por esta razão, ultrapassa as questões sociais educacionais, passando então para um projeto de vida. E é neste projeto de vida que o gestor precisa estar inserido.

O gestor precisa defender a educação e corresponder com necessidades que venham a surgir. Essa defesa pode e deve ocorrer em coletividade com a comunidade educativa. Assim, o gestor da escola assegura os resultados e os objetivos que se propõe a instituição escolar, possibilitando que a escola atinja não apenas objetivos

econômicos, mas também objetivos pedagógicos, políticos e culturais, finalidades essenciais para uma gestão educacional.

O diretor deve atuar como mediador do processo pedagógico e defender, entre outros propósitos, a vivência de diferentes sentimentos, com destaque para a satisfação, o prazer e alegria, pois, sem eles, o envolvimento das pessoas é apenas superficial. Fazendo uma analogia da gestão e do trabalho docente, buscou-se em Paulo Freire um argumento que reforça a premissa de que o bem-estar é essencial para que o trabalho possa alcançar êxito. Para ele:

O envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera de espaço pedagógico, nunca deixei de estar (FREIRE, 1983, p. 80).

Se Paulo Freire considera que a ação coletiva e solidária na organização do trabalho escolar sempre foi imprescindível, pois somos seres incompletos e inacabados, seres de relação, sem o outro não existimos (FREIRE, 1983), na gestão não poderia ser diferente. Dessa forma, uma escola com sentido é aquela que trabalha na perspectiva humanizadora, que se solidariza, valoriza e estimula a palavra, o saber e a cultura de todas as pessoas (FREIRE, 1983). Assim:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também de atuar. [...] A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso (FREIRE, 1993, p. 88, p. 100).

Paulo Freire, em seu livro supracitado *Pedagogia do Oprimido*, expõe no segundo capítulo a concepção de educação bancária. Explica que na educação bancária a relação ensino/aprendizagem é vertical, na qual o professor está na parte de cima e o aluno na parte de baixo. O professor sempre ensina. O aluno é mero receptor de conhecimento, ou seja, somente aprende. No final do segundo capítulo, Paulo Freire expressa seu entendimento de educação libertadora, onde afirma que a relação ensino/aprendizado deve ser horizontal. Ou seja, o professor relaciona-se no mundo com o aluno, e é nesse processo que o professor aprende e ao mesmo tempo

ensina. Evidenciando-se, assim, que é necessário um gestor que possa estar na horizontal e não na vertical, que possa aprender e ensinar juntamente com a comunidade educativa (FREIRE, 1983, p. 33-42).

Todo esse processo de ensino/aprendizagem, Paulo Freire afirma que existe a necessidade de uma dialogicidade, que propõe a educação libertadora. Regada de diálogo, convivência e bem comum. Pois, o bem comum é mais amplo que o bem estar. Nesse contexto, o bem estar visa o bem individual. Já o bem comum visa o bem de todos. Sendo assim, é necessário um gestor que possa proporcionar a toda comunidade educativa o bem comum. Por essa razão a escolha do diretor pode e deve ser democrática, visando o bem comum.

A escolha do administrador escolar constitui-se em um instrumento necessário para que a escola deixe de ser um espaço de poder e autoritarismo de diretores que a consideram sua propriedade e que a administram da maneira como desejam (FREIRE, 2001, p. 105):

Sem fugir à responsabilidade de intervir, de dirigir, de coordenar, de estabelecer limites, o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida.

Um dos caminhos para minimizar a distância entre o poder e autoritarismo com uma gestão coletiva seria a construção de um projeto político pedagógico¹ que assegurasse esse propósito. Um diretor deve ser o mediador do processo de construção do projeto político pedagógico, visto que ele pode assegurar uma participação coletiva que não seja imposta, que seja conquistada e que seja representativa, pois sabe-se que não é possível, sempre, ter todas as pessoas da organização escolar envolvidas, ao mesmo tempo em todas as atividades.

O diretor, na visão de Paulo Freire, deve ser um intelectual, um organizador da cultura, um articulador do “projeto político pedagógico dialógico”, como sustenta Lima (2007), comprometido com a formação continuada e também um sonhador de outros mundos possíveis. A conclusão da autora é central: esse diretor deve ser alguém sensível e munido da fundamentação teórica necessária, buscando “tornar-se uma

¹ Entende-se por projeto político pedagógico (PPP). Define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade.

pessoa e um profissional capaz de contribuir para a transformação dos diferentes sujeitos envolvidos com ele num projeto educacional” (LIMA, 2002, p.195).

Partindo dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, busco delinear um perfil de diretor de escola que, numa perspectiva dialógica problematizadora, seja capaz de construir um clima satisfatório, tornando-se um agente transformador e consolidando, no seu espaço de trabalho, atitudes de humildade, solidariedade e de compromisso político. Tal postura contribuirá para a consolidação de práticas humanitárias e democráticas, favorecendo a ampliação da visão de mundo dos diversos atores escolares e a adoção de uma escola verdadeiramente reflexiva, crítica e inclusiva (LIMA, 2007, p. 23).

Uma escola deve apresentar uma constante interação com a realidade e ser administrada democraticamente, sem desqualificar nem excluir ninguém do processo, valorizando um ambiente em que as relações sejam baseadas na confiança, no respeito às diferenças e nos direitos da pessoa humana e de sua liberdade.

O sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de visto alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. (...) fala da importância do amor, senso de humor, riso, da capacidade de ajudar os outros, de não estar centrado só em si mesmo, mas voltado para o que pode ser feito, no aqui e no agora para o outro (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 7).

A cooperação – característica do sistema democrático (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992) – exige que o diretor invista em um clima escolar que permita trabalhar com as opções políticas, as emoções e os sentimentos, criando espaços de discussões e debates e que, mesmo com confrontos e divergências, sejam livres de tensões e agressões.

A escola que tem profissionais comprometidos e confiantes dispõe de muito mais chances de intervir de maneira conveniente em diversas situações, sejam elas de conquistas ou de conflitos e disputas. O ambiente influencia muito no trabalho a ser realizado, existindo cooperação e envolvimento de todos o espaço será mais rico, solidário e atraente.

Na medida em que se consegue a participação dos educadores, alunos, funcionários e pais nas decisões sobre os objetivos e funcionamento da escola, haverá melhores condições para reivindicar e dotar a escola de autonomia e recursos

frente aos órgãos competentes. O Conselho da escola² deve ser explorado como um grande potencial. Dessa forma, a escola deve organizar-se democraticamente com objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores, desempenhando um papel transformador, sempre junto para atender aos interessados. Assim cada escola poderá exigir o atendimento das camadas trabalhadoras e defender seus interesses em termos educacionais, pois:

Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. A este respeito, uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas (PARO, 2016, p. 18).

O professor Vitor Paro articula de forma sistemática a maneira e caminho que a escola precisa para ter uma organização de forma democrática. Ele estabelece os objetivos que justificam tal organização. Já Drucker, pai da administração moderna, tem um viés totalmente neoliberal que busca a eficiência a qualquer preço, oposto as ideias de Vitor Paro. Quem é o Gestor, segundo Drucker (2017, p. 20-21):

Nas organizações modernas, qualquer trabalhador com conhecimentos é um gestor se, em virtude de sua posição ou deste conhecimento, for responsável por uma contribuição que afeta materialmente a performance da organização em obter resultados. Tal indivíduo deve tomar decisões, não pode apenas obedecer a ordens. Tem de assumir responsabilidade pela sua contribuição; e, supõe-se, em virtude de seus conhecimentos que ele está bem aparelhado para tomar a decisão certa do que qualquer outro. Enquanto estiver na função, estarão sob sua guarda os objetivos, os padrões e a contribuição.

Entende-se e acredita-se que os gestores escolares não precisam necessariamente percorrer o caminho indicado por Vitor Paro ou o caminho indicado por Drucker. É necessário contrabalancear essas duas ideias, pois elas podem completar-se. Assim, muitos administradores são gestores e, em contrapartida, não administradores estão se tornando gestores na sociedade moderna, em posição de responsabilidade, de autoridade e de decisão. Segundo Drucker (2017, p. 23):

² Entende-se por conselho escolar o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. Este é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, como: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, pedagogos, diretores e comunidade externa.

Chamei de “gestores” os trabalhadores do conhecimento, administradores ou profissionais individuais, de quem se espera, em virtude de sua posição ou seu conhecimento, e no decorrer normal de seu trabalho, decisões que tenham impacto significativo no desempenho e nos resultados do conjunto.

O gestor necessita de critérios que lhe permita trabalhar democraticamente no que é realmente importante, contribuindo com resultados, faz parte de uma organização, onde verifica esforço e custo, relações e contatos, problemas e desafios. Quanto maior e aparentemente bem sucedida se torna uma organização, mais os acontecimentos internos tendem a engajar os interesses, as energias e a capacidade do gestor, mostrando sua verdadeira eficácia no exterior (DRUCKER, 2017).

Nesse contexto, o professor Antônio Nóvoa vai ao encontro do pensamento de Drucker, ao afirmar que para o gestor a oportunidade de aprender e ensinar democraticamente é um desafio para “*comunidade educativa*, a qual abarca alunos, professores, encarregados de educação e a comunidade envolvente em que as escolas se inserem” (NÓVOA, 2002, p. 237-263). O envolvimento participativo da comunidade educativa possibilita a transformação democrática, assim como propõe Libâneo (2010, p. 12), ao afirmar que:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Essa mudança de sociedade exige do gestor uma postura ética e eficaz. Entre diversos gestores eficazes, há extrovertidos e reservados, solitários, excêntricos, conformistas, eruditos e sérios estudantes, egocêntricos e egoístas, generosos de coração e pensamento, os que usam a lógica e outros a intuição. Para Drucker (2017, p. 38):

Os gestores eficazes que já vi diferem amplamente em temperamento e habilidades, no que fazem e como fazem, em suas personalidades, conhecimentos, interesses – na verdade em quase tudo o que distingue os seres humanos. O único fato em comum é a capacidade de conseguir que as coisas certas sejam feitas.

A capacidade de conseguir que as coisas certas sejam feitas, como afirma Drucker, pode ser válida, mas requer cuidado reflexivo. Pois, em um contexto educacional com inúmeras divergências de pensamentos e opiniões sobre tudo fica evidente um conflito de interesses. Nesse caso, a proposta democrática possibilita uma relação harmoniosa diante dos conflitos vivenciados. Dessa forma, o gestor precisa estabelecer uma gestão baseada na pedagogia do conflito. Assim:

A gestão democrática em uma pedagogia do conflito deve enfrentar toda forma de autoritarismo e submissão e subserviência ao poder estabelecido, onde o educador ou gestor assuma a educação com um papel predominantemente crítico do contexto histórico-social onde está inserido na busca da sua autonomia e na construção de uma sociedade mais democrática, livre, justa e solidária. Quando o educador ou o gestor repensam a educação, a pedagogia está repensando a própria sociedade (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 3).

O trabalho do diretor de escola é pleno de encontros e desencontros, conflitos, desafios e realizações. É muito comum que a realidade do cotidiano e exigências diversas afastem-no daquilo que tinha, em princípio, como propósito. Por isso, é possível perceber como as equipes escolares anseiam por presença, atenção, sugestões, decisões e encaminhamentos por parte do gestor. Os muitos problemas existentes no dia-a-dia das unidades escolares, entre os quais se destacam a falta de diálogo entre os profissionais educacionais, os conflitos pessoais e as relações de poder que se estabelecem, todos prejudicam e provocam sentimentos de desencanto em relação à escola. O grande desafio hoje é (...) conseguir recriar um novo sentido para a condição humana (LIMA, 2007, p. 37-38).

O foco do gestor na contribuição é, em si, particularmente importante uma poderosa força de desenvolvimento de pessoas. Essas se ajustam ao nível das demandas que lhes fazem. O gestor que ajusta sua visão na contribuição eleva a visão e os padrões de todos aqueles com quem trabalha. Ele não produz coisas, mas sim ideias, informações e conceitos. A tarefa não é alimentar um especialista e sim torná-lo eficaz. Gestores eficazes perguntam a outras pessoas da organização, seus superiores e seus subordinados: “Qual a contribuição que você precisa de mim para dar a sua contribuição para a organização? Quando você necessita dela, como necessita e de que modo?” (DRUCKER, 2017, p. 84). Os questionamentos apontados

por Drucker são necessários, mas não requerem apenas reflexão, exigem uma reflexão/ação capaz de proporcionar avanços.

Os avanços devem acontecer de forma contínua e interdependente, levando a luta pela participação coletiva e pela superação do processo, envolvendo um esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar – direção, professores, funcionários e pais, ao mesmo tempo, superando o autoritarismo (PARO, 2016).

Para superação do autoritarismo é necessária a participação ativa da comunidade educativa. Não como meros espectadores, mas como sujeitos participativos nas tomadas de decisões, buscando a integração das práticas políticas com as atividades administrativas. Impõem-se como conjuntos de medidas a seguinte implementação (PARO, 2016, p. 97):

Estou falando de providências que dizem respeito à instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí tem presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem: processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos professores, funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmio estudantil, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à vida da escola.

Entre as questões fundamentais que merecem especial atenção dos gestores, a liderança se destaca, pois é entendida como a capacidade de influenciar pessoas e envolvê-las coletivamente em ações que satisfaçam e realizem os propósitos da organização. Para Peter Drucker, “Líderes fazem as coisas certas, gerentes fazem certo as coisas” (DRUCKER apud HESSELBEIN *et al.*, 1998). Dessa forma, os dirigentes com responsabilidades maiores devem exercer a função de liderança. O desempenho desta função é integrar, dar sentido as coisas e fazê-las acontecer (JULIATTO, 2007).

A sensibilidade e disponibilidade para se preocupar com o outro, crença que a escola deve tornar-se extensão da família, incluir a todos, garantir ao estudante na escola um espaço para o crescimento pessoal, são algumas qualidades importantes dos líderes de comunidade acadêmica (SERGIOVANNI, 1994).

O filósofo e teólogo Tomás de Aquino, no século XIII, constatou uma importante verdade administrativa. O santo assim escreveu (AQUINO *apud* JULIATTO, 2007, p.186):

É imoral usar mal as pessoas, subutilizá-las e abusar delas; mas é altamente moral apelar e fazer uso dos talentos das pessoas. É também certo que as pessoas não colocarão os seus talentos em benefício da organização, a não ser que sejam tratadas como pessoas com todas as necessidades que as pessoas têm.

Dadas as características humanas e comunitárias, o que produz prosperidade numa instituição são as pessoas, o grau de dedicação, o trabalho realizado em equipe, as boas iniciativas tomadas e as habilidades e competências colocadas a seu serviço. Assim, o gestor deve assumir como seu principal compromisso a obrigação de cuidar das pessoas que lhes são confiadas (JULIATTO, 2007).

A importância da capacitação de recursos humanos deve ser uma prioridade na instituição. Descobrir novos talentos, cultivar vocações acadêmicas, incentivar à maior titulação dos professores são questões fundamentais para o progresso e para a própria sobrevivência da instituição. “O dirigente responsável também se empenha em preparar seu sucessor, pois considera importante, no final do mandato, entregar o cargo a alguém que seja competente e dedicado, de preferência melhor do que ele” (JULIATTO, 2007, p. 193).

A afirmação de Juliatto sobre a capacitação de recursos humanos como prioridade pode ser válida de um ponto de vista de investimento em uma das várias ferramentas para chegar ao objetivo escolar. Mas, para tal “prioridade”, requer atenção e cuidado. Entende-se “prioridade” como: “feito por primeiro”. Assim, em uma comunidade educativa, que prioriza a democracia, essa “prioridade” pode e deve ser dialogada com toda comunidade educativa. Dessa forma será possível saber qual tomada de decisão foi escolhida e não imposta. Nesse contexto, aprender e desaprender faz parte do processo de democratização.

Aprender e desaprender torna-se uma condição básica no processo de gestão, é preciso desconstruir práticas da rotina institucional, assim as mudanças com avanço consciente, contínuo e planejado, consolidam novas práticas. O sucesso é cumulativo e aumenta gradualmente por etapas regulares, o resultado vem de pequenas e

grandes decisões e ações do cotidiano escolar, juntamente com o empenho de todos (JULIATTO, 2007).

O sistema de gestão foi forçado a melhorar, pela cobrança da comunidade e da sociedade por maior qualidade, transparência e produtividade em um ambiente competitivo (JULIATTO, 2007). Por essa razão, Vitor Paro (2016) afirma que exige a necessidade da participação de toda comunidade. Nas palavras do autor:

O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, ou com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participações nas decisões (PARO, 2016, p. 51).

Dessa forma, a ideia de *gestão escolar* defenderia uma prática, por parte dos atores da escola: mais política e menos técnica dos seus afazeres, o que exigiria então reflexão específica sobre as suas questões particulares e impediria que o setor educacional importasse práticas mecanicamente de serviços da área empresarial.

“A *gestão escolar* fortaleceu-se no final da década de 1980 e início da década de 1990” (LÜCK, 2006, p. 56), período que ocorreu a redemocratização no Brasil e a promulgação da nova Constituição Federativa de 1988, que proporcionou a adoção, nas escolas, de um cotidiano administrativo mais próximo à comunidade escolar. Diante dessa definição, a autora também define a *administração escolar* como um afazer linear e mecanicista, em que as ordens eram emitidas, em nível hierárquico, do alto para o baixo, de forma unidirecional e sem grandes discussões. Dentre as definições citadas por Luck, identifica-se uma reflexão sobre a *gestão educacional*, da seguinte maneira:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometidos com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006, p. 35-36).

