

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA MADSELVA FERREIRA FEIGES

ELEIÇÃO DE DIRETORES NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO  
NA GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA – TRIÊNIO 2012-2014

CURITIBA

2013

MARIA MADSELVA FERREIRA FEIGES

ELEIÇÃO DE DIRETORES NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO  
NA GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA – TRIÊNIO 2012-2014

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares

CURITIBA

2013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **MARIA MADSELVA FERREIRA FEIGES** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR<sup>a</sup> MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES (Presidenta), DR<sup>a</sup> NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA, DR<sup>a</sup> MARIA TARCISA SILVA BEGA, DR<sup>a</sup> DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI e DR<sup>a</sup> NORA RUT KRAWCZYK (*Online*) (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "ELEIÇÃO DE DIRETORES NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO NA GESTÃO DAS ESCOLAS DE CURITIBA - TRIÊNIO 2012-2014".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES	<i>M.T. Soares</i>	Aprovada
DR <sup>a</sup> NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA	<i>Naura S. Ferreira</i>	Aprovada
DR <sup>a</sup> MARIA TARCISA SILVA BEGA	<i>Marcisa Silva Bega</i>	APROVADO
DR <sup>a</sup> DORALICE APARECIDA PARANZINI GORNI	<i>Dorini</i>	Aprovada
DR <sup>a</sup> NORA RUT KRAWCZYK ( <i>Online</i> )	<i>N.R. Krawczyk</i>	Aprovada

Curitiba, 10 de junho de 2013.

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof<sup>a</sup>, Dra. *Monica Ribeiro da Silva*  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do curso de doutorado pela contribuição à minha formação acadêmica.

Às professoras Jussara Maria Tavares Puglielli dos Santos, Maria Tarcisa Silva Bega e Maria Tereza Carneiro Soares pelo rigor das contribuições na banca de qualificação e ao professor Ângelo Ricardo de Souza pelas contribuições pertinentes de seu Parecer como membro suplente da banca de qualificação.

Aos professores Ângelo e Maria Tereza que me estimularam a realizar esta etapa da minha formação acadêmica.

À professora Maria Tereza Carneiro Soares, de forma muito especial, pela paciência das orientações, sempre dialogando e propondo intervenções necessárias à construção desta pesquisa.

Aos colegas da Linha de Políticas Educacionais e ao professor Paulo Vinícius Baptista da Silva, pelas contribuições realizadas no Seminário Especial de Avaliação de Teses.

À Secretaria de Estado da Educação (SEED) e ao Núcleo Regional de Educação (NRE) – Curitiba. Agradeço de forma muito especial a todos aqueles que possibilitaram o acesso e a coleta dos documentos necessários à realização desta pesquisa.

A todos os meus alunos do curso de pedagogia da UFPR, aos diretores e pedagogos da Rede Estadual de Ensino que sempre me desafiaram à construção de reflexões críticas sobre o processo de democratização da escola pública.

A todos os meus amigos e amigas pela presença constante na minha vida.

A todos os meus familiares, especialmente aos meus sobrinhos enquanto representação de uma juventude que sonha com um mundo de justiça social.

À minha irmã Irene por ser uma referência segura aos cuidados especiais dedicados à saúde da minha filha Márcia.

Ao André Feiges, pelas reflexões democráticas que inspiram as lutas dos jovens pela construção de um mundo melhor para todos.

Aos meus pais e ao Osias (em memória) por terem me ensinado valores como justiça, respeito e bondade.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a três pessoas muito especiais na minha vida:

À minha mãe (in memoria) que me deixou duas grandes lições – o amor à vida e a devoção à Nossa Senhora Aparecida.

À minha filha Márcia com quem continuo aprendendo a construir atitudes, sentimentos e compromissos em relação aos limites da sua saúde.

Ao meu filho André que além de conforto e estímulo para seguir em frente, tem me ensinado o tamanho e a abrangência das lutas por políticas públicas de construção de uma cidadania emancipadora.

Sou a planta humilde dos quintais pequenos e das lavouras pobres.  
Meu grão, perdido por acaso, nasce e cresce na terra descuidada. Ponho folhas e haste e se me ajudares Senhor, mesmo planta de acaso, solitária, dou espigas e devolvo em muitos grãos, o grão perdido inicial, salvo por milagre, que a terra fecundou.

Sou a planta primária da lavoura.  
Não me pertence a hierarquia tradicional do trigo. E de mim, não se faz o pão alvo, universal.

O Justo não me consagrou Pão da Vida, nem lugar me foi dado nos altares.  
Sou apenas o alimento forte e substancial dos que trabalham a terra, onde não vingam o trigo nobre.

Sou de origem obscura e de ascendência pobre. Alimento de rústicos e animais do jugo.

Fui o angu pesado e constante do escravo na exaustão do eito.  
Sou a broa grosseira e modesta do pequeno sitiante. Sou a farinha econômica do proletário.

Sou a polenta do imigrante e amiga dos que começam a vida em terra estranha.

Sou apenas a fartura generosa e despreocupada dos paióis.

Sou o cocho abastecido donde ruminam o gado

Sou o canto festivo dos galos na glória do dia que amanhece.

Sou o cacarejo alegre das poedeiras à volta dos seus ninhos.

Sou a pobreza vegetal, agradecida a Vós, Senhor, que me fizeste necessária e humilde

**SOU O MILHO.**

Cora Coralina

## RESUMO

Esta tese aborda a eleição de diretores como instrumento de gestão democrática da escola pública no Paraná. Busca identificar os conceitos sobre participação democrática da comunidade escolar inscritos no Plano de Ação na Gestão da Escola do candidato eleito a diretor na Rede Estadual de Ensino de Curitiba para o triênio 2012-2014, no contexto das influências da diretriz “Gestão para Resultados” do Governo Beto Richa (2011-2014 – em andamento). A questão orientadora desta pesquisa partiu da reflexão crítica sobre as experiências democráticas de eleição de diretores no Paraná: Os Planos de Ação na Gestão da Escola revelam uma concepção de gestão democrática articuladora da relação entre a função social da escola e o enfrentamento às estruturas autoritárias e excludentes da escola? Partindo desse questionamento, esta pesquisa realiza um estudo documental constituído por quatro documentos básicos: o Decreto 3.505/2011 e o Contrato de Gestão; o Programa do Curso de Formação para Gestão Escolar; a Resolução 4.122/2011-GS/SEED, que exarou as orientações para elaboração dos Planos de Ação na Gestão da Escola dos cento e quarenta e nove (149) estabelecimentos estaduais de Curitiba que realizaram o processo de eleição. O estudo desses documentos forneceu indicadores da matriz do modelo de gerencialismo por contrato de resultados. Os dados empíricos dos Planos foram analisados com base nos referenciais das produções acadêmicas sobre gestão escolar e revisão da literatura desta área. Da interpretação analítica das concepções dos diretores sobre participação democrática da comunidade escolar foram destacadas as categorias: participação, eleição para diretor, planejamento, função social da escola e gestão colegiada. A pesquisa possibilitou interpretar que o processo de eleição de diretor implementado pelo atual governo inviabiliza-se como mecanismo capaz de radicalizar a democratização da escola. Assim, como efetivar a função social do diretor na perspectiva dos conceitos de justiça social, liberdade e democracia que constituíram a força motriz das lutas sociais do processo de redemocratização da sociedade na década de 1980? Conclui-se que permanece o desafio de construir a função social da escola, entendida como articulação entre a democratização das relações internas da escola e socialização do conhecimento como direito de todos os alunos.