O gestor de escola deve ter uma visão ampla do conjunto da escola com sua prática educativa, equilibrando o diálogo com a gestão do conflito na organização escolar. O gestor também estrutura o clima escolar, conduzindo à participação de todos com a delegação e compartilhamento das responsabilidades de todos os envolvidos no processo educacional. O gestor de escola deve ser o promotor de uma gestão que conduz à emancipação por meio da educação, sem deixar-se contaminar pelo pragmatismo de tantas ideologias vigentes, nem sempre pautadas na transformação social, mas que buscam somente o ajustamento ou a adaptação ao modo de produção vigente.

A gestão da escola pública é algo mais complexo do que a ideologia do novo gerencialismo (tecnologia de governo, ainda mais racionalizada e complexa que a anterior), (AFONSO; ESTEBAN, 2008). Essa ideologia, ao procurar reduzir questões educacionais e sociais a meras questões técnicas ou científicas,

tem uma visão redutora e simplista sobre a função da escola, porque desconhece ou desvaloriza que, para além das questões técnicas e científicas, a escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação, quer no nível do Estado, quer no nível municipal e local, quer no nível da própria unidade escolar (AFONSO; ESTEBAN, 2008, p. 49).

Assim, cabe à pessoa responsável em gerir a escola pública ou privada tomar consciência de que o papel a ser desempenhado por si é fortemente influenciado pelas dimensões ética, simbólica, política, social e pedagógica, que formam o todo da escola.

Volta-se, aqui, à essência do que é administração de uma instituição escolar: seus fins e propósitos de origem. Uma organização educativa pode aproveitar os recursos e técnicas de gerenciamento que o curso de administração oferece, e que provêm das empresas, de modo geral, mas

enquanto práxis criadora em que deve constituir-se, essa administração escolar não parte do nada. Todos os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins, que se acumularam historicamente, precisam ser considerados por ela com vistas a um progressivo avanço na práxis administrativa escolar (PARO, 2005, p. 158).

Essa práxis administrativa escolar está vinculada à forma como os diretores abordarão os projetos a serem desenvolvidos na escola. Para buscarem a transformação de sua realidade, a administração escolar parte da realidade em que se encontra a escola e as pessoas em seu envolvimento mútuo.

2.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

As décadas finais do século XX foram marcadas por uma redefinição do papel do Estado, visto que a inclusão dos direitos à cidadania e os processos de gestão descentralizada e participativa compuseram o cenário político brasileiro, que foi regido e apoiado pela Constituição Federal de 1988 (ROCHA, 2009).

A instituição escolar, pela sua especificidade organizacional³, é um ambiente social que necessita pensar o processo educativo por meio de um planejamento, organização e coordenação para que se constitua como uma organização social. No entanto, ela é formada por diferentes sujeitos, que possuem opiniões variadas e comportamentos distintos. Além disso, com o decorrer dos tempos, mudanças sobre os princípios que regem essa organização institucional foram se consolidando, demonstrando uma necessidade contínua de reflexões e alterações no processo organizacional da escola (NASCIMENTO; SCHNECKENBERG, 2009). Por essa razão:

O diretor de escola, além de uma visão ampla do conjunto da escola com sua prática educativa, equilibrando o diálogo com a gestão do conflito na organização escolar. Ele também estrutura o clima escolar, conduzindo à participação de todos com a delegação e compartilhamento das responsabilidades de todos os envolvidos no processo educacional. (ALCÂNTARA; BORGES; FILIPAK, 2018, p. 3)

O gestor escolar pode e deve conduzir esse processo democrático, possibilitando a efetivação da gestão democrática. É nesse contexto educacional que surge o princípio da gestão democrática e essa expressão (“gestão democrática”) já está incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira

³ “Entende-se a organização escolar como grupo de pessoas que, intencionalmente, trabalha em conjunto para o alcance de objetivos educacionais. A escola é o principal exemplo de uma instituição organizacional voltada para o desenvolvimento da sociedade” (NASCIMENTO & SCHNECKENBERG, 2009, p. 8).

(NASCIMENTO, 2002, p. 126). Os profissionais da área de educação, apoiados pela sociedade civil como um todo, desde o início da década de oitenta promovem discussões que apontam para formas mais participativas no contexto escolar, incluindo a escolha dos diretores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades nesse ambiente.

A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI, 1980, p. 4)

Nesse sentido, a gestão democrática permite que se renovem os princípios de gestão, pois para que o processo educacional se desenvolva e se aprimore, é necessário contar com a participação de todos os envolvidos na escola (professores, funcionários e a própria comunidade), permitindo, assim, que a escola se aproxime e se comprometa com a sociedade de forma mais ampla e sistêmica (NASCIMENTO; SCHNECKENBERG, 2009). Não se constrói uma escola democrática, interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõem, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa, mas, sim, por um colegiado que reúna todos os envolvidos no processo educativo. Segundo Nascimento (2002, p. 125-126):

A gestão democrática deve estar impregnada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos etc.

A gestão democrática introduz na escola movimentos importantes como: participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade; desconstrução nas relações hierarquizadas de poder e dominação; ruptura com os processos de exclusão de grupos nas decisões sobre os rumos da escola (GRÁCIO; AGUIAR, 2002).

Leva-nos a refletir sobre o processo eleitoral dos representantes dos diferentes grupos, e também sobre como esses representantes participam na gestão da escola, na vigilância das decisões tomadas e no controle das aplicações dos recursos. A gestão democrática deve garantir: o acesso

igualitário às informações a todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses (GRÁCIO; AGUIAR, 2002, p. 74).

Fortuna concorda, reconhece e defende que a gestão democrática compõe um processo coletivo, ressaltando que o principal elemento é a participação efetiva de todos (FORTUNA, 2002). Esses argumentos reiteram que somente quando uma prática pode ser plenamente vivenciada no cotidiano escolar resultará em um processo de gestão dessa natureza. Dessa forma, Gadotti (1980, p. 4) demonstra propriedade ao afirmar que:

a gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI, 1980, p. 4),

A participação da comunidade educativa pode e deve acontecer de forma interventora, como ferramenta que proporcione uma transformação dos mecanismos educativos. Esses mecanismos básicos para a efetivação da gestão democrática são: descentralização, participação, transparência, autonomia, equidade, organização, respeito à opinião de cada um e trabalho coletivo. Como nos diz Libano, Oliveira e Toshi (2012, p. 450-451):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

O processo de democratização e participação é conflituoso, pois envolve gestores, professores, pais e toda a comunidade. Pessoas de realidades diferentes, com conhecimentos, experiências e vivências distintas. Nesse percurso identificam-se conflitos, sejam eles de opiniões ou decisões e Paro (2016, p.58-59) argumenta:

Na perspectiva da participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização escolar como condição

necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Quando há transparência na gestão escolar, aumentam as possibilidades de resolução dos conflitos, segundo Paro (2016), os conflitos são inevitáveis, mas cabe ao gestor conduzi-los de forma transparente e esse procedimento efetiva cada vez mais a gestão democrática garantindo uma educação adequada.

Todo esse processo de mudanças na gestão foi fruto de um contexto de luta e mobilização realizado a partir da década de 1970 pelos mais diversos segmentos sociais e entidades da sociedade civil, organizados em busca de melhores condições de vida e da necessidade de democratização do Estado (ROCHA, 2009).

Vimos até aqui a contextualização da gestão democrática, os percursos para efetivação e a importância da comunidade educativa na participação efetiva. Para melhor compreensão da gestão escolar faz-se necessário descrever e apresentar a base jurídica.

2.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A BASE JURÍDICA

A gestão democrática tornou-se um dos princípios da educação propostos pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), pois foi reivindicada pelos movimentos sociais durante o período de ditadura militar, aplicada prioritariamente ao ensino público, abrindo uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública.

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação (BASTOS, 2002, p. 7-8).

O autor segue sua argumentação e distingue o debate dos movimentos e das práticas administrativas compartilhadas.

A construção de uma proposta hegemônica de gestão democrática pressupõe movimentos de participação na escola e na comunidade,

acompanhados de debate em assembleias, e a organização de práticas compartilhadas nas decisões das esferas administrativas e pedagógica (BASTOS, 2002, p.10).

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola, tendo o mérito de implantar “uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar pelo direito ao acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública” (BASTOS, 2002, p.22).

A rede pública de ensino, amparada pela legislação educacional, artigo 206 da Constituição Federativa do Brasil de 1988, no inciso VI, estabelece “a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei” (BRASIL, 1988). Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN N.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 14, define a forma de gestão do ensino público na educação básica.

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 escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O artigo 14 estabelece a concepção de gestão, democrática e participativa, pois explicita a participação tanto dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola, bem como da comunidade escolar em conselhos. A possibilidade de inclusão de todos na gestão escolar, por meio de diversas ações, objeto de estudo desse trabalho, desenvolve o sentimento de pertença, de ter voz e vez nas decisões. Tal a importância da gestão democrática na conjuntura atual que faz parte do Plano Nacional de Educação (2014-2024), meta 19, aprovado pela Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), acentuando a necessidade da ação coletiva compartilhada no sistema público de ensino da educação básica.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das

escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. A gestão democrática da educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais, por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas, pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE), e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino. Nessa direção, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e estabelece a gestão democrática da educação como uma das diretrizes para a educação nacional. Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e deliberação, deve ser assumida como dinâmica que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano (BRASIL, 2014).

A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional.

Para o cumprimento da meta 19, foram estabelecidas 8 estratégias que abordam a transferência de recursos, formação de gestores, de conselheiros, entre outras necessidades para a concretização da gestão democrática. O PNE estabelece, na primeira estratégia da meta 19, a necessidade de

Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Ainda que sejam estabelecidos critérios técnicos de mérito e desempenho para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, sabe-se que há resistência nos critérios democráticos. A escolha deveria ser por meio de eleição considerando a

competência técnica, entre outros aspectos. A segunda estratégia estabelece a ampliação de programas de apoio e formação.

Aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (BRASIL, 2014).

A estratégia 2 visa garantir os recursos financeiros necessários ao bom desempenho dos conselhos. O ideal é que promovam uma preparação adequada aos conselheiros para desempenharem com responsabilidade suas funções, tendo em vista a importância do Fundeb. A terceira estratégia incentiva à criação de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar e efetuar o acompanhamento do Plano Nacional de Educação.

Incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação (BRASIL, 2014).

A quarta estratégia incentiva o fortalecimento e a constituição de grêmios estudantis e associação de pais e mestres, garantindo espaços adequados. As associações são órgãos auxiliares da escola, com condições favoráveis para contribuir na implementação da gestão democrática participativa.

Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014).

Tanto os grêmios estudantis quanto as associações de pais e mestres estão praticamente extintos, é necessário constituir e fortalecer para que ocorra a efetiva participação dos estudantes, pais e professores nas decisões importantes da escola. A quinta estratégia refere-se à constituição e fortalecimento dos conselhos escolares, disponibilizando instrumentos de participação e fiscalização na gestão.

Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BRASIL, 2014).

Fiscalizar a gestão escolar é o que os conselheiros precisam saber e fazer, no entanto, necessitam de acompanhamento para identificar quais caminhos devem ser seguidos para cada desafio. Um grande desafio é a estratégia seis, a qual estimula a participação da comunidade escolar, pais, docentes e gestores na formulação do Projeto Político Pedagógico–⁴PPP.

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

Participar da elaboração do PPP significa assumir coletivamente o processo ensino-aprendizagem, garantir uma educação de qualidade e efetivar a gestão democrática. A sétima estratégia da meta 19 do PNE busca “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014). Pode-se contar com a ajuda dos programas do governo que são voltados para a autonomia dos recursos financeiros, certificando-se que cumprirão a meta.

Por fim, a última estratégia define a necessidade de “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014). A meta 8 é extremamente importante, faz-se necessário complementar a formação de diretores e gestores em cursos de pós-graduação em gestão escolar. É necessário oferecer programas de formação aos futuros gestores, bem como prova específica, pois são muitos os conhecimentos necessários para exercer tal função.

Para a consecução dessa meta e de suas estratégias, é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de

⁴ (...) compreendendo este como sendo um dos principais documentos norteadores de trabalho pedagógico da escola e que deve ser elaborado de forma coletiva e dialógica, fundamentando o exercício e a construção da identidade institucional no princípio democrático. (PARANÁ, 2018, p. 8).

autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social (BRASIL, 2014).

A gestão democrática escolar apresenta-se fundamentada na legislação brasileira vigente, cabe ao gestor conduzir o processo de democratização ou a centralização do poder. Os pais, professores, encarregados da educação e toda a comunidade, fazem parte de um processo que por meio do diálogo, autonomia, reflexão e participação podem desempenhar e contribuir na democratização da escola pública, intervindo no contexto escolar, porém existe uma carência de que a democracia é uma forma de vida, segundo Freire:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2007, p. 88).

A gestão deve respeitar as culturas organizacionais, as crenças, normas e valores, levando em conta as peculiaridades de cada escola. Envolvendo os profissionais da educação na elaboração do PPP, para a implantação da gestão democrática, essa deve ser a primeira ação do gestor. A democracia exige a participação de todos.

A gestão da educação busca, para as instituições de ensino, o equilíbrio necessário para a efetivação de seus objetivos educativos dentro da sociedade. Sander defende, ainda, que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 2007, p. 14). A gestão da escola assume papel importante para que ela possa cumprir suas funções. Na década de 1980, as mudanças que ocorreram, no campo da gestão escolar com relação à questão da democratização dos instrumentos de gestão, não foram perdidas, no dizer de Minto (2006, p.148):

As bandeiras mais importantes podem ser sintetizadas em: descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa na educação; eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino; constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas

educativas; supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista; colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola.

Essas propostas serviram de base para a elaboração da parte que trata sobre a Educação, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Questão importante para o desenvolvimento da escola, com a participação da comunidade na qual está inserida. Mas, ao mesmo tempo, ela não dá as condições humanas e, principalmente, financeiras necessárias para que isso se efetive plenamente (MINTO, 2006). O país se vê forçado a reduzir gastos para que possa cumprir com seus compromissos e grandes cortes são feitos nas verbas de vários setores, entre eles a Educação, segundo Minto (2006). Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Minto analisa:

Trata-se de uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco diz sobre questões essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno. Uma das questões tratadas na LDB, que reflete diretamente o caráter limitado da “democracia” brasileira, foi a manutenção da exclusão do setor privado com relação ao cumprimento do princípio constitucional da gestão democrática, numa clara concessão aos fortes *lobbies* dos representantes dos interesses privatistas. No mais, ao definir (pobrememente) os termos da gestão democrática da escola pública, a LDB pouco fez além de repetir a Constituição, isto é, manteve o caráter genérico das medidas (remetendo-as aos sistemas de ensino para suas definições), apenas afirmando mecanismos óbvios de participação e limitando o tipo de participação da comunidade nas instâncias decisórias, que sequer são mencionadas (MINTO, 2006, p. 157).

A LDBEN (BRASIL, 1996), no que diz respeito a questão do diretor escolar, trouxe questões sobre o provimento do cargo, o qual o diretor assume por meio de concurso público de provas e títulos. O que se percebe é que a maioria dos estados e municípios utiliza a indicação dos diretores, sem a necessidade de se comprovar a experiência docente para o exercício da função (MINTO, 2006). O gestor escolar é o principal líder da unidade escolar, tendo várias responsabilidades administrativas e pedagógicas. Tem o princípio de compartilhar as responsabilidades entre os integrantes do grupo gestor, para que todos possam assumi-las e para que compartilhem as decisões que serão tomadas.

O diretor com uma boa formação e que conhece a realidade de sua comunidade escolar, consegue ter um melhor desempenho na sua função e, conseqüentemente,

os resultados serão melhores, tanto no aproveitamento escolar dos estudantes como no cotidiano da instituição. Mas, infelizmente, muitos diretores assumem a função e não têm a formação e nem experiência na gestão. Lück afirma que:

A ação do diretor escolar será tão limitada quanto for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho (LÜCK, 2009, p. 15).

O gestor escolar deve enfatizar a comunicação entre a área administrativa e pedagógica, no entanto o administrativo deve estar subordinado ao pedagógico, e há necessidade do cuidado na divisão das funções na escola, entre os profissionais da educação, como alerta Lück (2009) que,

Não recomenda, nem justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atenção em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

O ambiente do cotidiano escolar deve ser propício para a manutenção de um bom grupo de dirigentes que foram eleitos, ou em alguns casos nomeados, por não haver ninguém que queira assumir a direção da escola e ainda ocorre também uma postura de indiferença e ceticismo em relação à concepção de uma gestão democrática. Essas condições podem gerar, além do conformismo, o sentimento de impotência. Bastos (2002) argumenta:

A perspectiva da gestão democrática abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente, e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos os segmentos dela. Os profissionais da educação, os alunos, pais e comunidade conscientes da necessidade de um projeto democrático de educação, podem constituir “núcleos de pressão” e exigir do diretor eleito o compromisso com a participação de todos na construção de uma escola democrática (BASTOS, 2002, p. 29).

Os primeiros movimentos de participação na gestão da escola pública foram dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira, como Secretário de Educação, nos anos de 1931-1935, pois a

Abertura das escolas para o mundo urbano tornou-se palco de conflitos e disputas. Em algumas escolas secundárias, o regime de *self-government* através do qual a gestão escolar era realizada pelos próprios alunos, organizados em conselhos, nos quais decidiam sobre sanções disciplinares, estímulos aos colegas retardatários, apoio aos menos ajustados, programas e estudos supletivos, atividades curriculares e extracurriculares, etc. foi lido como exercício de “anarquia” que, sem sólidas raízes no círculo familiar dos alunos, invertia a hierarquia da autoridade escolar, promovendo a desordem (NUNES, 1992, p. 168).