Palavras-chave: Eleição de Diretores. Gestão Democrática. Função Social da Escola. Planejamento Participativo. Gerenciamento Escolar.

## ABSTRACT

This thesis broaches the election of directors as an instrument of democratic management of public schools in Parana. It seeks to identify the concepts of democratic participation of the school community enrolled in the Schools Management Action Plan of the candidate elected director in the State Schools network of Curitiba for the triennium 2012-2014, in the influences context of the direction line "Management to Results" from Beto Richa's government (2011-2014 – in course). The leading question in it has arisen from critical reflection on the experiences of democratic election of directors in Paraná: Do the Schools Management Action Plans reveal a conception of democratic management articulating the relationship between the social function of the school and the confrontation of the authoritarian exclusionary structures in schools? Starting from this questioning, this research makes a documental study consisting of four basic documents: the Decree 3.505/2011 and the Contract of Management; the Content of the Training Course for School Management; the Resolution 4.122/ 2011-GS/SEED that drew up the guidelines for the preparation of the Schools Management Action Plans of one hundred forty-nine (149) state institutions of Curitiba which conducted the election process. The study of these documents provided indicators of the matrix model of managerialism by means of results contracts. Empirical data of the Plans were analyzed based on benchmarks of academic productions about school management and on literature review in this area. From the analytic interpretation of the directors' concepts on the democratic participation of the school community the categories: participation, election of directors, planning, social function of schools and collegiate management were highlighted. The research has made it possible to interpret that the process of directors' election implemented by the current government is unfeasible itself as a mechanism capable of radicalizing democratization in schools. Therefore, how could anyone put into effect the social role of the director in the perspective of social justice, freedom and democracy concepts that were the driving force of the social struggles in the process of redemocratization of society in the 1980s? There was the conclusion that the challenge of constructing the school social function, understood as the link between the democratization of the internal relationships in schools and the socialization of knowledge as the right of all students still remains.

Keywords: Election of Directors. Democratic Management. Social Function of Schools. Participatory Planning. School Management.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PERFIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA.....	35
TABELA 2 - PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	38
TABELA 3 - PERFIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE REALIZARAM A CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR.....	39
TABELA 4 - PROCESSO DE ELEIÇÃO/REELEIÇÃO DE DIRETORES REFERENTES AO MANDATO – 2012-2014 NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA.....	156

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS ATIVIDADES PREVISTAS NA RESOLUÇÃO 4.122/2011-GS/SEED.....	36
QUADRO 2 - TRAJETÓRIA DAS ELEIÇÕES PARA DIRETORES NO PARANÁ – 1983-2011, A PARTIR DA LEGISLAÇÃO.....	50
QUADRO 3 - TENDÊNCIAS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.....	87
QUADRO 4 - PLANILHA SEED PLANO DE TRABALHO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.....	90
QUADRO 5 - PLANILHA SEED AÇÕES DO PROGRAMA FAMÍLIA PARANAENSE QUE SERÃO DESENVOLVIDAS POR ESTA SECRETARIA.....	93
QUADRO 6 - PROGRAMA DO CURSO: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR “O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR”.....	95
QUADRO 7 – METAS.....	108
QUADRO 8 - METAS DE MELHORIA DO PROCESSO EDUCATIVO.....	109
QUADRO 9 – PERCEPÇÕES SOBRE A NÃO PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	127
QUADRO 10 – PERCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A NÃO PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA.....	128
QUADRO 11 – PROPOSIÇÕES (AÇÕES) DOS DIRETORES ELEITOS SOBRE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	129

## LISTA DE SIGLAS

APMF	- Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Paraná
CADEP	- Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica
CC	- Conselho de Classe
CE	- Conselho Escolar
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	- Ensino Fundamental
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FICA	- Ficha de Comunicação do Aluno Ausente
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GQT	- Gerência da Qualidade Total
GRF	- Gestão de Recursos Financeiros
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	- Lei Orçamentária Anual
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDE	- Plano de Desenvolvimento Educacional
PDE-PR	- Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PETE	- Programa Estadual do Transporte Escolar

PGE	- Procuradoria Geral do Estado
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPA	- Plano Permanente de Atendimento – correção idade/série
PPC	- Proposta Pedagógica Curricular
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROEM	- Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
RE	- Regimento Escolar
REE	- Rede Estadual de Ensino
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAP	- Secretaria de Estado da Administração e Previdência
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
SIGET	- Sistema de Gestão do Transporte Escolar
STF	- Supremo Tribunal Federal
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UGCG	- Unidade de Gerenciamento dos Contratos de Gestão

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 A PESQUISA COMO MÉTODO DE CONHECIMENTO DA REALIDADE: OBJETO DE ESTUDO, ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</b> .....	29
1.1 A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO.....	29
1.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA NA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS COLETADOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BETO RICHA – 2011-2014 (EM ANDAMENTO).....	32
1.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E A FORMULAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	40
<b>2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PÚBLICA: A UTOPIA E OS CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA EXPERIÊNCIA PARANAENSE</b> .....	44
2.1 DA ELEIÇÃO DE DIRETOR À CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES: APENAS DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERNAS DA ESCOLA?.....	47
2.2 ÓRGÃOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA X OCULTAMENTO DE PRÁTICAS EXCLUDENTES NA ESCOLA.....	56
2.3 A UTOPIA DA GESTÃO COLEGIADA: A EFETIVA PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÃO DA ESCOLA.....	68
<b>3 O PLANO DE AÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DA AUTONOMIA DA ESCOLA OU FERRAMENTA DE GERENCIAMENTO DO GESTOR ESCOLAR</b> .....	82
3.1 O PLANEJAMENTO E OS PLANOS NOS CONTORNOS DA ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	82
3.2 O PLANEJAMENTO, OS PLANOS E A GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E FINALIDADES.....	84
3.3 O CONTRATO DE GESTÃO COMO DIRETRIZ PARA A ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS CONFIGURAÇÕES DO GOVERNO BETO RICHA.....	88
3.4 O MODELO DE PLANO DEFINIDO PELA RESOLUÇÃO SECRETARIAL 4.122/2011 – GS/SEED.....	100
3.5 O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS PARA O TRIÊNIO 2012-2014	