O primeiro administrador público que relacionou democracia com administração da educação foi Anísio Teixeira, que dizia que o único caminho para a democracia seria na escola. Segundo (BASTOS, 2002, p.20), “a democracia é o regime capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle social da sociedade sobre a coisa pública. O movimento de democratização foi vetado pelas forças políticas que preparavam o Estado Novo”.

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não têm a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas têm o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública (BASTOS, 2002, p. 22-23).

Descreveu-se a base jurídica da gestão democrática escolar, sua importância e caminho percorrido, base essa amparada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN e PNE. A seguir, a escolha dos diretores escolares.

2.6 A ESCOLHA DOS GESTORES ESCOLARES

É de fundamental importância apresentar e aprofundar como se dá o processo de escolha dos gestores escolares, tendo em vista se tratar do profissional que conduzirá todo o processo de democratização da gestão. A escolha dos diretores deve ser uma dentre as formas possíveis de legitimar o gestor democraticamente. Se a democratização em um processo de gestão democrática é discutida, refletida e

analisada com a comunidade educativa, a eleição direta pode representar o início desse processo. Assim, Nascimento (2002) afirma:

A expressão “gestão democrática” já está incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira. De uma forma ou de outra a maioria dos governantes vem, desde o início da década de oitenta, promovendo discussões que apontam para formas mais participativas de escolha dos diretores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar (NASCIMENTO, 2002, p.126).

A eleição direta possibilita a legitimação da gestão democrática. Mas, para tal estimativa, exige um gestor comprometido com a participação ativa da comunidade educativa. A eleição direta para os gestores é uma forma soberana da comunidade educativa de concretizar o início da democratização, como afirmada por Gadotti (2001, p.4):

A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

É importante ressaltar que a eleição de um gestor escolar não garante uma gestão democrática e participativa na escola, tendo em vista que, após eleito, esse gestor pode ter uma atitude bem centralizadora e nada participativa. Da mesma forma que, em alguns casos, os gestores nomeados e/ou indicados também podem compartilhar a sua gestão que poderá ou não ser democrática. Entre outros pensamentos que discorrem sobre isso, encontramos o professor Ângelo Ricardo de Souza (2019), quando cita que:

Indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral. Isso requer, antes, reconhecer no diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor “escala” e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública (SOUZA, 2019. p. 3).

Nesse contexto, acredita-se que o exercício democrático é um aprendizado. Por essa razão, é preciso aprender para então ensinar democraticamente. Assim, Grácio e Aguiar (2002, p.110) argumentam que,

A gestão democrática introduz na escola movimentos importantes como: participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade; desconstrução nas relações hierarquizadas de poder e dominação; ruptura com os processos de exclusão de grupos nas decisões sobre os rumos da escola. Leva-nos a refletir sobre o processo eleitoral dos representantes dos diferentes grupos, e também sobre como esses representantes participam na gestão da escola, na vigilância das decisões tomadas e no controle das aplicações dos recursos. A gestão democrática deve garantir: o acesso igualitário às informações a todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses.

Na democratização da escola pública, a eleição provoca os segmentos que fazem parte da escola na participação nos processos decisórios, o que inclui o engajamento de todos na escolha dos seus dirigentes, pois “a democratização social implica certa distribuição do poder centralizado para as instâncias da base da pirâmide estatal, onde se dá o contato direto com o cidadão” (CALAÇA, 1993, p. 27), valendo o seu caráter democrático envolvendo a comunidade educativa.

Vale evidenciar a fundamental importância das eleições diretas para gestores como fundamento basilar da gestão democrática escolar. A eleição direta é fundamental, mas também não é o suficiente. A condução ética, crítica e participativa da comunidade educativa possibilitará favorecer essa gestão. O Conselho Escolar é uma dentre outras formas de participação ativa na construção de uma gestão democrática escolar.

2.7 CONSELHO ESCOLAR

A partir de todos os estudos apresentados até aqui, é possível afirmar que a prática democrática possibilitará uma gestão democrática. A gestão democrática envolve consenso, tomada de decisões coletivas, organização da gestão delegada, reflexiva e praticada. A tarefa dos conselhos escolares é estabelecer a ponte entre a comunidade e Estado, zelando pela aprendizagem nas escolas (PARO, 2011). O papel dos conselhos escolares é de suma importância para a concretização da gestão

democrática, pois há um envolvimento de toda a comunidade no acompanhamento do cotidiano escolar.

O que se pretende é assinalar com relação aos Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e Nacional uma problemática fundamental que os envolve: trata-se de sua condição de elos de ligação entre Estado e Sociedade. Nessa medida, eles participam de uma dinâmica política que ultrapassa o setor educacional, podendo se constituir em um espaço tanto de avanço na consecução das finalidades da educação brasileira como de retardo desses objetivos. De todo modo, a pluralidade representativa que os devem caracterizar traz consigo a existência de conflitos entre concepções gerais e ideário educacional (CURY, 2000, p. 45).

Os conselhos escolares são entendidos como uma forma de garantir o interesse comum, com uma visão ampla, um conhecimento aberto a todos em estrita relação com o contexto, demonstrando a importância da função de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação. É importante para o ser humano encontrar limites, significados e possibilidades para suas vidas e a escola deve ajudar a reconstruir valores. A pedagogia da possibilidade deve ser considerada uma realidade, guiada por valores de simplicidade, tolerância e companheirismo (LIMA, 2007, p.113-114).

Não se faz uma escola democrática e criativa somente com práticas pedagógicas que priorizam, exclusivamente, a ciência e a técnica. É preciso aplicar a pedagogia da possibilidade que entende a educação como uma promessa de vida, relações e realizações. Essa pedagogia deve ser acompanhada de ações e práticas concretas que privilegiem o estudo, a pesquisa e a reflexão e façam a diferença no cotidiano e no relacionamento entre as pessoas.

A “escola deve ser vista como um jardim”, que precisa ser cuidado, zelado e amado, para ficar vistoso, bonito e saudável (LIMA, 2007, p.120). Essa comparação só será possível se o ambiente for envolvido por um clima democrático permitindo esses sentimentos. As ações são definidas por meio de planejamento que considera o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A gestão democrática entendida como ação que prevê a descentralização pedagógica e administrativa como um meio para alcançar a autonomia da escola, deseja e implanta o funcionamento de colegiados que garantam uma

participação mais decisória dos protagonistas escolares (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 62).

Contudo, mesmo em uma nação denominada democrática, percebe-se o autoritarismo nos governos políticos, que, na maioria das vezes, satisfaz a minoria da população. O mesmo se repetindo nas escolas, com atitudes consideradas antidemocráticas. É por meio dos espaços denominados de instâncias colegiadas que a gestão democrática se efetiva no interior das instituições escolares, conforme nos apontam Veiga e Rezende (2001, p. 113):

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como um conjunto de normas e orientações que regem essa organização. [...] Por isso tornam-se relevantes às discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por conselho escolar e pelos conselhos de classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade.

Além do Conselho Escolar e do Conselho de Classe mencionado acima, destaca-se a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, APMF e o grêmio estudantil.

Os bons resultados que colhemos em algumas escolas da rede ou nos programas especiais da Secretaria Municipal de Educação são frutos de determinação dos que compreendem a gestão democrática como algo a ser construído a partir das ações desenvolvidas no cotidiano. O estatuto contendo algumas regras que orientam o processo de escolha dos diretores e do conselho da escola está pronto, mas as práticas que viabilizam uma verdadeira gestão democrática dependem da melhoria da capacidade de cada um de gerar a si próprio e a seu trabalho e do grau de autonomia que o coletivo estabeleceu como meta de conquista (NASCIMENTO, 2002, p. 135).

A perspectiva da gestão democrática abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente, e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos os segmentos dela. Os profissionais da educação, conscientes da necessidade de um projeto democrático de educação, podem constituir “núcleos de pressão” (BASTOS, 2002, p. 29) e, com a participação de todos na construção de uma escola democrática, exigir do diretor eleito esse compromisso.

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 1992, p. 47).

É fundamental que a escola sintonize com os movimentos sociais e se descubra como “parte de um coletivo capaz de controlar socialmente o poder, caminho para o atingimento de uma democracia, pois que na verdadeira democracia é a sociedade que controla o poder” (NASCIMENTO, 2002, p. 140).

Uma comunidade educativa participativa possibilita a construção de uma sociedade também ativa e participativa politicamente. Essa busca pode estar fundada na igualdade social e política, comprometida com a participação dos sujeitos autônomos, envolvidos no processo educacional, assim como afirma Rios (2005, p. 127):

Um projeto de escola não se faz sem a participação de todos os que se constituem e não é uma mera soma de projetos individuais, mas sim uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam, na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido.

Cabe ainda ressaltar a reflexão de Heloísa Lück (2006, p. 35-36) sobre a *gestão democrática*, da seguinte maneira:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometidos com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Como já citado anteriormente, o exercício da democracia é um aprendizado e a implementação da gestão democrática nas escolas de educação básica é um lento aprendizado. Esse processo de aprendizagem requer boa vontade de toda a comunidade escolar, como enfatizado por Heloisa Lück (2006) no que diz respeito à

participação, compartilhamento, autocontrole, transparência, especialmente por parte dos gestores, quer sejam eleitos ou indicados.

3 CONTEXTO DA PESQUISA E PERFIL DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo, será apresentada a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, através da identificação dos setores, órgãos, departamentos e regionalização do sistema de ensino; bem como da apresentação de dados estatísticos do sistema estadual de ensino disponível no documento da própria Secretaria do Estado da Educação e do INEP.

3.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO

Após pesquisa sobre o sistema de ensino público no estado do Paraná, evidenciou-se a importância de se apresentar a organização desse sistema. Assim, identificou-se que, historicamente, o estado do Paraná assegura que o gestor escolar é o profissional responsável “em garantir o sucesso do processo educacional na comunidade, com atribuições de tarefas administrativas e de acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores⁵” (PARANÁ, 1932, s.p). Em 2017, o sistema público de ensino paranaense completou 70 anos de existência desde a criação da Secretaria de Estado da Educação, em 13 de maio de 1947 (SEED/PR, 2017).

A estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, SEED, tem como direção superior a pessoa do secretário estadual de educação. Para elucidar a organização dessa Secretaria, será apresentada a sua estrutura com um breve esclarecimento das funções exercidas em cada um dos órgãos. No entanto, quando o enfoque se aproximar com o objeto de estudo desta investigação, haverá uma explicação melhor detalhada.

Vinculados à direção superior, encontram-se o Secretário de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação. O Colégio Estadual do Paraná encontra-se em uma situação particular por estar vinculado diretamente à Direção Superior da Secretaria, em um órgão intitulado Desconcentrado, desde 9 de julho de

⁵ O Decreto n.º 1874 de 17 de setembro de 1931 estabeleceu as normas e regras de funcionamento para as escolas públicas, por meio da publicação do Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado do Paraná.

1955, por meio do Decreto n.º 18.181, que outorgou ao Colégio Estadual do Paraná, pelas suas especificidades e histórico no contexto da educação paranaense, o direito a ter o seu regime interno próprio, estando vinculado regimental e administrativamente à Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 1955).

Já o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional, FUNDEPAR⁶, ocupa um espaço dentro da Secretaria (Descentralizada), pois, a partir da publicação do Decreto n.º 6.972 de 2017 (PARANÁ, 2017), inúmeras atribuições foram detalhadamente instituídas, ficando como eixo central de sua atuação assessorar essa Secretaria no atendimento e cumprimento das diretrizes e políticas educacionais vigentes.

Tendo em vista o que já se abordou sobre o processo de democratização e as diretrizes que possibilitam esse processo, fica evidente que ter a FUNDEPAR dentro da Secretaria facilita o cumprimento de diretrizes. Esse órgão proporcionando a condução do processo é um avanço burocrático.

Cinco instâncias administrativas concebem o item assessoramento no organograma e são responsáveis em auxiliar um cargo ou órgão superior na realização das suas funções administrativas, pois são pessoas que possuem domínios teóricos e profissionais correlatos ao que assistem. São representantes do assessoramento: Gabinete do Secretário, Assessoria Técnica, Assessoria Jurídica, Ouvidoria, Auditoria Interna.

A Direção Geral tem como apoio para o desenvolvimento das suas atribuições alguns núcleos e grupos de assistência. São eles: Núcleo de Informática e Informações, NII; Núcleo de Controle Interno, NCI; Núcleo de Apoio Técnico, NAT; Grupo Orçamentário e Financeiro Setorial, GOFS; Grupo Administrativo Setorial, GAS; e Grupo de Recursos Humanos Setorial, GRHS.

A partir dessa etapa do organograma, todos os setores indicados na sequência referem-se às atuações programáticas. Encabeçando este tópico, a Superintendência da Educação, SUED, surge no organograma como uma atribuição que está

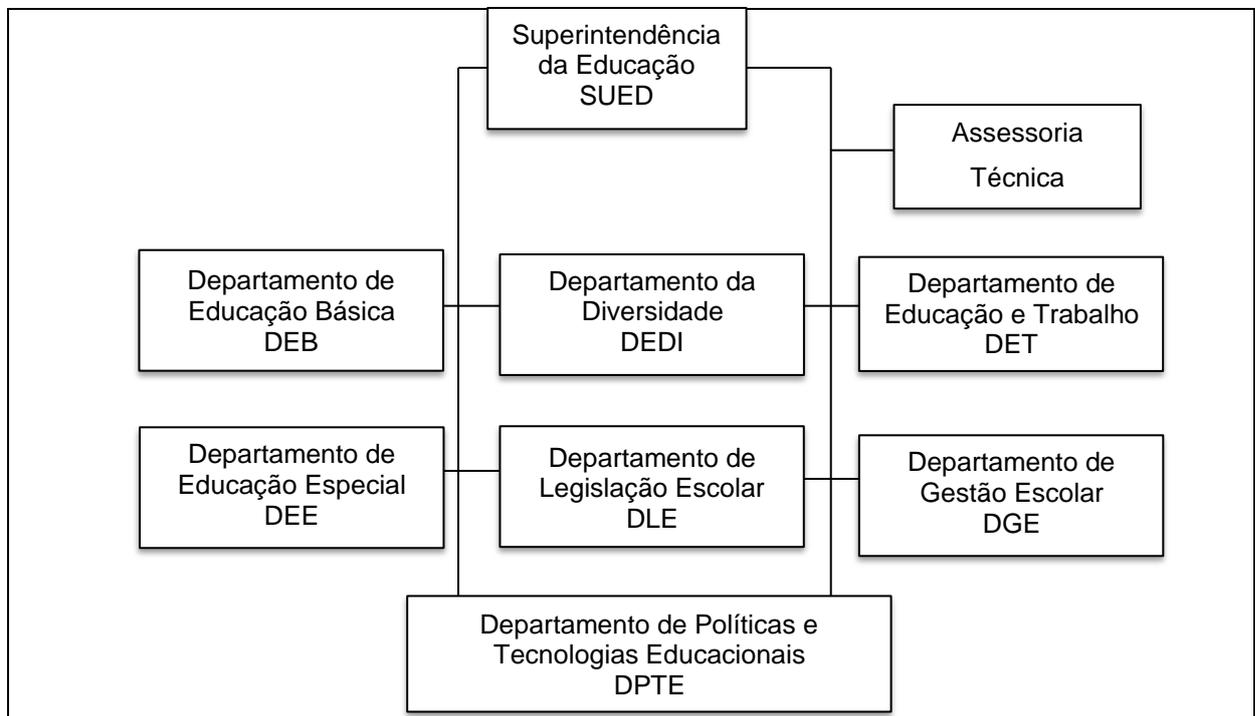
⁶A Fundação Educacional do Estado do Paraná, FUNDEPAR teve a sua criação em 1962 e tinha como incumbência central realizar a construção dos prédios escolares para as instituições públicas, fornecimento de equipamentos e materiais para as salas de aula, assim como a distribuição alimentação escolar, por meio da administração do Fundo Estadual de Ensino. Em 2014 a sua denominação passou a ser Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional e como a alteração da sua nomenclatura, teve também alterações nas suas atribuições.

hierarquicamente abaixo da Direção Geral. Todavia, ao acessar o sítio da SEED/PR, percebe-se que a função de Superintendente não está disponível para consulta. O Quadro 1 exhibe, a partir da função denominada superintendência, a sua organização para que se possa compreender com maior detalhamento a estrutura da SEED.

3.2 SETORES, ÓRGÃOS E DEPARTAMENTOS DO SISTEMA DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ

Os setores, órgãos e departamentos do Sistema de Ensino do Estado do Paraná, serão devidamente citados, organizados e detalhados nos parágrafos a seguir, de acordo com o quadro 1.

Quadro 1 – Organograma parcial da Secretaria de Educação, PR



FONTE: Secretaria de Educação, PR, 2019

A Assessoria Técnica é o setor responsável pelo apoio técnico e jurídico das ações da SEED. Sistemáticamente, analisa os processos das mais diversas finalidades, asseverando que o secretário de educação esteja respaldado, juridicamente, nas ações realizadas. Para além desse apoio, todas as Minutas de

Resoluções passam pelo crivo desta assessoria, bem como a definição de processos administrativos disciplinares e sindicâncias que são estudadas para verificar as suas bases, antes do seu estabelecimento. Outro designo legal é a execução, o acompanhamento e instrução advinda de ordens judiciais para subsidiar (processos, mandados de segurança), por meio de informações, documentos e outros mecanismos, encaminhados para a defesa do estado do Paraná, quando essa se fizer necessária. É de suma importância a assessoria técnica e jurídica, pois, possibilita legitimar e assegurar os passos e avanços desse respectivo setor.