NO PARANÁ: OS LIMITES E OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	109
3.6 OS DIRETORES ELEITOS E OS PLANOS DE AÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA: QUAL É A VISÃO DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE? .....	117
<b>4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR: A BUSCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA .....</b>	<b>141</b>
4.1 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA REPRESENTATIVA E DELIBERATIVA .....	141
4.2 O ENFRENTAMENTO ÀS ESTRUTURAS AUTORITÁRIAS E EXCLUDENTES DA ESCOLA NA LÓGICA EMANCIPADORA DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO.....	144
4.3 O DIRETOR DA ESCOLA COMO DIRIGENTE DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: ENTRE A CONCEPÇÃO DE GERÊNCIA E A POSSIBILIDADE DE REDEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA .....	154
<b>5 CONCLUSÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>195</b>

## INTRODUÇÃO

Compreender não consiste em elencar dados. Mas em ver o nexo entre eles e em detectar a estrutura invisível que os suporta. Esta não aparece. Recolhe-se num nível mais profundo. Revela-se através dos fatos. Descer até aí através dos dados e subir novamente para compreender os dados: eis o processo de todo o verdadeiro conhecimento.

Leonardo Boff

Entre tantas questões interessantes de pesquisa escolhi o tema gestão democrática, não apenas pela relevância da temática no conjunto das atuais políticas educacionais, mas principalmente pela possibilidade de (re)examinar a eleição de diretores como um dos mecanismos de democratização da escola pública.

As ideias democráticas consagradas na Constituição Federal de 1988 pressupõem a definição de políticas públicas que articulem a superação das desigualdades sociais e de seus reflexos na educação escolar. A escola pode tornar-se um espaço público com estruturas de trabalho e deliberação coletivas capazes de promover uma educação escolar articulada à emancipação humana. Pensar um projeto educacional com base nesta utopia requer análise e interpretação das contradições das relações sociais, combinando liberdade e trabalho coletivo como elementos propulsores da construção de um processo democratizador, por meio do qual as parcelas da população historicamente excluídas do direito à educação possam progredir no interior do sistema de ensino, mudando esse quadro de exclusão social.

Se é possível conceber a utopia como princípio orientador do ponto de chegada, entende-se nesta visão que a realidade social é ponto de partida e ponto de chegada, sendo que no ponto de partida consideramos as desigualdades reais para construir a igualdade possível no ponto de chegada (SAVIANI, 1988).

Lúcia Bruno (2009, p. 94) afirma que “[...] a sociedade pode transitar de um princípio organizador para outro” e que, certamente, essa mesma dinâmica que ocorre nas lutas sociais pode imprimir na escola a passagem de práticas autoritárias e excludentes para práticas democráticas de universalização do acesso e da qualidade social da educação para todos os educandos, mesmo reconhecendo que

“[...] as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades educacionais” (BRUNO, 2009, p. 21).

O discurso sobre gestão democrática inspirado nas lutas dos movimentos sociais de redemocratização da sociedade na década de 1980 destaca a justiça social como mola propulsora do processo de democratização da sociedade e da escola. Afirma Borón (2000, p. 60) que a justiça social “[...] é absolutamente imprescindível para que uma determinada ordem política possa proclamar-se democrática e consolidar-se ao longo do tempo”. Tal premissa abre espaço para o desenvolvimento da ideia de direitos. Entre eles, o direito à educação escolar. O reconhecimento deste direito implica a sua garantia de acordo com os textos legais. Segundo Pereira (2012, p. 4), a Constituição Federal de 1988 inaugurou “[...] um padrão de proteção social afirmativo de direitos sociais enquanto direitos de cidadania”.

Em continuidade a essa linha de pensamento, Cury (2002, p. 246) enfatiza: “Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

Nessa ótica de garantia dos direitos à educação, Arroyo (2011) contribui com o debate ao analisar os limites das velhas fronteiras e mostrar que os embates do movimento docente pressionam pela abertura de novas fronteiras de lutas por direitos sociais configuradores de novas identidades docentes e discentes e implicam no entendimento de que:

Às escolas públicas chegam, ainda que tarde, os filhos e as filhas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos sobre os quais pesam, ainda, preconceitos e representações sociais inferiorizantes. Veem na escola um lugar de afirmação e de reconhecimento positivo. Nenhum culto a autores ou obras literárias justifica que suas identidades sejam destruídas, inferiorizadas (ARROYO, 2011, p. 131-132).

Nessa ótica, busca-se compreender a efetivação do direito à educação inscrito nos textos da legislação como síntese da “[...] luta dos trabalhadores ao longo dos séculos, [que] mesmo dentro do capitalismo, permitiu acumular resistências e construir um campo de direitos que lhes permitissem programar minimamente o futuro”. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2011, p. 347).

A partir da premissa de que é possível reverter o quadro de exclusão social

das camadas populares pela mediação de um processo de democratização da escola pública, a eleição de diretor de escola pode ser ressignificada no seu caráter verdadeiramente democrático, como mecanismo de inclusão das vozes representativas dos interesses coletivos.

Buscou-se compreender as concepções sobre participação democrática dos diretores eleitos a partir da intencionalidade do planejamento, que segundo Norberto Bobbio (1997) configura-se como uma das ações políticas capazes de reduzir ou ampliar a distância entre as desigualdades educacionais, o que pode afirmar o caráter libertador ou conservador das políticas educacionais de gestão escolar.

Assim, a análise das concepções sobre participação democrática da comunidade escolar utilizadas pelos diretores eleitos será realizada à luz da concepção de democracia representativa e democracia participativa, com a finalidade de construir as demarcações teóricas do modelo de gestão democrática ensaiado no Plano de Ação na Gestão da Escola.

Esta pesquisa realizou um estudo documental utilizando um referencial teórico-metodológico de base crítica para identificar as aproximações, as distâncias, as ausências e os silêncios sobre as concepções de participação democrática, a partir de quatro documentos específicos: a Resolução Secretarial 4.122/2011-GS/SEED; o Contrato de Gestão – 2012 celebrado entre o Secretário de Estado da Educação e o Governador do Estado do Paraná; o Programa do Curso de Formação de Profissionais da Educação para a Gestão Escolar intitulado “O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR”; e os Planos de Ação na Gestão da Escola dos 149 diretores eleitos em Curitiba, PR.