A Assessoria Técnica também participa de reuniões e encontros com órgãos afins para apoiar e conhecer os trâmites que envolvem a Secretaria da Educação do Estado.

O Departamento de Educação Básica (DEB) do sistema de ensino do estado do Paraná é o responsável pela organização e cumprimento das políticas educacionais desde a educação infantil até o ensino médio. Esse departamento cuida também das diferentes modalidades de ensino, bem como da proposição da educação integral. Dentre as políticas educacionais, a que se destaca envolve o fomento das ações pedagógicas, eixo articulador desse setor, para assegurar que a educação no estado se efetive.

Dentre os setores, órgãos e departamentos do Sistema de Ensino do estado do Paraná, que foram devidamente citados, organizados e detalhados acima, está o Departamento de Educação Especial (DEE), que busca promover o atendimento educacional especializado oferecido aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de maneira a assegurar que esse processo tenha qualidade. Esse departamento promove ações essenciais para o estabelecimento de políticas públicas em educação especial, notadamente aquelas que asseguram o bem-estar do estudante no seu processo formativo.

O Atendimento Educacional Especializado é oferecido no turno e contraturno da rede pública estadual de ensino para acompanhar a escolarização nas escolas especializadas estaduais e conveniadas; por meio do atendimento educacional da surdocegueira; do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh) no atendimento escolar a estudantes que estão internados na rede hospitalar, ou afastados da escola por tratamento de saúde; e do convênio de cooperação técnica

e financeira consolidado com as entidades mantenedoras das escolas especializadas e centros de atendimento educacional especializados, proporcionando uma formação de qualidade, alcançando o máximo desenvolvimento das habilidades dos estudantes (SEED).

A principal proposta desse Departamento é garantir que o sistema regular de ensino seja adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva toda a comunidade escolar. O princípio que rege esse setor apoia-se na ideia de que os objetivos da educação especial se assemelham aos da educação em geral. A diferença está somente no que tange ao atendimento ofertado, que acontece de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e em torno da igualdade de oportunidades.

Seguindo a mesma premissa do DEE, o Departamento da Diversidade (DEDI) entende que tão importante quanto garantir o direito a educação, é reconhecer e dar valor as diferenças que envolvem: gênero e identidade de gênero, orientação sexual, classe social, étnico-racial, cultural, religiosa, geracional (idoso), campo e territorialidade.

O DEDI busca ser percebido pelas políticas públicas educacionais específicas para despertar o interesse pelos temas da diversidade e desenvolver valores de solidariedade, colaboração, respeito e união. Sua função social é colocar em pauta nas escolas os temas da diversidade, bem como estimular a reflexão sobre quem são os sujeitos, as suas origens, identidades, expressões e perspectivas a respeito de como os mesmos têm se expressado no contexto social.

No momento da coleta de dados, o DEDI encontra-se estruturado em quatro equipes técnicas: Coordenação da Educação do Campo; Coordenação da Educação Indígena e Cigana; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Etnico-racial; e Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual.

A proposta do Departamento de Educação e Trabalho (DET) tem como encargo os Cursos Técnicos Profissionalizantes em Nível Médio e o Curso de Formação de Docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. É composta pelas Coordenações de Qualificação Profissional, Educação Agrícola e Florestal e Pedagógica da Educação Profissional.

Para dar suporte aos demais setores, o Departamento de Legislação Escolar (DLE) é responsável pela elaboração e organização de instruções e resoluções pertinentes à educação, em parceria com o Gabinete do Secretário, Diretorias e Superintendências (SUED/SUDE), como por exemplo, otimização de turmas, matrícula, mudança de nomenclatura, porte dos Núcleos e das Escolas, atualização da vida legal das Instituições de Ensino no Sistema, acompanhamento da vida escolar dos alunos, análise de processos, emissão de atos oficiais de credenciamento da Instituição de Ensino, autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos, análise de relatórios finais, emissão de diplomas de cursos profissionalizantes, regularização de vida escolar e convalidação de estudos estrangeiros.

Pelo viés legal, torna-se de extrema importância que a documentação oriunda das secretarias de educação seja rigorosamente elaborada, ressaltando que o correto preenchimento, a partir da atualização na legislação educacional vigente, é determinante para que a legislação se efetive.

A gestão escolar tem um órgão específico para a sua condução, pois o Departamento de Gestão Escolar (DGE) tem por objetivo dar subsídio à rede pública estadual de ensino, notadamente para: promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, ressaltando como princípio a valorização da autonomia e da corresponsabilidade; autorizar à equipe gestora a atuar nas dimensões política, administrativa e pedagógica, articulando com setores da SEED, bem como demais segmentos; agenciar formação continuada essencial às demandas do Departamento e encaminhar, normatizar e instrumentalizar as questões relacionadas à gestão educacional.

O Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais (DPTE) não disponibiliza informações sobre a área de atuação no contexto da Secretaria da Educação, apesar de ter destaque no organograma institucional.

3.3 NÚCLEOS REGIONAIS DA EDUCAÇÃO NRE

A regionalização do sistema de ensino é concretizada por meio dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), que são os responsáveis pela

coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria (NRE/SEED/PR, 2019).

O Decreto n.º 1396/2007 (PARANÁ, 2007) esclarece que as atribuições do NRE são amplas e define detalhadamente as suas competências que envolvem desde a coleta de dados de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; até o desempenho de outras atividades correspondentes.

Para a sua organização e estruturação, os NREs foram divididos por áreas regionais no Estado, totalizando 32 núcleos, a saber:

Quadro 2 – Núcleos Regionais de Educação, Paraná

Núcleos			
<u>Área Metropolitana Norte</u>	<u>Curitiba</u>	<u>Ivaiporã</u>	<u>Pato Branco</u>
<u>Área Metropolitana Sul</u>	<u>Dois Vizinhos</u>	<u>Jacarezinho</u>	<u>Pitanga</u>
<u>Apucarana</u>	<u>Foz do Iguaçu</u>	<u>Laranjeiras do Sul</u>	<u>Ponta Grossa</u>
<u>Assis Chateaubriand</u>	<u>Francisco Beltrão</u>	<u>Loanda</u>	<u>Telêmaco Borba</u>
<u>Campo Mourão</u>	<u>Goioerê</u>	<u>Londrina</u>	<u>Toledo</u>
<u>Cascavel</u>	<u>Guarapuava</u>	<u>Maringá</u>	<u>Umuarama</u>
<u>Cianorte</u>	<u>Ibaiti</u>	<u>Paranaíba</u>	<u>União da Vitória</u>
<u>Cornélio Procopio</u>	<u>Irati</u>	<u>Paranavaí</u>	<u>Wenceslau Braz</u>

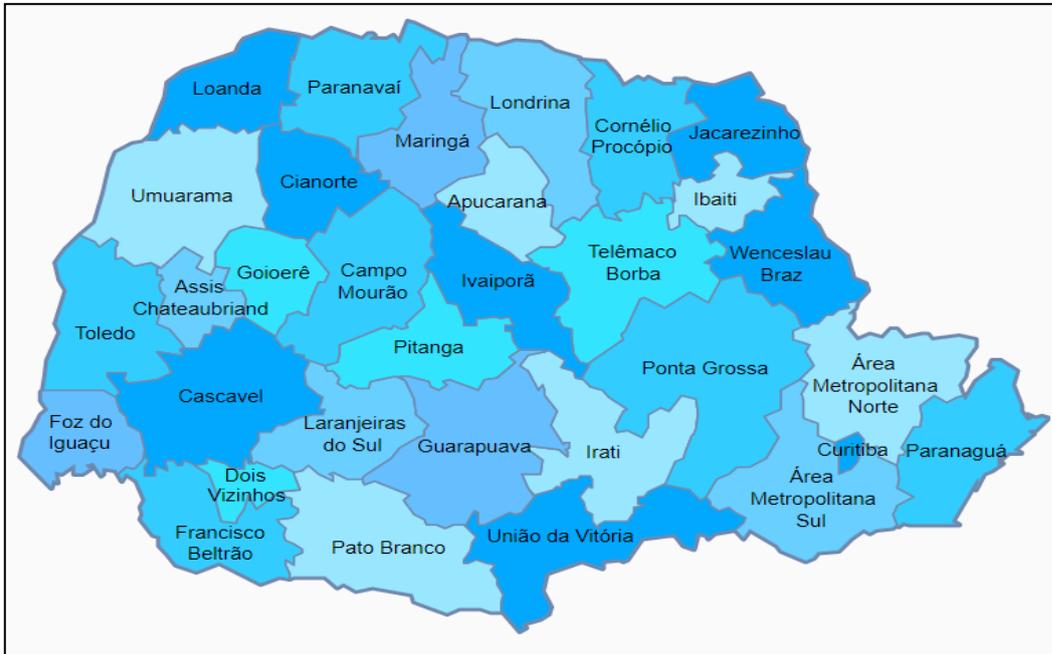
FONTE: Seed, PR, 2019

Os NREs possuem espaços para a divulgação das suas ações organizadas pela SEED/PR, em um sítio destinado a esse propósito para acessar as informações referentes a qualquer um dos núcleos (<http://www.nre.seed.pr.gov.br/>) e assegurando que todos eles tenham o mesmo formato, com divulgação dos dados de forma similar.

Em 2007 (PARANÁ, 2007) um regulamento detalhou o propósito dos núcleos e apresentou todas as informações necessárias para o estabelecimento de sua estruturação. Na página principal do sítio são comunicadas informações de ordem geral e, ao acessar um link específico, é possível encontrar um detalhamento de cada um dos NREs.

Com o intuito de ilustrar a localização dos NREs no estado do Paraná, apresenta-se o mapa com as devidas designações regionais:

Ilustração 1 – Mapa do estado do Paraná com os NREs



FONTE: Seed, PR, 2019

Como último item do organograma da SEED aparece o Serviço Social Autônomo Paraná Educação, um ente de cooperação para auxiliar a gestão do sistema de ensino no que tange à assistência institucional, técnico-científica, administrativa, de infraestrutura em educação, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, apoiando, inclusive, a captação e gerenciamento de recursos públicos e/ou privados, tanto de origem nacional como internacional (SEED).

A partir dessa breve apresentação da estrutura e organização do sistema de ensino no estado do Paraná, propõe-se indicar alguns dados estatísticos do sistema estadual de ensino disponíveis nos documentos da própria Secretaria de Estado da Educação e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). A intenção dessa análise é situar a pesquisa no contexto local, regional e nacional por meio da socialização dos números referentes à educação no país, particularmente no estado

do Paraná, para que se possa entender qual a abrangência das ações direcionadas à gestão escolar nesse sistema de ensino.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS ESTATÍSTICOS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DISPONÍVEL NO DOCUMENTO DA PRÓPRIA SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO INEP.

De acordo com a última Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019), o número de estabelecimentos de ensino no Brasil totalizou em 181.939 instituições. A região sul representa 14% do número de estabelecimentos de ensino no país, ficando como a terceira região com maior número de estabelecimentos da Educação Básica. A região brasileira com o maior número de instituições é a região Nordeste com 63.858 e a menor a região Centro-Oeste com 10.314 estabelecimentos de ensino de Educação Básica (Quadro 3).

Quadro 3 – Número de Estabelecimentos da Educação Básica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2018

Região Geográfica	Total de Estabelecimentos ⁷
Brasil	181.939
Centro-Oeste	10.314
Nordeste	63.858
Norte	22.340
Sudeste	59.773
Sul	25.654

FONTE: Inep, 2019

De acordo com o quadro 3, a região nordeste tem acima de 63.000 estabelecimentos de Educação Básica. Vale ressaltar que esse número representa uma surpresa, quando comparado com a região sudeste, tendo em vista que a região sudeste tem uma população maior que a região nordeste.

⁷O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino. Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula de Ensino Regular e/ou EJA.

O censo nacional que o IBGE disponibiliza a cada 10 anos indica que a população no estado do Paraná era, em 2010, 10.444.526 habitantes, com estimativa para 2019 em 11.433.957 habitantes (IBGE, 2019). Como os dados oficiais acerca da população em idade escolar referem-se ao ano de 2010, optou-se em não realizar uma análise entre estes números pela defasagem das informações.

Como já afirmado acima, a região sul representa 14% dos estabelecimentos de ensino de Educação Básica em relação ao cômputo nacional, sendo que o estado do Paraná possui 37% dessas instituições de ensino em relação ao contexto regional. Os dados do INEP (2019) revelam particularidades em relação às instituições de ensino de Educação Básica, pois apresentam informações sobre o tipo de dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada), localização (urbana ou rural), bem como a região geográfica e unidade da federação, possibilitando uma compreensão ampla acerca dos números que envolvem a educação no país.

Quadro 4 – Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2018

Região Geográfica	Total ^B	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	181.939	124.330	609	25.034	58.701	39.986	57.609	92	5.343	51.519	655
Sul	25.654	21.247	105	4.719	10.643	5.780	4.407	15	1.211	3.140	41
Paraná	9.449	8.164	29	1.723	4.296	2.116	1.285	2	419	853	11

FONTE: Inep, 2019

Analisando o quadro, é possível identificar que os estabelecimentos de Ensino Básico na zona urbana correspondem a 68% dos estabelecimentos. Dessa forma, percebe-se que a região sul está com um percentual acima do Brasil, com 82% dos estabelecimentos localizados na zona urbana. Já o Paraná, ficou com 86% dos estabelecimentos localizados na zona urbana. Fazendo um comparativo, o estado do Paraná tem apenas 14% dos seus estabelecimentos localizados na zona rural, ficando menos da metade do percentual indicado no território nacional, que é de 32%.

^BO mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino. Inclui estabelecimentos em atividade com pelo menos uma matrícula de Ensino Regular e/ou EJA.

O Quadro 5 destaca elementos sobre as etapas de ensino de acordo com a região geográfica e unidade da federação, situando o número de estabelecimentos de ensino da Educação Básica. As escolas de ensino fundamental concentram a maior oferta de instituições de ensino (128.371), representando 61,6% do total de estabelecimentos. As escolas de ensino médio apresentam-se com dados opostos ao do ensino fundamental, com apenas 28.673 de instituições representadas por 15,8% desses estabelecimentos.

Quadro 5 – Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação –2018

Região Geográfica	Total ¹⁻³	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Educação Profissional FIC ⁹	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
		Total ⁴	Total ⁵	Total ⁸	Total ⁹	Total	Total ¹²	Total ¹⁴
Brasil	181.939	115.195	128.371	28.673	6.769	523	31.184	119.502
Sul	25.654	16.239	15.246	4.499	1.252	97	2.843	18.435
Paraná	9.449	5.946	6.201	2.000	505	74	1.189	7.126

FONTE: Inep, 2019

O quadro acima fornece muitas informações, mas, para dar qualidade na quantidade das mesmas, destaca-se que, dos estabelecimentos apresentados no quadro 5, o Brasil tem 70% dos estabelecimentos no Ensino Fundamental. A região sul corresponde ao percentual abaixo quando comparado ao Brasil, ficando com 59% dos estabelecimentos no Ensino Fundamental. É possível identificar que o estado do Paraná está entre esses dois percentuais, ficando com 65% dos estabelecimentos do Ensino Fundamental. Isso significa que o estado do Paraná tem uma quantidade de estabelecimentos compatível com o percentual tanto da região sul quanto com todo o Brasil.

Os dados quantitativos associados ao entendimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola permitem que os processos educacionais sejam sistematicamente compreendidos. Ressalta-se que o número de estabelecimentos de ensino por si só não assegura que toda a população em idade escolarizável tenha a oportunidade de ingressar e permanecer na escola, visto que os resultados dos

⁹ FIC – Formação Inicial Continuada

processos de avaliação da educação básica¹⁰ têm mostrado que a qualidade da educação brasileira ainda está distante de atender condições ideais.

Libâneo (2004) corrobora com esse posicionamento ao afirmar que os dados quantitativos necessitam considerar o atendimento das condições para a efetivação, aprimoramento e efetivação das transformações educacionais.

Quadro 6 – Número de Docentes da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2018

Região Geográfica	Total ¹¹	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
		Total ¹²	Total ¹³	Total ¹⁴	Total ¹⁵	Total ¹⁶	Total ¹⁷	Total ¹⁸
Brasil	2.226.423	589.893	1.400.716	513.403	127.263	3.286	244.799	1.228.719
Sul	335.994	107.625	202.174	79.675	27.989	981	25.849	204.446
Paraná	135.417	42.417	83.288	33.248	11.962	837	10.560	81.264

FONTE: Inep, 2019.

¹⁰O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb propõe indicadores que avaliam a qualidade da Educação Básica no país desde 2007. A proposta é utilizar os resultados do IDEB para propor programas e políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino no país (SOUZA; CHAGAS; DOS ANJOS, 2019, p. 58)

¹¹Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. Não inclui auxiliares da Educação Infantil.

¹²O total da Educação Infantil inclui os docentes que atuam em turmas de Creche, Pré-Escola e unificadas.

¹³O total do Ensino Fundamental inclui os docentes que atuam em turmas de 8 e 9 anos.

¹⁴Inclui os docentes que atuam em turmas do Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano de Ensino Regular e/ou EJA.

¹⁵Inclui os docentes que atuam em turmas do Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente, Curso Técnico Misto (Concomitante e Subsequente) e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular e/ou EJA.

¹⁶Inclui os docentes que atuam em turmas do Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano de Ensino Regular e/ou EJA.