Para entender as bases teóricas do modelo de Plano de Ação na Gestão da Escola proposto no Anexo XXI da Resolução Secretarial recorreremos à análise de conteúdo do Contrato de Gestão – 2012, que define como diretriz “**a Gestão para Resultados**” (grifos nossos). Esse estudo revelou uma identidade conceitual entre as funções do diretor escolar e do Secretário de Estado da Educação, à semelhança da função gerencial difundida no modelo de gestão do governo configurada na lógica da política de Gestão de Resultados. O Contrato de Gestão – 2012 celebrado entre Secretário de Estado da Educação e Governador do Estado do Paraná prescreve:

[...] objeto a contratação de resultados voltados para a melhoria de ações da Secretaria de Estado da Educação, bem como o **gerenciamento da execução de projetos, cujas metas visam assegurar o cumprimento do**

**objeto e a adequação ao Objetivo de Governo denominado “Um novo jeito de governar” tendo como diretriz a Gestão para resultados (PARANÁ, 2011c, grifos nossos).**

Tal concepção possibilita repensar o padrão estruturante das políticas educacionais pelo modo como as questões da educação foram configuradas na gestão escolar enquanto espaço de poder do Estado e do gestor escolar na perspectiva da racionalidade impessoal que legitima as decisões específicas de determinada função. Buscou-se, portanto, identificar e interpretar as finalidades da educação nas tensões das lutas sociais que defendem a ideia de que “[...] a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para um futuro melhor para a classe trabalhadora” (CONNELL, 1995, p. 22).

Por outro lado, explicitar os fundamentos subjacentes à estrutura do modelo de planejamento tornou-se o cerne desta pesquisa enquanto possibilidade de entender a filosofia “UM NOVO JEITO DE GOVERNAR”. O Contrato de Gestão – estratégia de compromisso formal de cada Secretário de Estado – objetiva cumprir as metas que deverão ser implementadas através de projetos estratégicos do Plano de Governo, a partir da institucionalização de uma Unidade de Gerenciamento dos Contratos de Gestão – UGCG na SEAP (Secretaria de Estado da Administração e Previdência), que tem por finalidade coordenar a implantação da Gestão para Resultados dos Contratos de Gestão, conforme o Decreto 3.505, de 14 de dezembro de 2011. A respeito desse decreto, o Contrato de Gestão e o Plano de Metas do Secretário de Educação serão analisados no capítulo 3 desta pesquisa.

Assim, os dados empíricos extraídos dos Planos de Ação na Gestão da Escola foram analisados à luz da concepção gerencialista da gestão de resultados como matriz teórica do modelo de gestão escolar do atual governo do Estado do Paraná.

Pode-se identificar a linearidade do modo de pensar as políticas educacionais como uma mera questão de assessoria à promoção e observância do objeto da Gestão para Resultados definidos nos Contratos de Gestão que pressupõem zelo pelas metas pactuadas com o Governador do Estado de acordo com a Resolução 3.961/2012 da SEAP.

Esta lógica de planejamento oculta as tensões, os conflitos, as contradições, as possibilidades e os limites existentes na realidade social que se manifestam nas ações educativas da/na escola. Oculta-se também o embate sobre as desigualdades

e injustiças sociais. A evasão e a repetência são abordadas como dados estatísticos descolados da realidade social em que foram produzidos.

Nesse sentido, convém destacar o entendimento de Connell (1995, p. 22):

As notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas – o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego.

Assim, na lógica da existência de uma certa unidade teórica entre concepção democrática da eleição de diretor e a estratégia de planejamento que pensa a educação como um bem sob a tutela do mercado de competição, a tese orientadora desta investigação questiona: O Plano de Ação na Gestão da Escola do candidato a diretor constitui um instrumento de planejamento capaz de articular a democratização das relações internas da escola e a socialização do conhecimento como direito de todos os educandos?

Oliveira (2009, p. 28), ao referir-se à questão educacional na América Latina, defende a ideia de “[...] uma escola pública, mantida pelo Estado, que seja ao mesmo tempo justa para os que aprendem e para os que nela ensinam [...]”.

Nesta ótica, caberia perguntar se o Plano de Ação na Gestão da Escola busca a coerência entre as ações propostas e os fundamentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) enquanto intencionalidades articuladoras da forma e do conteúdo, como possibilidade de apreensão do papel efetivamente revolucionário da escola, na medida em que consegue levar “[...] as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram” (PARO, 1997, p. 149).

A ideia de elaborar um Plano de Ação constitui conteúdo da legislação paranaense, desde as primeiras leis que dispuseram sobre escolha, mediante eleição direta, de diretores de estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º Graus no Paraná. O Decreto 455 de 19 de abril de 1983 prescreve a apresentação de um Programa de Trabalho a ser executado durante a gestão. A Lei 7.961 de 23 de novembro de 1984 prescreve a elaboração de um Plano de Ação. Também nesta Lei e em todas as outras que foram modificando o processo de eleição no Estado foi mantida a prescrição que delega competência ao Secretário de Estado da Educação para baixar a instrução referente à normatização do processo eleitoral. É nessa

normatização que foi regulada a obrigatoriedade de apresentação de um Plano de Trabalho que atualmente recebeu a denominação de Plano de Ação na Gestão da Escola, de acordo com a Resolução Secretarial 4.122/2011-GS/SEED.

Prevalecia o entendimento, até 2011, de que tal Plano de Trabalho referia-se a uma “Carta de Intenções” que deveria orientar os debates democráticos junto à comunidade escolar e que, no caso de ser eleito, o diretor converteria tais intenções em um Plano de Trabalho referente à sua gestão, agora acrescido das contribuições decorrentes do debate com a comunidade escolar.

Nessa linha de pensamento, o Plano de Ação na Gestão da Escola adquire relevância na medida da sua importância como mecanismo de diálogo com a comunidade escolar, permitindo também definir as expectativas pactuadas entre candidato a diretor e comunidade escolar.

Trata-se, portanto, de examinar os documentos, a partir da concepção de participação democrática dos diretores eleitos numa perspectiva histórica. Neste sentido, a interpretação teórica dessas concepções considera as contribuições do debate sobre democratização da educação e da escola como conquistas inspiradas nas lutas dos educadores paranaenses pela defesa da universalização do acesso das camadas populares à educação básica. Outro aspecto a ser considerado nesta análise do processo de eleição de diretor é a (in)visibilidade da luta democrática no enfrentamento da face mais perversa das desigualdades educacionais denominadas na literatura educacional por: reprovação, retenção e evasão escolar (ARROYO, 2005; FREITAS, 2002; PARO, 2007).

Afirma Paro (2001a) que a gestão democrática como mediação para atingir os fins da educação tem um componente democrático que possibilita o exercício da prática política fundamentada na cooperação e solidariedade humana que pode “[...] concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade”.(PARO, 2001a, p. 52)

Um projeto de educação comprometido com os interesses das camadas populares, ainda excluídas dos processos escolares pelo mecanismo da reprovação, necessita buscar alternativas para a construção de uma sociedade incluyente e transformadora, no sentido de assumir as premissas de justiça social, que envolvem questões de natureza política, ética e pedagógica.

O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e valores. O difícil para a cultura social, pedagógica ou docente é aceitar a igualdade da condição humana [...]. Se partirmos do suposto de que as capacidades humanas, mentais, cognitivas e morais são diferentes, não daremos conta de pensar e organizar nossa prática sem classificar, hierarquizar, separar e até segregar. Uma prática que foi tranquila por décadas, mas que passamos a questionar. Para muitos docentes classificar passou a ser uma prática incômoda. Mas por que nos incomoda classificar agora se fizemos isso sempre? Talvez tenhamos dificuldade de continuar catalogando e segregando quando avançamos tanto em visões e práticas democráticas. Haveria um descompasso entre nossas convicções democráticas e nossas práticas seletivas e classificatórias? (ARROYO, 2005, p. 352-353).

A luta pelos direitos à educação de qualidade para todos os educandos, independentemente das condições sociais e econômicas das famílias, conclama também a efetiva participação dos pais nas decisões relacionadas à dimensão político-pedagógica do ato educativo, o que possibilitaria uma ruptura com as ausências impostas pela longa trajetória de exclusão escolar.

De acordo com Freire (1995, p. 73):

[...] a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submisso aos professores, dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; **dos pais, das mães, que são convidados para vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar [...]** (grifos nossos).

Dessa forma, a participação dos pais na tomada de decisões na escola cria a possibilidade de eles se colocarem como interlocutores importantes diante dos professores, realizando o esforço coletivo de reflexão crítica sobre o caráter político-pedagógico das exclusões decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, dialogando com o dirigente escolar, mediado pelo exercício democrático que busca a legitimidade política necessária ao desempenho de suas funções.

Entende-se que a eleição de diretor, como um dos mecanismos de gestão democrática, pode contribuir para (re)definir a função do diretor como o

profissional que no exercício de uma função dirigente de caráter eletivo possa assumir a tarefa de desarticular qualquer prática autoritária, excludente e segregadora no interior da escola.

Essa concepção de dirigente escolar exige capacidade de lidar com os conflitos decorrentes dos diferentes interesses dos segmentos dos professores, dos pais e dos alunos como usuários diretos da escola. Há que se considerar também a competência técnica e política da formação pedagógica articuladora de argumentos democráticos capazes de promover o enfrentamento às contradições entre a ideia de representante da comunidade escolar e preposto do Estado – responsável pelo cumprimento das normas e políticas educacionais. Espera-se que o diretor seja capaz de promover o debate sobre questões que colocam em risco a democratização da escola, mesmo quando emanadas da mantenedora.

Entende-se, portanto, que a mola propulsora da construção coletiva da qualidade social da educação se expressa na possibilidade concreta de participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar em igualdade de condições.

Pensar a democracia como ruptura positiva na trajetória de uma sociedade implica em abordar os elementos culturais dessa mesma sociedade. [...] a esfera pública é um espaço no qual os indivíduos – mulheres, negros, trabalhadores, minorias raciais – podem problematizar em público uma condição de desigualdade na esfera privada. As ações em público dos indivíduos permitem-lhes questionar a sua exclusão de arranjos políticos através de um projeto de deliberação societária [...] recoloca no interior da discussão democrática um procedimentalismo social e participativo [...] (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 52).

Nesse sentido, a participação nas tomadas de decisão como exercício democrático por parte de todos os segmentos da comunidade escolar evidencia o papel educativo de cada membro da comunidade nas práticas de construção coletiva da qualidade social da educação enquanto política educacional. Isso pressupõe o entendimento de que a construção da política não é uma construção unicamente do Estado, que concentra o poder e impõe de cima para baixo, através da regulação formal. É entendida como resultado das relações de poder e de negociação de interesses entre atores.

Esse pressuposto leva a (re)pensar as experiências de gestão democrática na lógica da resposta às necessidades e expectativas das camadas populares, primeiramente, por tratar-se de um direito à educação sustentado na utopia de que “A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a

violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola [que] são desumanas” (ARROYO, 2004, p. 59).

A educação como direito é uma empreitada tão séria que implica em reexame constante e contínuo dos processos de democratização da escola com o objetivo de retomar e reafirmar a especificidade política de sua ação. É nesse sentido que se pode

[...] perceber que, quando os próprios professores levantaram a bandeira da gestão democrática, significou um movimento de afirmação da categoria frente a invasão da escola pelos governos e pelos partidos, pelas barganhas políticas. O alargamento da gestão no sentido de inclusão da comunidade, das famílias e da sociedade ampla e difusa na administração escolar é outra bandeira, venha de onde vier, que ameaça a centralidade da categoria e do peso das decisões coletivas de mestres das artes de ensinar e de educar (ARROYO, 2004, p. 21).

Sob essas reflexões e mediante a necessidade de compreender os determinantes políticos e educacionais do atual modelo de gestão da educação e da escola paranaense decorreu o objetivo geral desta pesquisa: analisar as concepções sobre participação democrática da comunidade escolar inscritas nos Planos de Ação na Gestão da Escola dos diretores eleitos nas escolas estaduais em Curitiba, na ótica da articulação entre democratização das relações internas da escola e a socialização do conhecimento como direito de todos os educandos.

Para a análise do atual modelo de gestão escolar, esta pesquisa demandou a formulação de objetivos específicos, com vistas a:

- elaborar um quadro teórico explicativo das concepções de gestão democrática a partir das produções acadêmicas mais recentes da área de políticas educacionais em gestão escolar que sirva de referência para interpretar os planos;
- interpretar os limites e as possibilidades da concepção de participação democrática com base nos referenciais da democracia representativa e da democracia participativa enquanto estratégia política de enfrentamento às estruturas excludentes e autoritárias da escola;
- interpretar a natureza política da função do diretor, revelando as fronteiras entre as concepções dos modelos de gestão e suas implicações na democratização das relações internas da escola e na socialização do conhecimento.

Há que se considerar que um dos fundamentos democráticos da gestão escolar pressupõe participação crítica nos modos de conhecimento da realidade em termos de identificar os problemas para debatê-los e apreciá-los à luz de um projeto de formação humana na perspectiva do trabalho como princípio educativo e da cidadania ativa (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2011).

Na mesma direção, Sheibe (1994, p. 175) afirma que o desvelamento da dimensão política da educação incorpora o entendimento de que “[...] se o processo educativo é uma passagem da desigualdade à igualdade, no ponto de partida das relações de ensino-aprendizagem a democracia e a igualdade são muito mais uma possibilidade a ser conquistada que um dado já viabilizado”.