¹⁷O total da EJA inclui os docentes que atuam em turmas das seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, Cursos FIC de níveis Fundamental e Médio, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio).

¹⁸O total da Educação Especial inclui os docentes que atuam em turmas de Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA) e em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA.

Em relação aos profissionais que atuam nos estabelecimentos de ensino, os dados estatísticos do INEP destacam o número de docentes que atuam na Educação Básica e detalham essas informações pelas etapas de ensino, região, unidade da federação, município, possibilitando uma visão ampla sobre esses profissionais. O país possui cerca de 2,2 milhões de professores, sendo majoritário o número de docentes que atua no Ensino Fundamental, aproximadamente 1,4 milhões de pessoas.

Diante das informações apresentadas no quadro 6, percebe-se que o número de professores no Ensino Fundamental corresponde a 62,9%, ficando a região sul e também o estado do Paraná com percentuais aproximados, com 60% e 61% respectivamente. Assim, nota-se que o estado do Paraná está com percentual correspondente a sua respectiva região e com o Brasil.

Apesar do índice parecer baixo se comparado aos dados nacionais, o estado do Paraná possui 135.417 professores (Quadro 6) para um total de matrículas de 2.601.677 alunos (Quadro 7), perfazendo uma média de 19,2 estudantes por professor. Ao comparar apenas professores do Ensino Fundamental do estado do Paraná, o número de docentes (83.288) para o número de matrículas (1.427.218), o percentual cai para 17,1 alunos para cada docente.

No entanto, reforça-se que os dados quantitativos não revelam a realidade educacional, pois o número de alunos por professor, estatisticamente, parece ser bastante adequado e, como os dados não detalham as condições dos profissionais e/ou das instituições escolares, torna-se fundamental uma análise pormenorizada dessas informações para a emissão de qualquer parecer.

Todos os estabelecimentos de ensino possuem professor para todas as etapas formativas? Estão contempladas todas as disciplinas que compõem o currículo escolar? A formação desses docentes condiz com as solicitadas pela legislação brasileira? Se sim, essa formação assegura o pleno desenvolvimento do estudante? Questionamentos dessa natureza desencadeiam reflexões sobre todos os processos que envolvem o sistema educacional, destacando o papel do gestor como articulador entre tais informações e a real condição do estabelecimento de ensino.

Quadro 7 –Número de Matrículas da Educação Básica, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2018

Região Geográfica	Total ¹⁹	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Educação Profissional - Formação Inicial Continuada (FIC)	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial
		Total ²⁰	Total ²¹	Total ²²	Total ²³	Total ²⁴	Total ²⁵	Total ²⁶
Brasil	48.455.867	8.745.184	27.183.970	7.709.929	1.868.917	34.313	3.545.988	1.181.276
Sul	6.504.063	1.299.869	3.577.947	1.005.497	315.813	8.423	409.059	226.583
PR	2.601.677	490.640	1.427.218	424.898	125.032	7.578	178.500	102.330

FONTE: Inep, 2019

Em relação às informações sobre os gestores dos estabelecimentos de ensino, esses dados não compõem as sinopses estatísticas da Educação Básica no país, pois elas se restringem aos docentes. No entanto, a SEED/PR disponibilizou dados sobre o perfil desses profissionais no município de Curitiba, possibilitando ter uma visão parcial do contexto no Estado.

¹⁹O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.O número de matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos.

²⁰O total da Educação Infantil inclui matrículas da Creche e da Pré-Escola.

²¹O total do Ensino Fundamental inclui matrículas em turmas de 8 e 9 anos.

²²O total do Ensino Médio inclui matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Ensino Médio Normal/Magistério.

²³Inclui matrículas do Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular e/ou EJA.

²⁴Inclui matrículas do Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano de Ensino Regular e/ou EJA.

²⁵O total da EJA inclui matrículas nas seguintes Etapas de Ensino: EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, Cursos FIC de níveis Fundamental e Médio, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio).

²⁶O total da Educação Especial inclui matrículas em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA) e de Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA.

O número total de gestores chega a 325, sendo 165 profissionais que desempenham a função de “diretor” e 160 na incumbência de “diretor auxiliar”.

Quadro 8 – Número de gestores por identificação de idade – 2019

Idade	Número de profissionais
31 – 40 anos	57
41 – 50 anos	147
51 – 60 anos	104
61 – 70 anos	15
Não informou	2
Total	325

FONTE: Seed/DTI/DGDE/CIE - disseminação de dados

Diante dos dados apresentados no quadro 8, percebe-se que a faixa etária dos 41 aos 50 anos corresponde a idade que contém o maior número de gestores (147), ficando a faixa etária dos 61 aos 70 anos com a quantidade menor (15). Logo, é possível entender que o profissional com faixa etária dos 41 aos 50 anos, diante da responsabilidade da função, pode corresponder com uma maior experiência profissional. Mas, vale ressaltar, que o mais comum no dia a dia das escolas é dormir professor e acordar gestor. Ou seja, a formação é adquirida no decorrer da própria execução da função de gestor. No planejamento ideal, essa formação, necessariamente, ocorreria antes de assumir o cargo.

O número de gestores do sexo feminino e masculino, conforme dados do Quadro 9, de um modo geral, é bastante equilibrado no município de Curitiba, 45% são diretores do sexo masculino e 55% feminino. Não foi feita uma separação de qual sexo ocupa a função de diretor ou diretor auxiliar por não se tratar de um dado relevante para análise.

Quadro 9 – Número de gestores por identificação do sexo que se reconhece – 2019

Sexo	Número de profissionais
Feminino	176
Masculino	149
Total	325

FONTE: Seed/DTI/DGDE/CIE - disseminação de dados

Uma discussão que envolve o papel do gestor e do diretor escolar é a formação inicial para o desempenho do cargo. Alguns cursos de formação para a docência, por sua particularidade e especificidade, não asseguram a uma formação voltada para o exercício da função de diretor ou gestor escolar. O curso de pedagogia minimiza esta situação, pois inclui na sua proposta o eixo de gestão escolar e educacional como um dos pilares formativos. Estudar o tema não significa ter a competência para o desempenho da função e essa discussão é ampla nos meios educacionais. Por outro lado, vale ressaltar que mesmo um profissional não tendo a formação inicial de gestão, pode complementá-la na pós-graduação, nas especializações, mestrado e doutorado.

No que diz respeito ao número de gestores por área de concurso, pode-se observar no quadro 10 que a maioria dos gestores tem formação nas diversas licenciaturas e que somente 39, ou seja, 13%, possuem licenciatura em pedagogia.

Quadro 10 – Número de gestores por área do concurso – 2019

Área do concurso	Número de profissionais
Licenciaturas	286
Pedagogia	39
Total	325

FONTE: Seed/DTI/DGDE/CIE - disseminação de dados, 2019

A licenciatura em pedagogia oferece uma formação mais direcionada para as áreas de gestão escolar e coordenação pedagógica, além da docência. Nas outras licenciaturas específicas de cada área do conhecimento, a carga horária de formação para a área de gestão é bem reduzida. Isso não significa que o (a) pedagogo (a) tenha mais condições de assumir o cargo na gestão escolar, mas que todo professor que se candidate para a função precisa de uma formação continuada que o prepare para a tarefa.

Por meio dos dados e informações apresentadas nesse capítulo, buscou-se caracterizar o sistema de ensino público no Paraná, contexto dessa investigação para identificar os mecanismos disponíveis para a implementação da gestão democrática nas escolas de educação básica. Detalhou-se um comparativo dos dados entre o estado do Paraná, a região sul e o Brasil, não apenas para apresentar números quantitativos, mas, com a finalidade de dar qualidade aos números apresentados.

4 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo serão apresentados dados e análise dos mesmos, assim como a construção social se revela e a construção permanente nas ações do sistema de ensino.

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da ideia de que gestão democrática traz em si a necessidade de sua efetivação por meio de ações que a solidifiquem e a implementem, esse capítulo busca apresentar os resultados dessa investigação. Com o intuito de *analisar os processos de participação que materializam a gestão democrática do ensino público na estrutura organizacional e administrativa do estado do Paraná*, foram enfatizadas as ações propostas por um sistema de ensino que, ao entender da investigação, promovem a gestão participativa.

O eixo central desta discussão se pautou em debater como esses resultados se configuraram a partir da proposição das linhas de análises instituídas *a priori* para assegurar que os objetivos do estudo sejam contemplados nessa apreciação.

Assim, cada uma das linhas de análise (construção social, construção permanente), com o seu detalhamento já exposto no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa, baseou-se nas propostas de gestão indicadas pelo sistema de ensino em questão, se aproximando da descrição feita para cada uma delas.

Antes de ingressar na análise das linhas, cabe esclarecer qual a estrutura do Portal Educacional do estado do Paraná, visto que foram encontradas inúmeras propostas vinculadas a gestão escolar e que auxiliarão a compreensão do contexto da pesquisa. Em primeiro lugar, esse portal é subdividido em quatro tópicos que atendem públicos distintos em relação às informações disponibilizadas, são eles: alunos, educadores, gestão escolar e comunidade. Foram analisados os itens que se referem à gestão escolar e a comunidade, por serem objeto desse estudo e porque a a intencionalidade pode revelar como as ações do sistema de ensino se aproximam de uma gestão democrática.

Ao ingressar na página destinada à gestão escolar, encontram-se inúmeras informações das mais diversas ordens que auxiliam o gestor a desenvolver a sua função em uma página com uma ótima comunicação visual e bastante funcional. Novamente, cada um dos tópicos se desdobra em outros dados e, sucessivamente, as informações vão se inter-relacionando. Dois itens que tiveram destaque na primeira análise da página para a pesquisa e tais proposições por estarem expressas com os termos “gestão” ganharam ênfase nesse estudo, a saber: gestão administrativa e gestão pedagógica.

No que se refere à gestão administrativa, existe uma página com um rol de informações relevantes para o gestor escolar, visando auxiliá-lo no processo de sua atuação. Em destaque, há um “guia prático” com onze itens que se desdobram em outros tantos que buscam informar o gestor sobre questões que envolvem o cotidiano escolar. São itens desse “guia prático”: Alimentação Escolar; Comunicação; Estrutura Física e Manutenção; Gestão Financeira; Informações Educacionais; Materiais, Mobiliários e Equipamentos; Matrículas; Recursos Humanos; Sicape; Tecnologias Educacionais; e Transporte Escolar (SEED/PR, 2019).

Dentre esse menu encontram-se perguntas e respostas voltadas às principais dúvidas da equipe gestora, diretamente relacionadas às questões administrativas, tais como: O que é? Quem participa? Quando deve ser realizado? Quais ações e/ou procedimentos devem ser realizados pela direção da escola? Como acesso os resultados? Para que serve? Quem coordena? Como ocorre a prestação de contas? Como começar a desenvolver na escola? Quais os documentos oficiais? Esses questionamentos visam auxiliar o gestor a encontrar os devidos esclarecimentos acerca das dúvidas relacionadas ao desempenho da sua função no contexto escolar.

No que alude à gestão pedagógica, são orientações e informações pedagógicas relacionadas às modalidades e níveis de ensino da educação básica, dentre elas: Alunos em Itinerância; Avaliações Educacionais; Cultura na Escola; Drogas e Violências; Educação Ambiental; Educação Básica; Educação do Campo; Educação Especial; Educação Integral; Educação de Jovens e Adultos; Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais; Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexuais; Educação e Trabalho; Formação Continuada; Instâncias Colegiadas; Organização do Trabalho Pedagógico – OTP; Programas em parcerias;

Segurança na Escola e Tecnologias Educacionais. Cada item é explicado seguindo o mesmo padrão de organização e estrutura já indicado na Gestão Administrativa.

Adverte-se que em ambos os casos existe uma abertura para a participação do gestor, pois ele pode colaborar com o tópico “pergunta e resposta” enviando as suas dúvidas, que, por alguma razão, ainda não foram contempladas no guia, preenchendo um formulário disponível em um ícone próprio para esse fim, localizado ao lado direito da página.

No item comunidade, destaca-se a Comunidade Escolar, onde estão disponíveis documentos e materiais úteis sobre a disposição e funcionamento do ensino da Educação Básica no estado do Paraná.

As instituições públicas que oferecem a Educação Básica devem ser governadas com base no princípio da Gestão Democrática, conforme a LDB, Lei n. 9.394/96.

Entende-se por Gestão Democrática a comunidade escolar participando dos processos decisórios da escola, ou seja, da organização, construção e avaliação dos projetos pedagógicos, bem como da administração dos recursos escolares.

A comunidade escolar é constituída por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

A comunidade escolar pode participar da gestão escolar por meio das instâncias colegiadas, citadas também na Gestão Pedagógica, que são organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local. Elas têm por finalidade fazer funcionar a gestão democrática no ensino público, ou seja, promover a reflexão e decisão coletiva das propostas de caráter educacional. São instâncias colegiadas: a APMF, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil.

A pesquisa de abordagem qualitativa procura aproximar-se da realidade, de um contexto específico, tornando-se um instrumento rico ponderando as visões do pesquisador e do pesquisado. A metodologia empregada para a efetivação da pesquisa é a investigação qualitativa, que permite a compreensão da ativa relação entre o sujeito e o mundo em que vive.

Para análise e interpretação dos dados foram empregados os métodos de Bardin, segundo a autora, a técnica de análise de conteúdos é:

Um conjunto de técnicas e análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 41).

Bardin (2010) divide a análise de conteúdos em três fases. A primeira fase corresponde a pré-análise, a segunda a exploração e a terceira o tratamento da pesquisa.

A pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas”, Bardin (2010, p. 121), permitindo assim uma preparação para as novas fases da pesquisa.

Na segunda fase (BARDIN, 2010) a exploração do material deve determinar as categorias e classificá-las com os elementos característicos, propiciando a realização da interferência.

Na terceira fase, Bardin (2010) realiza o tratamento dos resultados obtidos, bem como a sua interpretação, deixando em evidência as informações fornecidas pela análise, podendo o pesquisador alcançar intervenções simples ou complexas. Assim sendo, a análise será estruturada de modo que apareçam resultados expressivos e inesperados.

4.2 COMO A CONSTRUÇÃO SOCIAL SE REVELA

A linha de análise intitulada “construção social” refere-se a todas as situações que possibilitem o desenvolvimento social do contexto educacional, notadamente aos aspectos que priorizam a busca pela qualidade da educação. Nesse sentido, essa linha analisa todos os processos que buscam a melhoria da sociedade como um todo a partir da gestão democrática vivenciada na totalidade educativa.

Como ponto de partida para a análise desta linha, o **projeto político pedagógico** foi considerado o ponto chave, visto que ele solicita que a comunidade escolar construa a sua proposta educacional a partir dos princípios educativos designados pelos sistemas de ensino e pelo contexto social.

A legislação que fundamenta a responsabilidade da escola refletir sobre a sua intencionalidade educativa e expressá-la está, primeiramente, na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 2016), que em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio para o ensino “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”, da qual decorre o imperativo da participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola, dos quais o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um elemento tanto norteador como aglutinador. A construção coletiva do PPP pode garantir à escola a possibilidade da qualidade social que se espera, centrando no estudante e na aprendizagem.

O princípio que propõe a elaboração do PPP reflete a base teórica e metodológica indicada para a sua estruturação, pois se encontra na proposição da SEED que este processo seja conduzido pela equipe gestora da escola. Na medida em que a gestão propõe que a sua organização deve contar com a participação da comunidade escolar, isso assegura que essa construção se solidifique a partir da participação coletiva. Esse dado se converte em realidade quando os documentos da gestão estadual revelam que para a construção do PPP se faz necessário ouvir a voz e dar a vez a todos (pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade) os que compõem a comunidade escolar.

Um órgão essencial vinculado ao PPP é o **Conselho Escolar**, que dá prosseguimento a análise da linha “construção social” e é um órgão que agrupa diferentes atores da comunidade escolar, pois tem uma função importante na democratização da educação, seu papel é determinante nesse processo, pois além de acompanhar a efetivação do PPP no contexto escolar, cabe a ele a sua aprovação. Já ao gestor, compete desempenhar a tarefa de mobilizar a comunidade escolar em torno da construção e efetivação do PPP, além de gerir toda a equipe no desenvolvimento e execução desse na instituição escolar.

Por determinação legal (Instrução n.º 003/2015 – SUED/SEED – PR), o PPP precisa ser constantemente avaliado e analisado para verificação de sua efetividade para a escola por meio de uma revisão sistemática.

As ações do Conselho Escolar cooperam, por exemplo, para atribuir mais transparência e legalidade às decisões tomadas. Além disso, o Conselho Escolar proporciona mais controle da sociedade sobre a execução da política educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 14, estabelece que cada sistema de ensino deve determinar suas próprias regras de gestão democrática do ensino público, enquanto o inciso II do mesmo artigo garante a participação das comunidades escolar e o local em conselhos escolares.

O Conselho Escolar é constituído por meio de eleição. Cada instituição de ensino deve estabelecer o seu próprio regulamento para a eleição dos integrantes do Conselho Escolar dentro do seu Estatuto. Para tanto, o diretor necessita criar o Estatuto do Conselho Escolar a fim de regulamentar as regras para o processo eleitoral, que devem ser aprovadas pelo Núcleo Regional de Educação. É atribuição, também, do diretor escolar preparar o Edital de Convocação para a eleição dos representantes do Conselho Escolar, bem como divulgar o Edital de Convocação.

O regulamento necessita conter regras transparentes e democráticas, pois cada escola ao deliberar em seu próprio Estatuto estabelece como deve ser realizada a eleição dos conselheiros e quem tem direito a voto e a ser votado. Como regra, cada parte deve escolher, secretamente e por voto, os seus representantes no Conselho Escolar: titular e suplente, sendo tudo registrado na Ata do Conselho Escolar.

Seu objetivo é auxiliar na gestão escolar a partir da discussão de temas que direcionam as ações do estabelecimento de ensino. É essencial a participação de todos os segmentos no Conselho Escolar. Essa participação é o que tornará democrática a gestão da escola pública, todos comprometidos com a educação.

Outro item que desponta a linha construção social é o **Projeto Combate ao Abandono Escolar**. Como uma das ações consideradas significativas pelo próprio sistema estadual de educação, esse projeto busca diminuir o abandono e a evasão escolar, ampliando a sua proposição para além dessa evasão e direcionando a sua intencionalidade também para o combate à violência no ambiente escolar, propagando a cultura da paz.

Seguindo a análise dessa linha, a evasão escolar surge como uma das questões que apresentam grande relevância no conjunto da educação, pois ela tem sido considerada como um dos problemas mais recorrentes em todo o Brasil. O que se destaca é a quantidade de alunos que não conclui a formação da escola básica, acarretando dano ao campo educativo pelo insucesso escolar e pelos baixos

rendimentos, compondo uma inquietação permanente para os órgãos responsáveis pela educação no país.

Para situar melhor a análise realizada, cabe apresentar quais seriam as definições de evasão e abandono escolar, pois a desigualdade do entendimento desse conceito pode levar a uma compreensão equivocada da situação. Silva Filho e Araújo discutem a dimensionalidade do conceito para analisar a evasão e abandono, para os autores “abandono significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37). Assim, para fins de interpretações, será considerado evasão e abandono os argumentos apresentados pelos autores supracitados.

Para evitar a evasão escolar, esse projeto atua a partir da quinta falta consecutiva ou sétima alternada do estudante, buscando evitar que a evasão escolar se configure nesse contexto educacional. Para além das ações diretamente tomadas no interior da instituição escolar, a Rede de Proteção (tem propósito específico e será analisada na sequência desse estudo) ingressa na ação educacional em uma tentativa integrada de resgatar o estudante e reinseri-lo nas atividades escolares.

Para finalizar a abordagem desse tema, serão utilizados os argumentos de Dourado e Aranha para exemplificar o papel da escola e do gestor frente ao processo de evasão e abandono. Para eles, “o maior desafio dessa escola é garantir condições para que o aluno possa aprender” (DOURADO, 2005, p. 20), pois “os maiores dilemas enfrentados pelos jovens, na atualidade, são turmas lotadas, conteúdos extensos e específicos e professores despreparados para lidar com o estágio de desenvolvimento dos alunos” (ARANHA, 2009).

A igualdade de oportunidades educacionais é um princípio baseado na ideia de que uma sociedade só pode ser justa se um cidadão tiver as mesmas possibilidades de acesso e permanência na escola, bem-estar social e que seus direitos não sejam inferiores aos de outros grupos.

O **Programa Educação Conectada** é um programa de Inovação, tem como fundamental objetivo sustentar a universalização do ingresso à internet em alta velocidade e estimular o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. O Decreto n.º 9.204 (BRASIL, 2017a), a Resolução n.º 9 (BRASIL, 2018) e a Portaria

n.º 1.602 (BRASIL, 2017b) estabelecem e regulamentam esse programa, que tem parceria com o Ministério da Educação e previsão de desenvolvimento até o ano de 2024.

A proposta foi desenvolvida em conjunto pela Diretoria de Políticas de Tecnologias Educacionais (DPTE) sob a tutela da Coordenação de Tecnologias Educacionais (CTE), para “estudar, experienciar e analisar o uso de recursos tecnológicos nos espaços da escola” (SEED, 2019).

Se for considerado que o uso da tecnologia da informação sustentada pela internet significa um aumento à informação de um modo geral, a aprendizagem que vincula o uso de recursos tecnológicos pelos profissionais que atuam nas escolas pode possibilitar que o acesso a essas informações se converta em melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o programa Educação Conectada é uma proposta ampla e concreta para o aprimoramento da qualidade do ensino no sistema estadual.

O acesso às informações é uma das ações mais democráticas que se pode disponibilizar em um contexto educacional. **O Livro de Registro de Classe *On-line*** representa uma dessas ações, pois permite que o professor mantenha a comunidade escolar informada acerca do que ocorre no interior da sala de aula. Substituindo o antigo diário de classe impresso, ele aproxima os interessados no processo de forma constante e permanente. O registro de classe online pode ser feito pelo *tablet*, no computador da escola ou em qualquer local com acesso à internet. São anotados frequência dos estudantes, conteúdo das aulas, atividades, avaliações e recuperações. Existe um período limite para que as avaliações sejam lançadas no sistema. As informações são enviadas diretamente ao Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) da Secretaria de Estado da Educação.

Nessa mesma linha, a norma para a comunicação entre os diretores escolares e os respectivos órgãos estaduais responsáveis pela educação se alterou. O diálogo entre a SEED, NRE, Diretor, Secretário, Professores e Pedagogos passa a ser realizado, por recomendação, através de correio eletrônico (*e-mail*) institucional (Expresso), o qual necessita permanente acesso para que se possa conhecer as informações que envolvem o processo de gestão escolar.

O Registro de Classe *Online* é uma das ações do Programa Sala de Aula Conectada Paraná. O investimento acima dos 100 milhões de reais tem parceria com a Copel, CELEPAR e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação. O objetivo é equipar as escolas estaduais com rede de internet sem fio e conectar todas as salas de aula, pois além da conexão com a internet, o projeto presume a instalação de lousas digitais; sala de aula conectada com o futuro e as principais ações de instalação de rede de acesso à internet sem fio nas escolas (WiFi); compra e repartição de tablets educacionais; aquisição e distribuição de computadores interativos com lousas digitais; implantação do Registro de Classe Online; formação continuada e suporte técnico ao uso de tecnologias; laboratórios que permitem produção de mídias educacionais; investigação, avaliação e acompanhamento das ações.

A **Rede de Proteção** dá sequência a essa análise de dados. A proposta da rede vincula órgãos, instituições e áreas tanto governamentais como representantes da sociedade civil para prevenir que crianças e jovens se encontrem em situações de risco das mais diversas ordens. Essa rede é direcionada a eles, pois busca assegurar a prevenção às circunstâncias que possam gerar risco, pois sua principal atribuição é “identificar, notificar, atender e manter uma atitude vigilante” (SEED, 2019). Assim, para o atendimento do seu objetivo principal, que busca atuar em assuntos sociais de extremada complexidade, as entidades envolvidas propõem indicar estratégias para a prevenção, acolhimento e promoção de políticas públicas para crianças e adolescentes nessa situação.

Como primeira etapa do processo, a instituição de ensino representada pelo seu gestor (parte integrante dessa Rede) assume o compromisso, junto aos seus pares, de auxiliar na proposição de ações preventivas, pois elas iniciam uma atividade que envolverá a área da saúde, da assistência social e da segurança pública. Como possível desdobramento desse processo, a articulação entre os envolvidos desdobra-se em ações que podem combater a violência contra a criança e o adolescente, assegurando o cumprimento dos seus direitos fundamentais enquanto cidadãos.

Destaca-se que a Rede de Proteção não representa um órgão com um fim específico, ela está inserida em “rol de instituições que atuam para a defesa,

promoção e controle social de populações com direitos violados, ou em situação de riscos para as violências” (SEED/PR, 2019).

A gestão democrática se apresenta no contexto dessa rede de maneira sólida e concreta, visto que ela não é uma instituição que funciona por meio de um processo hierárquico, ela está organizada de forma linear, horizontal, não existe um órgão que tenha mais poder de mando sobre o outro. São ações de gestão totalmente coletivas em prol do bem comum da criança e do adolescente.

Finalizando as argumentações acerca da Rede de Proteção, é essencial apresentar o entendimento da SEED/PR a esse respeito, visto que para essa secretaria de educação:

A escola necessita efetivar o princípio de Gestão Democrática, em que as atribuições das instâncias frente às violências em âmbito escolar precisam ser discutidas e repensadas. Portanto, a escola é parte da Rede de Proteção e, para tanto, precisa articular essa rede internamente. Nos municípios, é fundamental que os NRE e as escolas busquem movimentar e fomentar a Rede de Proteção local. [...] Quando se trata de crianças e adolescentes, a prioridade é absoluta e a proteção integral (SEED/PR, 2019).

Um novo tópico para análise dessa linha envolve a proposta do **Conselho Tutelar**. Considerou-se que esse conselho faz parte dessa porque envolve situações que auxiliam e possibilitam que o desenvolvimento social do contexto educacional se efetive, de maneira especial, em relação aos aspectos que priorizam a busca pela qualidade da educação, pois ele “é o órgão de defesa dos direitos de crianças e adolescentes” (SEED, 2019).

Como instituição regulamentada, o Conselho Tutelar atua diretamente no acolhimento à criança e ao adolescente no que prima pelo atendimento em busca do seu bem-estar para comunicar “os casos de maus-tratos, negligência, abandono, opressão ou toda a forma de violência cometida contra essa população” (SEED/PR, 2019)

A escola, por intermédio dos profissionais da educação e do gestor escolar, necessita contar com o apoio desse órgão, para evitar que haja violações de direitos das crianças e adolescentes. Como política educacional, o avanço de ações que vinculam os NREs frente aos comitês das mais diversas ordens que atuam pelo bem-estar da criança e do adolescente, demonstra que uma articulação entre essas instituições (Conselho Tutelar; Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos

Adolescentes; Ministério Público) fortalecem as políticas públicas para o aprimoramento do processo educacional.

4.3 A CONSTRUÇÃO PERMANENTE NAS AÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO

A linha de análise intitulada “construção permanente” refere-se a todas as situações que envolvem o crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática, principalmente aos aspectos que priorizam o bem-estar do cidadão e a vivência cidadã. Nesse sentido, essa categoria analisa os mecanismos participativos e a responsabilidade do Estado em dar continuidade à gestão, buscando, na ação educativa, a melhoria da sociedade.

Como ponto de partida para a análise dessa linha e considerando que a formação continuada é o eixo central para o desenvolvimento de uma educação com qualidade, considerou-se que o **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)** seria coerente para iniciar a análise. Ele foi regulamentado pela Lei Complementar n.º 130 de 14 de julho de 2010 (PARANÁ, 2010), visto que a sua instituição já havia ocorrido desde 2004, por meio da Lei Complementar n.º 103/2004 (PARANÁ, 2004). O PDE tem como principal objetivo a formação continuada do professor da rede pública estadual e foi implantado como uma política pública desde então.

A principal intenção do programa é estabelecer e promover um diálogo entre professores da Educação Básica e docentes da Educação Superior, por meio da realização de atividades teórico-práticas orientadas para a produção de conhecimento, visando mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Os desdobramentos deste programa contínuo têm permitido que os profissionais aprimorem seus conhecimentos na área da educação por meio da sua formação continuada e tenham melhores condições para atuar no interior da escola, oferecendo subsídios, critérios e condições para que alcance os resultados que primem pela qualidade da educação e da instituição escolar. A participação, transparência e democracia permitem que a gestão democrática aconteça.

Outro item que desponta a linha construção permanente é o **Programa Formação pela Escola**, que busca a formação continuada. Ele é destinado, particularmente, aos profissionais que atuam na Educação Básica, pois está aberto a toda pessoa interessada em assegurar o desenvolvimento do seu contexto institucional, bem como o seu próprio aprimoramento. As informações disponibilizadas em relação ao programa detalham quem seriam os cidadãos²⁷ que poderiam participar da proposta, bem como o objetivo central do programa em si.

O Programa Formação pela Escola é uma parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2019) com os Estados e Municípios do país, que visa a fortalecer o desempenho dos agentes e parceiros envolvidos no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no domínio social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE por meio da oferta de cursos inteiramente gratuitos na modalidade semipresencial.

Seguindo a análise dessa linha, o **Programa de Aceleração de Estudos – PAE** - foi considerado uma ação permanente na medida em que se tornou uma política pública, pois, quando o sistema de ensino publicou um parecer para normatizar a aceleração dos estudos, a mesma se torna um processo permanente (permanente entendido aqui no contexto dessa categoria). O Parecer CEE/PR n.º 19/2015 (PARANÁ, 2015) propõe aperfeiçoar o processo de ensino por meio da utilização dos recursos e materiais pedagógicos já existentes na escola, para ampliar, aprimorar e diversificar as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes, na tentativa de aperfeiçoar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

O PAE consiste em reorganizar a proposta pedagógica da escola e do trabalho docente de maneira especial para atender os alunos em situação de distorção idade/ano. Essa dificuldade é vista no contexto histórico brasileiro, pois há muito é discutida a questão da evasão e reprovação nas escolas de educação básica. Sob

²⁷ O programa é destinado “para todo cidadão preocupado e interessado: tanto aos cidadãos que exerçam funções de gestão, execução, monitoramento, prestação de contas e controle social de recursos orçamentários dos programas e ações financiados pelo FNDE, como aos profissionais de educação da rede pública de ensino, técnicos, gestores públicos estaduais, municipais e escolares, membros do comitê local do Plano de Ações Articuladas (PAR) e dos conselhos de controle social da educação (Conselho Municipal de Educação – CMM; Conselho Escolar – CE; Conselho de Alimentação Escolar – CAE; Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb – CACS/Fundeb) que atuam no segmento da educação básica, e qualquer cidadão que tenha interesse em conhecer as ações e os programas do FNDE” (SEED).

essa ótica, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) afirma que a educação, por ser um direito social, passa a ser também um direito público.

Desta forma, o PAE busca minimizar a disparidade entre idade/série e propõe que o estudante curse dois anos escolares em um ano letivo. Para que esse programa se efetive e a reclassificação do estudante ocorra, a ação dos profissionais da educação e do gestor escolar é decisiva para que eles possam avançar, em até dois anos escolares, pois a proposta pedagógica necessita ser readequada para esse fim e as regras do programa devem ser rigorosamente seguidas (SUED/SEED, 2016).

A **Formação em ação** foi considerada um ponto importante nessa linha de análise, pois trata-se de uma ação conjugada de atos descentralizados que ocorrem nas escolas, tendo como premissa a promoção da formação continuada por meio de oficinas que abordem conteúdos curriculares que gerem interesse entre os envolvidos e temas que sejam considerados demanda de todo o sistema de ensino.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e *on-line*) e a distância (*on-line*). Nesse espaço, o profissional também pode realizar consultas referentes à Formação Continuada.

Para a realização dessas consultas, se faz necessário um cadastramento prévio, pois o sistema pedirá o *login* (registro indicado no cadastramento) e senha (similar à que é usada em outros acessos ao sistema de ensino). O diretor tem função central nesse processo, já que é o responsável em articular e organizar a realização da Formação *em Ação*, junto com a equipe pedagógica, para todos os profissionais da educação, conforme orientações recebidas do NRE.

Uma das ações permanentes (e históricas porque não assim dizer) é a proposição das **semanas pedagógicas**. Elas compõem um evento de formação continuada proposta aos profissionais da educação, considerada no contexto do sistema como uma das atividades mais relevantes da formação, tendo como articulador o diretor escolar, que se pautará nas suas atribuições para assegurar que essas sublimem os princípios humanos, éticos e solidários, originando a cidadania e que a escola anseie a elevada qualidade acadêmica e social.

Os assuntos dessas semanas são selecionados/elaborados pela diretoria em parceria com os departamentos afins para oferecerem aportes teóricos sobre temas que surgem e afetam o dia-a-dia da sala de aula. Envolvem também a pauta desses eventos análises e aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem, visto que eles balizam os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo.

A Semana Pedagógica, por determinação do sistema, acontece sistematicamente no primeiro e no segundo semestre de cada ano letivo e com data previamente acertada no calendário escolar vigente. Essa formação é destinada a todos os profissionais que atuam nas escolas, NREs e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

Outro tópico que deve ser destacado nessa análise refere-se às **Avaliações Educacionais**. No sistema estadual as informações advindas dos processos de avaliações educacionais permitem que ações sejam criadas, idealizadas, implementadas para ofertar uma educação de qualidade. As avaliações educacionais são subdivididas em quatro subitens para atender as suas especificidades, a saber: a) avaliação da aprendizagem; b) avaliação de desempenho; c) avaliação institucional; d) avaliação de larga escala.

Em relação à avaliação da aprendizagem, é possível afirmar que ela ocorre inteiramente no espaço da escola e tem o professor como o protagonista responsável pela avaliação do ensino e aprendizagem dos seus alunos.

A avaliação de desempenho procura compreender e mensurar o conhecimento dos alunos no sistema de ensino, formando uma comparação entre o desempenho acreditado e o apresentado por eles por meio de avaliações em extensa escala, conhecida também como avaliação externa.

Já a avaliação institucional tem como premissa compreender a realidade das escolas e das outras instâncias educacionais, sendo desempenhada coletivamente pelos envolvidos no processo, em busca de uma educação de qualidade, representando claramente uma ação de gestão.

No que diz respeito à avaliação em larga escala, trata-se de um instrumento cujos resultados oferecidos pela aplicação de testes padronizados buscam dar subsídio aos gestores na implementação de políticas públicas, bem como prestar

contas à sociedade e produzir o efeito habitual nos serviços educacionais apresentados à população. Instituída a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos, tem como foco central a performance da escola e do sistema educacional.