Isso pressupõe um processo pedagógico voltado para a prática social, no sentido de construção coletiva de um projeto de formação cultural do homem, isto é, o “[...] caminho através do qual o homem é humanizado” (SHEIBE, 1994, p. 177).

É no âmbito da compreensão do processo histórico das lutas democráticas dos trabalhadores que as contradições podem ser percebidas como novas frentes de lutas. Na dinâmica dessas lutas, torna-se possível dar visibilidade à incoerência entre os processos de gestão democrática e a convivência com práticas excludentes no interior da escola.

Paro (2001) problematiza o direito à universalização da educação básica como premissa de acesso a outros bens materiais, políticos e culturais por parte das camadas populares questionando:

Possivelmente a reprovação chega a incomodar-nos tanto porque nossas sensibilidades humanas foram reeducadas nas lutas por nossos direitos, nas lutas contra tantas formas de exclusão como as relativas aos negros, aos trabalhadores, às mulheres, aos indígenas [...] Como não sermos sensíveis para com as perversas formas de seleção e exclusão que acontecem na escola e em nossa própria prática docente? (PARO, 2001b, p. 7).

Interpretar dialeticamente a convivência de práticas contraditórias na gestão escolar significa entender que existe outro horizonte como possibilidade de construção de um projeto pedagógico de escola assentado nas demandas dos movimentos sociais e nas lutas concretas dos educadores e de suas organizações. Foi no contexto dos embates sobre a democratização da sociedade e da escola pública dos anos de 1980 que se delineou um projeto educacional vinculado ao caráter orgânico da ação política como justificativa da socialização do conhecimento

e democratização das relações internas da escola. Frigotto (1994, p. 188-189) defende:

[...] a formulação de um projeto de educação escolar que incide diretamente sobre a natureza do trabalho pedagógico sobretudo na escola – definição do currículo, seleção dos conteúdos e métodos de ensino – aparece um conjunto de categorias importantíssimas ligadas ao saber que resulta da *episteme*: conhecimento unitário, saber universal, conhecimento clássico, cultura erudita etc., que demandam uma distinção prévia, assentada no plano histórico-concreto, entre o fortuito, o acidental e o fundamental, o essencial e o acessório. [...] em relação ao projeto pedagógico é de que ao apreender o fenômeno educativo no plano histórico da sociedade de classe e, portanto, da luta hegemônica, neste projeto não se sustentam as dicotomias entre saber espontâneo e sistematizado, popular e erudito, político e técnico, universal e particular e nem, no plano teórico e político, inversões arbitrárias.

A questão das desigualdades pressupõe um olhar crítico sobre a realidade escolar que suscita reflexões mais aprofundadas, no sentido de desvelar as relações construídas com base em referências democráticas que podem explicar as complexas vinculações entre igualdade política e democracia:

A democracia não só é a forma de governo em que o poder político provém da base como também é o regime no qual este poder encontra-se amplamente distribuído entre os membros da comunidade. Em um regime verdadeiramente democrático o direito de participação encontra-se estendido, sem qualquer tipo de discriminação, ao maior número possível de membros adultos da comunidade (UGARTE, 2004, p. 93).

Nessa perspectiva, as proposições<sup>1</sup> sobre participação democrática dos diretores eleitos podem revelar as concepções democráticas de gestão escolar e suas aproximações ou distanciamentos em relação ao atual modelo de governo.

A análise teórico-metodológica dessas concepções parte do entendimento de que o processo de gestão democrática da escola pública compreende a composição articulada das práticas democráticas do Conselho Escolar, do Conselho de Classe, da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e do Grêmio Estudantil, à luz dos fundamentos democráticos de construção da qualidade social da educação para todos.

Cabral (2007, p. 183 *apud* LIMA, 2000) afirma que:

---

<sup>1</sup> O termo “proposições” refere-se ao enunciado (ação) que explica a visão do diretor eleito sobre participação democrática da comunidade escolar no Plano de Ação na Gestão da Escola.

[...] a construção da escola democrática tem de assentar numa pedagogia democrática, numa prática dialógica e na procura de uma governação democrática que possam influir na sua própria reconstrução e recriação, o que só se torna concretizável através de processos democráticos traduzidos em tomadas de decisão livres, conscientes e responsáveis.

Assim, a defesa da democracia, não apenas no sentido da eleição do representante que toma decisão em nome de todos, mas também enquanto regime democrático de construção do significado da noção de “[...] participação cidadã na tomada das decisões” (UGARTE, 2004, p. 95), reconfigura a democracia contemporânea mediada pela concepção política que evoca a ideia de participação estendida a todos na tomada de decisões a que são submetidos.

Ugarte (2004), ao citar Boviero (2000, p. 95), sustenta o direito à participação ampliada, sem qualquer tipo de discriminação, ao maior número possível de membros da comunidade:

A democracia consiste em uma quota igual (formalmente e em princípio) de participação no processo político de decisão [...], esta atribuição igualitária justifica-se com base no reconhecimento, ou melhor, na pressuposição de que os juízos, as opiniões e as orientações políticas de todos os indivíduos [...] têm a mesma dignidade; por sua vez, esta preocupação (supõe) que eventuais diferenças de classe social não influenciam na capacidade de formular juízos e de deliberar, isto é, na dignidade política dos indivíduos.

Nesse contexto, esta pesquisa adquire relevância na medida em que pode contribuir para interpretar as diferentes concepções de participação sob os imperativos das relações entre uma visão de educação crítica fundamentada na democratização das relações e socialização do conhecimento como direito e o modelo de governo que define políticas educacionais articuladas aos interesses do capital.

Sabe-se que as políticas educacionais no Paraná giram em torno da disputa de projetos distintos de educação implementados também por modelos distintos de governo. De um lado, o modelo neoliberal que ao mesmo tempo em que se apresenta como um projeto ambicioso de reforma da sociedade, do Estado e da educação, esvazia o caráter público da educação, no sentido de que a intervenção do Estado nessa esfera se traduz em perdas para as camadas populares que estão destituídas das ferramentas de competição. Do outro lado, o modelo de governo fundamentado nos princípios de justiça social se fundamenta na construção das bases democráticas que buscam a efetiva participação da comunidade escolar nos

processos de decisões políticas que promovem uma educação de qualidade articulada às necessidades das classes populares.

Nesse sentido, Vanessa Camargo Rocha<sup>2</sup> (2011) analisa a necessidade de superar processos e percursos que impedem a construção e implementação democrática de um projeto para a educação no Paraná. A pesquisadora afirma ainda que “[...] os preceitos do modelo neoliberal resultou em muitos elementos de retrocesso no que tange à construção de uma educação de qualidade, na perspectiva dos interesses populares” (ROCHA, 2011, p. 144).