Seguindo a ideia da avaliação em larga escala, outro item que emerge nessa linha refere-se ao **Censo Escolar**. Ele propõe um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional efetivado todos os anos escolares da educação básica no país. Ele é feito com a cooperação das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A direção da escola é a principal responsável pela exatidão dos dados revelados e pela guarda dos documentos administrativos e pedagógicos que evidenciem a matrícula e a assiduidade dos alunos na escola. O Censo serve também para nomear novos indicadores educacionais, tais como: Indicador de Nível Socioeconômico, Indicador da Complexidade de Gestão da Escola, Indicador de Adequação da Formação do Docente e Indicador de Esforço do Docente e conhecer a conjuntura educacional do Estado e acompanhar a efetividade das políticas públicas.

Como essa pesquisa acontece em nível nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assume a responsabilidade por coordenar e realizar o levantamento das informações, tendo nas secretarias estaduais o seu elo de coparticipação.

Ele está idealizado para acontecer anualmente em duas etapas: matrícula inicial e situação do aluno. Na primeira etapa, matrícula inicial, particularmente no estado do Paraná, as escolas da rede estadual devem preencher/atualizar o Sistema Estadual de Registro Escolar, SERE/SEJA. Os dados prestados pela escola devem refletir a realidade escolar do ano corrente, no que se alude aos estabelecimentos de ensino, às turmas, aos alunos e aos profissionais escolares em sala de aula. Prevista por lei para acontecer no mês de maio de cada ano, o cronograma de realização do censo anual tem a sua regulamentação própria em uma portaria estadual nº 264 (PARANÁ, 2007) e a primeira etapa não pode ultrapassar a última quarta-feira do referido mês.

Cabe a segunda etapa, situação do aluno, revelar as informações sobre a situação escolar do aluno no que se refere, particularmente, ao seu rendimento escolar (aprovado ou reprovado) e sobre a sua mobilidade (transferido, deixou de

frequentar ou falecido). Essa etapa ocorre sempre nos meses de fevereiro subsequentes (PARANÁ, 2007) a realização do censo escolar, já a migração das informações educacionais na rede estadual é desempenhada tanto na primeira quanto na segunda etapa do Censo Escolar, pela Coordenação de Informações Educacionais da SEED/SUDE.

Todos os procedimentos para a realização do censo escolar estão disponíveis aos gestores em sítio próprio para esse fim e a SEED oferece suporte técnico e esclarecimentos de dúvidas a todos os gestores que necessitarem de apoio, quer para o acesso e preenchimento dos dados no Sistema Educacenso, quer para atualizar, acompanhar e entregar o termo de responsabilidade pelas informações apresentadas junto aos NREs.

O Censo Escolar, dentre as informações de cunho básico relacionadas aos estudantes, professores e instituições, também utiliza seus dados escolares e de matrículas para subsidiar o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE, o Programa Nacional de Transporte Escolar, PNATE, o Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE; para deliberar sobre os coeficientes com o intuito de repartir os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB; para preparar um conjunto de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série.

Todos esses indicadores possibilitam que a educação brasileira seja acompanhada, pensada e entendida, além disso, são referências para o atendimento do que está proposto no Plano Nacional da Educação (PNE) e para participar de programas em nível federal que envolve os profissionais da área da educação.

Outro dado relevante envolve o Ensino Médio, pois os indicadores do Censo Escolar atrelados aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, permitem configurar uma planificação de informações relevantes para o entendimento da educação no país como um todo para a proposição de políticas públicas destinadas a esses fins específicos.

O **Calendário Escolar** surge também como uma ação permanente nessa linha de análise, pois, historicamente, ele é proposto e controlado pelo sistema de ensino,

em uma prática que atende a legislação nacional, estadual e municipal. Cada estado apresenta a sua particularidade cultural, estrutural e organizacional em relação à efetivação do calendário escolar. Por meio de normas bastante detalhadas, os diretores das escolas necessitam seguir o acordado para assegurar os processos democráticos de matrículas, período letivo, carga horária, recessos, reposições entre outros fatores diversos.

A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) define como regra básica para a disposição regular dos currículos anuais, uma carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivado trabalho escolar a serem desempenhados por todas as instituições de ensino que oferecem a Educação Básica. Entretanto, não há oposição para aprovação de Calendário Escolar cujas Matrizes Curriculares estipulem carga horária maior que o mínimo estabelecido na LDBEN.

É de responsabilidade das instituições de ensino garantir, para todos os seus alunos, em todos os turnos de funcionamento, o cumprimento do Calendário Escolar segundo prescreve o art. 12, da Lei Federal n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996). Como parte do processo de gestão democrática, o calendário escolar é acordado entre os pares e aprovado pelos órgãos competentes do sistema de ensino estadual.

O Calendário Escolar proposto pelas instituições de ensino das redes públicas estadual e municipal, instituições parceiras e pelas mantidas pela iniciativa privada, após homologado pelo Núcleo Regional de Educação, apenas poderá sofrer alterações em casos excepcionais com apresentação de nova proposta, em tempo hábil, mediante ofício seguido de justificativa, no qual constem as datas a serem alteradas e as previstas para o cumprimento da exigência legal. A nova proposta exclusivamente poderá ser implementada pela instituição requerente após a aprovação do respectivo Núcleo Regional de Educação.

O encaminhamento das **matrículas** se configura como uma ação de gestão que surge no sistema de ensino como um procedimento bastante sistemático e controlado. Todo o detalhamento acerca do planejamento de matrículas, número de turmas, encaminhamentos a serem realizados estão cuidadosamente explicados para a comunidade escolar.

Um exemplo dessa situação é a promulgação de resoluções, instruções ou orientações da SEED para determinar o número de alunos por turma. A Resolução n.º 4.527/2011 está em vigência desde 2011 e fixa o número de estudantes para efeitos de composição de turmas regulares a partir da análise das séries e tamanhos das salas de aulas nas instituições escolares estaduais (PARANÁ, 2011). Cabe ao gestor escolar acompanhar criteriosamente a Instrução Conjunta SEED/SUED-SUDE que é enunciada a cada ano letivo, definindo os encaminhamentos referentes às matrículas nas instituições de ensino da rede estadual. Cabe lembrar a importância do contato com o NRE para constatação de existência de vaga em outra instituição de ensino.

Em relação aos procedimentos de avaliação externa, o sistema de ensino no Estado divulga os dados necessários para a compreensão de todo este processo.

Entende-se por avaliação externa da educação os procedimentos utilizados por um órgão externo para analisar a qualidade da educação em âmbito geral, nacional, estadual, entre outros objetivos. A história recente da educação brasileira mostra que os procedimentos de avaliação têm ocorrido sistematicamente desde a década de 90 no Brasil com a criação do SAEB em 1995. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) explica que

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal) (IBGE, 2019).

A qualidade da educação passa a ser pensada e analisada pelo governo central e, em 1995, a metodologia utilizada para a elaboração do instrumento e os processos usados para a análise dos dados foram consideravelmente alterados (INEP, 2019), permitindo que a comparação entre os resultados se tornasse possível. Outra complementação dada na versão de 1995 foi a inclusão de dados acerca dos contextos institucionais, informação essa que não estava privilegiada nas versões anteriores. O aprimoramento do instrumento passou a ser o foco dos órgãos responsáveis pela sua efetivação e, em 2001, a alteração mais significativa ocorreu,

tornando as avaliações de língua portuguesa e matemática às únicas atendidas, mudança que permanece até o momento atual (INEP, 2019).

A Portaria Ministerial n.º 931 (MEC, 2005) reestrutura o SAEB e amplia a coleta de informações para uma análise maior, definindo que o sistema avaliativo seria composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), sendo a última conhecida como Prova Brasil (MEC, 2005). O novo formato possibilitou que o órgão central da educação, MEC, analisasse a combinação entre os resultados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde então (MEC, 2005). Assim, o IDEB combinando o resultado da Prova Brasil e da taxa de aprovação permite que a escola analise os seus resultados, buscando identificar as fragilidades no processo de aprendizagem dos alunos, bem como diminuir as taxas de reprovação e abandono, aprimorando a taxa de aprovação.

Todos os dados construídos a partir dos processos avaliativos externos possibilitaram a gestão da educação no país e ampliaram a visão sobre as condições reais dos sistemas federal, estadual, municipal e privado. Um dos resultados dessas análises foi a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, em 2013. A ANA surgiu no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, Portaria n.º 482 (BRASIL, 2013) para compor um dos índices do SAEB.

Desde o início da avaliação externa, ações voltadas para a melhoria da educação continuam sendo propostas. Em 2015, por exemplo, foi criada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas com o intuito de aproximar as avaliações externas com o contexto escolar (INEP, 2019). O INEP informa que em 2019 uma nova reestruturação do SAEB28 se faz necessário em função da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O sistema de ensino também participa em programas de avaliação externa em nível internacional. O Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA) é um programa internacional de avaliação aplicado ao estudante da 7ª série em diante, na faixa de 15 anos, tendo como finalidade coletar informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem desses alunos. A apreciação dos resultados é de

²⁸As siglas ANA, ANEB e ANRESC não são mais utilizadas para referência e todas as avaliações, em nível nacional, passam a ser identificadas unicamente pelo nome SAEB (MEC, 2015).

extrema importância para o aperfeiçoamento das reformas educacionais, visando o progresso na qualidade da Educação Básica brasileira. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e nacionalmente pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep do Ministério da Educação. Realizado a cada 3 anos, abrange 3 domínios do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências.

No que se refere às propostas de formação inicial e continuada voltada aos profissionais da educação, o **Programa de Formação Inicial dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, ProFuncionário**, procurou conectar as dimensões técnicas e pedagógicas indispensáveis à formação humana. Foi implantado no estado do Paraná no ano de 2006, por meio de cursos técnicos ofertados, tais como: Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Biblioteconomia, de acordo com as demandas apresentadas.

A conclusão com êxito do Curso Técnico do ProFuncionário permite aos funcionários a ascensão e adiantamento nas classes de carreira, incidindo diretamente em seu salário, além da qualificação profissional e certificação adquirida.

O diretor que conhece bem as demandas que advêm do ProFuncionário, juntamente com o funcionário, devem planejar e organizar a rotina de trabalho para que não haja prejuízo ao funcionário/estudante do ProFuncionário.

Já o **Programa Nacional de Formação de Professores, PARFOR**, é um programa proposto pelo MEC/Capes em regime de cooperação com as Instituições de Ensino Superior, IES e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Tem vínculo com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 6.755/2009 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009). Este programa tem como objetivo requerer a formação inicial e continuada, unicamente dos professores da rede pública em exercício na Educação Básica, de forma a atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Na linha de desenvolvimento, a Progressão na carreira profissional surge como uma possibilidade de ascensão e é definida como o acesso de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, mediante ajuste de critérios exclusivos de avaliação de

desempenho e de participação em atividade de formação e/ou qualificação profissional. A progressão é uma das formas de progresso que os professores e agentes educacionais possuem em seu plano de carreira.

No que se refere à formação inicial do professor, **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para o progresso da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de Educação Básica e orientação de professores das IES. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2016). Cada projeto institucional deve ser adequado para ser desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino de Educação Básica, em escolas públicas consideradas prioritárias. Em 2019, a interrupção do programa se concretizou a partir do corte das verbas que o sustentavam, afetando diretamente estudantes e empresas envolvidos com a pesquisa, comprometendo a educação como um todo, além de afetar diretamente os estudantes e os professores envolvidos.

Em relação às ações que envolvem a comunidade escolar, **a Associação de Pais, Mestres e Funcionários e similares (pessoa jurídica de direito privado) - APMF** - é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tem caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus dirigentes e conselheiros e constituído por prazo indeterminado. Nas escolas Estaduais a APMF é obrigatória, são repassados os recursos federais, estaduais e de convênios e são creditados no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) da associação. A diretoria da APMF tem inúmeras atribuições que envolvem desde a elaboração, aprovação, implantação e avaliação do plano anual de atividades até atividades vinculadas ao cumprimento do que está previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. A Gestão Democrática ocorre frente às propostas educacionais participando da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

No que tange as organizações dos alunos, o **Grêmio Estudantil** é um órgão que busca representar os interesses dos estudantes na instituição escolar. Com uma estrutura sem fins lucrativos, o grêmio se envolve com atividades das mais diversas ordens, desde que assegure que os fins educacionais, cívicos, culturais, desportivos e sociais se efetivem.

O Grêmio Estudantil é uma representação da gestão democrática, é um espaço de vivência da cidadania, pois coloca os estudantes por dentro dos desafios e anseios da comunidade escolar e local. Discussão, reflexão, planejamento e avaliação fazem parte do dia a dia. A luta por seus direitos possibilita se desenvolverem de forma consciente, crítica e ativa na vida social.

O **Conselho de Classe** surge como um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos no contexto escolar, fundamentado no PPP da escola e no Regimento Escolar. Equipe pedagógica e direção se agrupam para discutir e avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem avaliar a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No Conselho de Classe, diferente de outras instâncias colegiadas, manifestam-se todos os professores que atuam nas turmas em análise, bem como a direção e a equipe pedagógica. São discutidos: o aluno, o processo educativo e o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, bem como a função dos objetivos e dos resultados encontrados.

As discussões e tomadas de decisões devem estar respaldadas em critérios qualitativos, como: a melhoria do estudante na aprendizagem, o trabalho efetivado pelo professor para que o estudante aprimore a aprendizagem, o método de trabalho utilizado pelo professor, o desempenho do aluno em todas as disciplinas, o acompanhamento do aluno no ano seguinte, as situações de inclusão, as questões estruturais, os critérios e instrumentos de avaliação empregados pelos docentes.

A equipe pedagógica deve acompanhar todo o processo, realizar reuniões com os professores sobre práticas pedagógicas, nortear no planejamento das aulas, debater critérios e instrumentos de avaliação, ou seja, retomar a formação didático-pedagógica. O gestor deve promover condições para certificar as atividades pedagógicas apropriadas e garantir encaminhamentos aos alunos que mais precisam de apoio. Aos professores cabe cumprir as atividades e esquematizar intervenções de

acordo com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. É importante ressaltar que as discussões do Conselho de Classe devem ser intercedidas pela equipe pedagógica, bem como respaldadas e presididas pela direção escolar.

No que se refere à **Alimentação Escolar**, os subitens que compõem esse inciso indicam informações sobre a alimentação e o monitoramento nutricional na escola, incluindo referências ao Leite das Crianças²⁹. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, FNDE, 2013; 2015) regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2013; 2015) e assegura a transferência de recursos para o estado do Paraná para a obtenção dos alimentos que serão utilizados para essa alimentação escolar.

Reforça-se que um dos critérios fundamentais para o recebimento desse recurso solicita que a Secretaria de Educação do Estado cumpra criteriosamente as normas do programa. Para além do cumprimento dos protocolos legais, as informações disponíveis para os gestores envolvem esclarecimentos desde quem tem o direito a essa alimentação, como selecionar os tipos de alimentos a serem utilizados no interior das escolas, até a definição da pauta³⁰ que referenda a proporção dos alimentos salgados, doces, procedência, entre outros detalhes.

Uma proposta considerada de extrema importância na análise desses dados foi encontrar uma Coordenação destinada exclusivamente para a Educação Alimentar e Nutricional. Essa coordenação tem a responsabilidade de monitorar o estado nutricional de todos os alunos vinculados à rede pública estadual de ensino e envolve desde a avaliação nutricional (verificação do peso e altura dos alunos a cada ano letivo), até a aquisição de alimentos que assegurem o pleno desenvolvimento dos projetos vinculados à essa intencionalidade.

²⁹ “O Programa Leite das Crianças - PLC, tem por objetivo auxiliar o combate à desnutrição infantil, por meio da distribuição gratuita e diária de um litro de leite a crianças de 06 a 36 meses, pertencentes a famílias cuja renda *per capita* não ultrapassa meio salário mínimo regional, além do fomento à agricultura familiar, proporcionando geração de emprego e renda, a busca pela qualidade do produto pela remuneração equivalente, a inovação dos meios de produção e a fixação do homem no campo” (SEED/PR, 2019).

³⁰ Entende-se por pauta a proporção dos mantimentos alimentícios doces e salgados destinados à instituição escolar. Dentre tais opções de pautas, a SEED oferta um total de 8 alternativas para atender as diferentes demandas das escolas pelas suas particularidades e preferências, ficando ao encargo do gestor a definição da pauta que melhor se adequar ao contexto institucional (SEED/PR, 2019).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica propostas pela SEED/PR, em seu documento específico para a disciplina de Educação Física, indicam que “os cuidados com a saúde não podem ser atribuídos tão somente a uma responsabilidade do sujeito, mas sim compreendidos no contexto das relações sociais, por meio de práticas e análises críticas” (SEED/PR, p. 56). É possível que seja por essa razão que é delegada a responsabilidade da avaliação nutricional de escolares ao professor que atua nessa disciplina curricular.

A tarefa da gestão democrática e participativa é contribuir para a implementação das mudanças, ajudando a criar um clima favorável na comunidade. A educação é um processo de construção de identidades que se constituem pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade.

Todos os programas atingem um dos princípios da Educação Brasileira expressos no artigo 3.º da LDBEN, que é a igualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 1996) de acesso e permanência na escola visando a democracia. Sendo assim, para obter a gestão democrática, é primordial um trabalho coletivo, em que pessoas analisam as circunstâncias, decidem as orientações e agem em conjunto para concretizar o processo. Para esse processo acontecer é necessário legitimar os mecanismos que garantam a democratização na gestão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas durante toda a investigação permitiram que algumas considerações se fizessem acerca do objeto de estudo. É difícil chegar ao fim de uma pesquisa e apresentar as conclusões sem gerar uma certa angústia de que elas expressam, de fato, o fechamento de uma análise mais ampla.

Ao propor *analisar os processos de participação que materializam a gestão democrática do ensino público na estrutura organizacional e administrativa do estado do Paraná*, muitas ponderações foram se consolidando. Apesar de se estar inserido em um contexto complexo, revelam um sistema de ensino público bastante organizado e estruturado.

Em primeiro lugar cabe ressaltar que foi surpreendente encontrar tantas informações, dados, documentos, materiais de apoio voltados para a gestão da escola básica, pois os processos que auxiliam a organização administrativa e pedagógica da escola estão claros. Existe um alinhamento entre as informações disponíveis e a base teórica já apresentada vinculada à gestão democrática.

Vários questionamentos emergiram nas análises feitas, mas o principal deles interroga a razão do sistema público não apresentar a qualidade do ensino que as informações do sistema estadual demonstram existir. Algumas hipóteses surgiram a partir dessa reflexão.

Os gestores estão envolvidos com os processos cotidianos da administração escolar, ocupando-se com atribuições que ampliam as suas próprias, pois a base teórica utilizada revela que o diretor das escolas precisa se envolver com as questões administrativas, financeiras, pedagógicas, disciplinares, comunitárias, entre outras, utilizando um tempo exagerado nas soluções desses impasses e que os impossibilitam de pensar a escola de uma forma ampla e sistêmica.

Para ser um diretor no princípio teórico e metodológico da gestão democrática é necessário delegar responsabilidades, uma das tarefas mais complexas no contexto de qualquer administração. Possivelmente ele não dá conta das suas atribuições porque precisa confiar nas ações comandadas pela sua equipe, porém tais profissionais nem sempre (inclua-se aí também o gestor) estão formados adequadamente para desempenhar suas funções.

Todos precisam aprender permanentemente, já que a formação inicial não prevê todas as situações que podem ocorrer no interior das escolas no dia-a-dia e, para solucionar esse impasse, a aprendizagem permanente é o caminho indicado. A formação continuada é tema de inúmeros estudos e demonstra que é uma das maiores fragilidades que se encontra entre os profissionais da educação.

A análise do contexto institucional é a base para qualquer transformação, cada realidade precisa ser entendida e solucionada dentro das condições possíveis para a escola e os profissionais que nela atuam. Trazer experiências prontas de outras realidades nem sempre geram melhorias nos processos de gestão e entender o seu contexto institucional, profissional, contextual é uma das premissas que se defende nesse estudo.

O *site* do sistema de ensino do estado do Paraná disponibiliza inúmeras informações que auxiliam o diretor a ser um gestor democrático, mas ele precisa entender as relações de trabalho que se constituíram no interior da escola, as necessidades advindas dos processos de ensino e aprendizagem para então tomar qualquer decisão. Isso depende de uma ação individual e coletiva para se efetivar, o gestor é o ponto de partida para a organização de um trabalho colaborativo, transparente, autônomo, descentralizado, participativo, organizado, respeitando a opinião de cada um, sendo imparcial e honesto.

Para uma boa atuação, a coordenação pedagógica precisa de apoio técnico e administrativo para que as atividades escolares se desenvolvam. Esse apoio significa que o gestor escolar necessita estar articulado com as suas necessidades, ele é o profissional que apoiará o desenrolar do cotidiano pedagógico institucional. Ressalta-se que o fazer pedagógico é a essência da escola, todos os demais profissionais devem atuar para assegurar que o pedagógico possa se desenvolver plenamente. Não é possível que o pedagógico não seja a alma de qualquer instituição escolar, ela só existe porque o processo de ensinar e aprender se desenvolve em seu interior, todos os demais serviços devem apoiar esse processo.

A partir das reflexões, é possível iniciar o delineamento das considerações finais desse estudo. Sob a ótica dos aspectos positivos das informações no *site* do sistema estadual de ensino, indica-se que a apresentação da “gestão pedagógica” e

da “gestão administrativa” em espaços distintos é um dos fatores determinantes para a compreensão do fazer pedagógico em sua plenitude.

Na medida em que a gestão pedagógica apresenta, detalhadamente, as suas atribuições e funções, a gestão administrativa tem a possibilidade de exercer o apoio e o suporte necessários para um bom desempenho das atribuições pedagógicas. Apesar de estarem separadas, não significa que a atuação não deva ocorrer de forma articulada, simplesmente entende-se que foi uma estratégia utilizada pelo sistema para pontuar as atividades a serem exercidas por ambos os profissionais.

É difícil pontuar análises que não reforcem a qualidade da proposta. A questão que cerca essa consideração leva em conta como a gestão se desenrola no interior da escola, pois para iniciar qualquer processo de gestão participativa, o gestor necessita estar disponível para atuar dessa forma, precisa encontrar e descobrir quais as suas necessidades formativas e conhecimento para exercer uma leitura do contexto escolar fundamentado em premissas concretas.

O processo de gestão participativa é um processo de dependência entre as pessoas. Dependência porque cada um necessita desenvolver e assumir responsabilidades que envolvem a sua atribuição profissional, para que coletivamente os objetivos educacionais sejam alcançados. Os estudos apresentados anteriormente revelam que para que cada um assuma o seu espaço e a sua função, é necessário ter uma formação sólida e concreta para o pleno exercício profissional. Tais estudos indicam, também, que, na prática, o que acontece é que nem sempre cada um adota o seu papel no contexto escolar e que uma das razões para que isso aconteça é a ausência de formação continuada a todos os profissionais que atuam na escola. Defende-se que na medida em que tais profissionais dominam plenamente as suas funções e atribuições eles terão êxito nas suas atuações, gerando um bem-estar pessoal e assegurando melhorias nos processos educativos como um todo.

As análises aqui realizadas indicam que se faz necessário verificar como ocorrem as ações dos gestores nas instituições escolares para entender o que tem facilitado, dificultado ou impossibilitado que a gestão democrática se efetive. Autores como Paro (2016) e Libâneo (2012) apresentam que os sistemas de ensino no país tendem a ser engessados, com processos burocráticos, inviabilizando a criação de alternativas para uma gestão democrática.

Essa afirmativa gera uma preocupação que, aliada ao senso comum, revela que muitos gestores tem boas intenções e que os sistemas de ensino não facilitam a operacionalização de atuações que busquem a melhoria dos processos como um todo. Como o objeto desse estudo não envolve a percepção dos gestores acerca do desenvolvimento e desempenho de suas funções, destaca-se a necessidade de olhar sobre o que ocorre no interior das escolas de educação básica no país.

Se para ser professor é necessário ter uma formação específica, para ser gestor defende-se o mesmo princípio. Aprender a ser gestor significa que para além de uma iniciativa pessoal, é necessário que os órgãos responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino assegurem uma formação voltada para a função. O apoio institucional é determinante para que esse processo se efetive com êxito e assegure a formação de um profissional coerente, responsável, articulado e envolvido com a gestão escolar.

Reforça-se a necessidade de um trabalho colaborativo entre os pares no interior das escolas e apoiado pelos sistemas de ensino. Agir coletivamente significa pensar as soluções para a escola de forma colaborativa para que as ações tenham sucesso. Independentemente de parecer uma proposta utópica, esse processo longo e moroso implica em pensar a educação a médio e longo prazo, em busca de um pensar e agir consistente, coerente e concreto.

Para transformar a escola em um espaço democrático, há necessidade dos profissionais da educação buscarem a melhoria dos processos educacionais pautados em ações viáveis que minimizem os problemas que afetam o cotidiano escolar. Esta é a função do gestor, ele precisa assegurar que as soluções para os problemas que enfrenta no interior da escola estão dentro dela mesma, visto que na medida em que todos os profissionais se voltam para entender o que ocorre e quais são os objetivos finais, por meio do entrosamento das percepções desses sujeitos, ela se efetivará.

Não é possível mais verificar que os profissionais participam de propostas formativas que gerem animação e estímulo em um primeiro momento e que se esvaem na medida em que a rotina se apresenta nesse contexto. Não basta fazer tudo o que foi mencionado entre os colegas para resolver problemas na escola, é necessário refletir sobre as ações, pensar nas alternativas, individualizar cada caso,

buscar apoio teórico e técnico para minimizar o que impossibilita que a escola se desenvolva.

O sistema estadual de ensino no estado do Paraná, por intermédio da página da SEED/PR, oferece ao gestor escolar fazer uso do arsenal de documentos e ações que propiciam a participação da comunidade escolar na implementação da gestão democrática.

Cabe ao gestor criar o hábito de consultar periodicamente o portal para, como já explicitado nesse trabalho, construir coletivamente o **projeto político pedagógico**, além de organizar e dinamizar a atuação do **conselho escolar**, **do grêmio estudantil**, **da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)**, que se constituem em organizações auxiliares da escola.

O conhecimento da atuação do **Conselho Tutelar** permite fortalecer a **rede de proteção** aos estudantes, indispensável para o processo ensino-aprendizagem, bem como a **alimentação escolar**, monitorada, envolvendo a avaliação nutricional até a aquisição dos alimentos.

A formação continuada do professor e dos profissionais da educação básica, oferecida pelo **Programa de Desenvolvimento Educacional, ProFuncionário, Parfor e as semanas pedagógicas** asseguram os princípios humanos, éticos e solidários indispensáveis em uma escola que busca concretizar a gestão democrática.

Foram destacados aqui alguns itens que constam no portal pesquisado, que integram a gestão pedagógica e administrativa da escola e permitem a construção social e permanente do sistema de ensino no estado do Paraná de forma coletiva, participativa e democrática. Cabe ao gestor ler, analisar as aproximações e distanciamentos entre o que se divulga como princípio e o que ocorre na prática cotidiana, implementar e fazer a diferença em sua gestão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo; ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar a escola e a gestão escolar**: elementos para uma reflexão crítica. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

ALCANTARA, Luiz Alberto de; BORGES, Valdir. Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire. **Revista Espacios**. v. 39, n. 43, 2018. p. 20. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394320.html>.

ALCÂNTARA, Luiz Alberto de; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha; GRANDINI, Cláudio Oliveira. O conceito de paradoxo na gestão democrática escolar em Paulo Freire: uma intervenção social possível no contexto escolar. **Revista Espacios**. v. 41, n.2, 2020. p. 15. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410215.html>.

ALONSO, Myrtes. **Gestão escolar**: revendo conceitos. São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em: http://cursoonlineinformaticaprofessores.pbworks.com/w/file/54022785/gestao_revendoconceitos.pdf. Acesso em 23 de outubro 2019.

ARANHA, Ana. **A escola que os jovens merecem**. In: Revista Época, ago. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI87998-15223,00-A+ESCOLA+QUE+OS+JOVENS+MERECEM.html>. Acesso em: 16 outubro 2019.

BARBU, Zevedei. **Psicología de la democracia y de la dictadura**. Buenos Aires: Paidós, 1962.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2009

BASTOS, João Baptista. **Gestão democrática da educação**: administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J.B. (Org.). **Gestão Democrática**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

BOLMAN, Lee G.; DEAL, Terrence E. **Reframing organizations: artistry, choice, and leadership**. San Francisco: Josey-Bass, 2003

BOLTON, Allan. **Managing the academic unit**. Buckingham: Open University Press. 2000.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (5 de outubro de 1988), Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em 17 maio 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.41, 23 nov. 2017a.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9.394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução n.º 9, de 13 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº13.005. Brasília, DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, n. 55, p. 17, mar. 2005.

BRASIL. Portaria n.º 1602, de 28 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição 249, Brasília, DF, p. 15-22, 28 dez. 2017b.

BRASIL. Portaria n.º 482 de 7 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição 109, Brasília, DF, p.17, 7 jun. 2013.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática**: um estudo de caso. 1993. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 1993.

COLLINS, Jim. **Good to great**: Why some companies make the leap... and others don't. New York: Harper Business, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: Abordagens qualitativas, quantitativas e métodos mistos. 4.ed. Thousand Oaks, CA: Sábio. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez. 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL**: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, Brasília, 2005. Disponível em:

file:///C:/Users/Cliente/Downloads/sistema_nacional_formacion_profesores%20(4).pdf . Acesso em: 22 de agosto de 2019.

DRUCKER, Peter F. **O Gestor Eficaz**. Trad. Jorge Fortes. Rio de Janeiro: LTC. 2017.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.F. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FORTUNA, M. L. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: J. B. BASTOS (org.), **Gestão democrática**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. p. 107-124.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 7.ed., 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12.ed. 220p., 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 4.ed. 119p., 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 127p., 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

GRÁCIO, J. d; AGUIAR, R. C. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. In: J. B. BASTOS (org.), **Gestão Democrática**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002, p. 73-82.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **IBGE Educa**. Disponível em: www.ibge.gov.br, 2019. Acesso em 14 de setembro de 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP/Ministério da Educação, 2019.

INEP, NOTAS ESTATÍSTICAS Censo Escolar 2018. Disponível em: portal.inep.gov.br <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

JULIATTO, Clemente. Ivo. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. Curitiba: Champagnat, 2007.

KOUZES, James M.; POSNER, Barry Z. **Academic administrator's guide to exemplary leadership**. San Francisco, USA: Jossey-Bass. 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix (Organizadoras). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus. 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Heccus Editora, 2004.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire a governação democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Administração da educação no Brasil na década de 1990: entre a competitividade e a humanização**. 2002. 125 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Líber livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes. 2011.

MINTO, Lalo. W. Administração escolar no contexto da nova república (1984...). **Revista HISTEDBR on-line (especial)**, 2006. p. 140-165.

NASCIMENTO, A. E. A gestão democrática que começa na sala de aula. In: J. B. org., **Gestão Democrática** (p. 125 - 126). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, Cleusy f.; SCHNECKENBERG, Marisa. **A trajetória da gestão democrática no ambiente escolar**. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. 30 de junho de 2009. Acesso em: 23 de setembro de 2019.

NÓVOA, Antônio. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

NUNES, Clarice. **História da Educação Brasileira**: novas abordagens de velhos objetos. Teoria e Educação, 1992.

PARANÁ. Decreto n.º 1.874. Aprova o novo Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Paraná**, 17 de set. 1932.

PARANÁ. Decreto n.º 18.181, de 09 de junho de 1955. Aprova o Regime Interno dos Ginásios e Colégios do Estado do Paraná. **Colégio Estadual do Paraná**. Paraná, 2013.

PARANÁ. Decreto n.º 1396, de 05 de setembro de 2007. Aprova o regulamento da secretaria de estado da educação - SEED. **Secretaria da Educação do Paraná**. Paraná, 2008

PARANÁ. Lei Complementar n.º 130 de 14 de julho de 2010. Estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica. **Secretaria da Educação do Paraná**. Paraná, 2010.

PARANÁ. Lei Complementar n.º 103 de 15 de março de 2004 Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências. **Assembléia Legislativa do Estado do Paraná**. Paraná 2004.

PARANÁ. Parecer CEE/CP n.º 19 de 20 de novembro de 2015. Pedido de Autorização de Programa de Aceleração de Estudos – PAE. **Conselho Estadual da Educação - CEE**. Paraná, 2015.

PARANÁ. Portaria n.º 264 de 26 de março de 2007. Disposições sobre o Censo Escolar. **Ministério da Educação**. nº 59, Seção 1, pág. 100. Paraná 2007.

PARANÁ. Decreto n.º 9204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Secretaria Geral, subchefia para assuntos jurídicos**. Paraná, 2017.

PARANÁ. Resolução n.º 4527 de 25 de outubro de 2011. Fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. **Secretaria da Educação do Paraná**. Paraná, 2011.

PARANÁ. Decreto n.º 6.972 de 29 de maio de 2017. Altera o Regulamento do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional, **FUNDEPAR**. Paraná, 2017

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Superintendência da Educação Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais. **Gestão em Foco**. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez. 2005

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar [livro eletrônico]: educador ou gerente?** São Paulo: CORTEZ, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã. 2001

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**, 4.ed. São Paulo: Cortez. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

PRYJMA, Marielda Ferreira. **A organização escolar: a análise da escola primária paranaense no período de 1930 a 1945.** 1999. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez. 2005.

ROCHA, Roberto. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. **Revista Pós Ciências Sociais**, v.6, n. 11, 2009. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/790>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovan Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, a. 1, n.1, jul. 2009.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Líber livro. 2007.

SEED/PR, 2019. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

SERGIOVANNI, Thomas. J. **Building community in schools.** San Francisco: Jossey-Bass. 1994.

SILVA FILHO, Raimundo B.; ARAÚJO, Ronaldo M. L.. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis conseqüências. **Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, p. 35 - 48. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratizações da gestão da escola pública brasileira. *aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, v. 27, n.103, 2019.

SOUZA, Thamara Maria; CHAGAS, Alisson Moura; DOS ANJOS, Rita de Cassia. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Uma década de monitoramento da qualidade da educação. **Revista Com Censo**, v. 6, n. 2, mai. 2019.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, ed. 3, 2002.

SUED/SEED, Secretaria da Educação e do Esporte. Núcleos Regionais de Educação. **Resolução nº3660/2015** - Estabelece para a rede pública estadual de Educação Básica e para as instituições conveniadas, o Calendário Escolar para o ano de 2016. Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=820>
Acesso em: 14 de agosto de 2019.

VEIGA, I. A.; REZENDE, L. G. **As instâncias colegiadas na escola. Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papiros. 2001.

VIDICH Arthur J.; LYMAN Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIEIRA, Sofia. L. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber livro, 2009.

WERLE, Flavia Obino C. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBPAE**, v. 17, n. 2, p. 147-160, jul - dez 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25571/14909>. Acesso em 14 de junho de 2019.