Nesse contexto de análise e reflexão, esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos que analisam a concepção de participação democrática da comunidade escolar inscrita no Plano de Ação na Gestão da Escola para o triênio 2012-2014 e suas implicações no conjunto das políticas educacionais do governo do Estado.

O primeiro capítulo aborda a pesquisa como método de conhecimento da realidade, destacando as categorias de análise e os procedimentos adotados para apreensão do objeto de estudo no contexto das políticas educacionais de gestão escolar no atual governo do Paraná (2011-2014 – em curso). Descreve os procedimentos metodológicos de estudo dos documentos, por meio da coleta e análise dos dados empíricos, a partir dos referenciais teóricos orientadores do modelo de gestão do governo paranaense.

O segundo capítulo aborda a eleição de diretor no conjunto da experiência paranaense de democratização da escola pública, descrevendo os limites e os conflitos da convivência entre os órgãos de gestão democrática e o ocultamento de práticas autoritárias e excludentes no interior da escola, baseando-se no diálogo com autores que estudam a questão da gestão democrática.

O terceiro capítulo analisa o Plano de Ação na Gestão da Escola com base no modelo gerencialista de resultados decorrente das orientações do Anexo XXI da Resolução Secretarial 4.122/2011 e da matriz teórica do Contrato de Gestão do Governador Beto Richa como estratégia de configuração da eleição de diretor no

---

<sup>2</sup> A autora constrói o movimento das políticas educacionais no Paraná, formulando a ideia de que o Estado não possui um projeto educacional, mas desenvolve políticas de governo de enfrentamento ao modelo do governo (partido político) anterior. Sua análise parte da leitura do discurso oficial dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas realizadas no Governo Requião (2003-2006 e 2002-2010) para identificar o combate às influências das políticas educacionais fundamentadas no modelo neoliberal do governo Lerner. Afirma, portanto, o caráter cíclico de alternância e descontinuidade de políticas educacionais atreladas a políticas de governo e não de Estado.

contexto do planejamento governamental. Nessa ótica, buscou-se apreender e interpretar as concepções dos diretores eleitos sobre participação democrática da comunidade escolar como síntese da trajetória de construção de uma candidatura a diretor de escola, revelando aproximações ou distanciamentos das proposições teóricas do governo.

O quarto capítulo analisa a importância da eleição de diretor na perspectiva da democracia participativa/deliberativa como espaço de debate e construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, enquanto condição ampliada de “redemocratização da escola pública”, na direção da socialização do conhecimento como direito do aluno.

No quinto capítulo, apresentam-se as conclusões da pesquisa, contextualizando a política educacional de gestão escolar do atual Governo do Paraná no âmbito da trajetória dos trinta anos de eleição de diretores no Paraná, examinando, a partir da legislação, o movimento histórico de construção de políticas de governo à construção de políticas de Estado. Identifica o Plano de Ação como instrumento que pode veicular passivamente as políticas governamentais, tanto quanto promover o enfrentamento às práticas autoritárias que excluem uma parcela das camadas populares do direito à educação de qualidade. Aborda-se também nesse capítulo a necessidade de realização de outras pesquisas que possam investigar as contribuições para a redemocratização da gestão democrática, no sentido de buscar a superação da convivência entre órgãos de gestão democrática e o ocultamento de estruturas autoritárias e excludentes da escola.

# 1 A PESQUISA COMO MÉTODO DE CONHECIMENTO DA REALIDADE: OBJETO DE ESTUDO, ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

## 1.1 A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

O propósito desta pesquisa é analisar as concepções acerca da participação democrática dos candidatos eleitos a diretor de escola para o triênio 2012-2014 na Rede Estadual de Ensino em Curitiba, no contexto do modelo de gestão democrática inscrita nas políticas educacionais do governo do Paraná.

Seria possível questionar nos Planos de Ação na Gestão da Escola dos candidatos eleitos a diretor para o triênio 2012-2014 nas escolas estaduais de Curitiba a existência de uma concepção de gestão democrática capaz de fazer o enfrentamento às desigualdades educacionais existentes no interior da escola?

A opção pelo estudo das concepções sobre participação democrática inscrita nos Planos de Ação na Gestão da Escola dos candidatos eleitos para o triênio 2012-2014 nas escolas estaduais em Curitiba partiu das inquietações da pesquisadora provocadas pelas contradições entre o discurso institucionalizado dos órgãos de gestão democrática e a convivência com estruturas autoritárias no interior da escola, que excluem uma parcela dos alunos da apropriação do conhecimento como condição de emancipação das camadas populares.

Sabe-se que a reversão deste quadro exige uma postura revolucionária.

Segundo Saviani (1988, p. 50):

[...] toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história [...] vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente a liberdade, que se vai postular a reforma da sociedade.

Considerar o mundo em movimento, num estado de mudança, de desenvolvimento contínuo, possibilita compreender a realidade, ou seja, captar as relações entre o todo e as partes.

Dessa forma, busca-se, a partir da análise das concepções sobre participação democrática dos diretores eleitos em 2011, apreender a concepção de

democracia desses atores sociais, buscando os nexos e os descompassos entre o percurso histórico das lutas sociais da década de 1980 pela democratização da sociedade e da educação/escola pública e o atual modelo de gestão escolar do governo estadual.

No entanto, torna-se necessário indagar: é possível apreender o movimento histórico da gestão democrática no Paraná no contexto das ações governamentais que ora defendem o modelo inspirado na lógica do capital, ora a construção de uma prática social mais abrangente fundamentada no discurso de justiça social?

Esse é o desafio desta pesquisa: revelar as concepções democráticas dos diretores eleitos a partir da análise dos Planos de Ação na Gestão da Escola. Para tanto, busca-se explicar a construção do objeto desta pesquisa no contexto da revisão de literatura especializada e do quadro teórico construído com base na produção acadêmica selecionada para efeito de análise do objeto de estudo. Do universo das produções acadêmicas sobre políticas educacionais no Paraná foram selecionadas pela pesquisadora, com base nas categorias de análise decorrentes do estudo documental, aquelas pesquisas que apresentaram maior aproximação com o objeto de estudo. Para tanto buscou-se uma coerência possível entre intenções deste estudo e o referencial teórico das produções selecionadas.

Assim, pretende-se analisar a concepção de gestão democrática na lógica das proposições (ações) dos Planos para interpretar até que ponto os candidatos a diretor incorporaram as orientações governamentais nos seus Planos de Ação na Gestão da Escola.

Entre as razões pessoais que fundamentaram a escolha deste tema de estudo, destacam-se três motivos: os vínculos entre universidade e escola pública, as contribuições da eleição de diretores como parte constitutiva da gestão democrática e a existência de conflitos decorrentes da convivência dos órgãos de gestão democrática com práticas autoritárias no interior da escola.

A partir da década de 1980, os debates sobre a democratização da sociedade e da educação destacam o papel da escola pública na construção da democracia. Parece que lá na escola pública, provavelmente pelo grau de universalização do acesso das camadas populares à Educação Básica, as marcas das desigualdades sociais e econômicas adquirem uma expressão mais visível nas desigualdades educacionais. Os debates em torno do direito à socialização do conhecimento como princípio democrático inspirado numa pedagogia crítica, além de

influenciarem minha formação acadêmica, foram determinantes na minha trajetória profissional como pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Nessa mesma lógica configurou-se também a minha carreira docente como professora do curso de pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Os contornos político-pedagógicos dessa trajetória profissional foram construídos com base nas indagações e fundamentos da concepção dialética de educação formulada por Dermeval Saviani (1985).

Na condição de paraninfo de uma turma de formandos do curso de pedagogia conclamou:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade as suas lutas no seio da sociedade (SAVIANI, 1985, p. 27).

É necessário, portanto, com base na defesa de que a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da participação da comunidade escolar, definir um projeto de educação articulado aos interesses das camadas populares que se sustente no questionamento sobre as ausências e as desigualdades no processo de gestão democrática da escola.

Nessa ótica Saviani (1988, p. 60) afirma ainda:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Ao remexer na gaveta dos guardados, Arroyo (2005) relembra que os achados sempre reforçaram as convicções a respeito da importância política da escola e dos tempos de formação como processos que afloram também “[...] esperanças e utopias de como esperar dos educadores a libertação, emancipação, conscientização, politização, inclusão do povo na riqueza, no trabalho, no

conhecimento ou na cultura” (ARROYO, 2005, p. 244).

É nessa perspectiva que esta pesquisa se configura como ferramenta teórica que analisa e interpreta as concepções dos diretores sobre participação democrática da comunidade escolar no âmbito do Plano de Ação na Gestão da Escola. Pretende-se, portanto, oferecer subsídios teórico-metodológicos para debates e reflexões mais aprofundadas sobre as políticas educacionais de eleição de diretor, contribuindo para promover rupturas nas estruturas autoritárias e antidemocráticas da escola que inviabilizam a socialização do conhecimento como direito de todos os alunos.

## 1.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA NA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS COLETADOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO BETO RICHÁ – 2011-2014 (EM ANDAMENTO)

O reconhecimento de que a sociedade moderna não pode prescindir da educação escolar amplia a luta de enfrentamento contra a distribuição desigual e discriminatória dos bens materiais e culturais produzidos coletivamente pela humanidade. Assim, “[...] a educação passa a ser proposta como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Percebe-se então que, o que está em pauta é a profunda historicidade humana” (SEVERINO, 2010, p. 488).

Assim, a gestão democrática da escola pública não pode ser reduzida à existência e funcionamento do processo de eleição para diretor de escola. O processo eletivo de escolha do diretor pela comunidade escolar é parte integrante de um processo muito mais abrangente; portanto, reconhecer a importância da eleição de diretores quer dizer resignificar e valorizar a função do dirigente escolar como articulador do Projeto Político-Pedagógico da Escola, redimensionado, segundo Dourado (2000, p. 93), “[...] por meio de mecanismos de gestão participativa – colegiados, conselhos escolares, associação de pais, grêmios estudantis etc.”.

Nesse aspecto, vale lembrar que a investigação sobre o processo de eleição de diretor implica na compreensão de que a contradição que permeia o discurso da democratização da escola pública pode fechar portas para o trabalho cooperativo,

caso não se reconheça que a concepção de gestão democrática está atravessada pela descrença da possibilidade de participação coletiva na implementação de um projeto político-cultural de escola.

O ponto de partida para análise da gestão democrática ancora-se nos pressupostos de uma política educacional mais propensa a promover a justiça social.

De acordo com Kuenzer (2000, p. 354),

[...] se a escola quiser formar homens para a transformação que desejamos, deveria prepará-los para enfrentar essa realidade, não para ajustar-se a ela mas para superá-la, destruindo as condições de exclusão e construindo novas relações sociais, nas quais todos sejam plenamente humanos e humanidade.

A apreensão dos determinantes histórico-sociais constitui a chave de leitura e interpretação dos dados coletados no estudo dos documentos como possibilidade científico-analítica de interpretar as percepções dos diretores eleitos nas escolas estaduais em Curitiba.

Nesse caso, cabe perguntar: É possível entender o caráter político da configuração da função do diretor escolar na ótica do modelo de gestão implementado pelo governo do Estado, a partir da eleição de diretor?

Uma possível resposta requer o entendimento de que a prática é sempre a pedra de toque de qualquer teoria. Para Vázquez (1986), a transformação da possibilidade em realidade pressupõe reunir as condições objetivas e criar as vontades subjetivas correspondentes para atuar objetivamente sobre essa realidade, no sentido de construir uma realidade humano-social transformada, o que significa realizar a passagem da verdade de um pensamento para o fundamento da própria prática social.

Vale destacar ainda a afirmação de Vázquez (1977, p. 159) segundo a qual “[...] educadores também devem ser educados”, no sentido de repelir o princípio de que “[...] o desenvolvimento da humanidade se encarne numa parte da sociedade”, como se essa parte também não exigisse sua própria transformação. As lutas pela verdadeira transformação social incorporam a transformação das circunstâncias e do próprio homem.

Paro (1997, p. 3) defende a democratização da sociedade e da educação, enfatizando a função social da escola, como um espaço de mediação entre a

manifestação das relações sociais contraditórias da sociedade capitalista e utopia de uma sociedade democrática e justa para as camadas populares:

Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social etc. –, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 1997, p. 3).

O estudo das concepções sobre participação democrática inscritas nos Planos de Ação na Gestão da Escola por parte dos candidatos eleitos<sup>3</sup> a diretor para o triênio 2012-2014 na rede estadual de ensino em Curitiba, no contexto do atual modelo de gestão democrática das políticas educacionais do governo do Estado do Paraná, aborda de maneira histórica a questão da eleição para diretores como a forma que estrutura o conteúdo da gestão democrática.

A análise dos documentos foi realizada com base em três questões norteadoras:

1- Até que ponto o Plano de Ação na Gestão da Escola como um dos critérios de inscrição do candidato a diretor demonstra o caráter político do planejamento definido pela SEED como estratégia de implantação de um modelo de gestão escolar?

2- Os Planos de Ação na Gestão da Escola revelam uma concepção de participação capaz de articular a democratização das relações internas da escola na perspectiva da democracia participativa?

3- Os Planos de Ação na Gestão da Escola revelam uma política de socialização do conhecimento como direito de todos os alunos?

Nesta pesquisa foram analisados os seguintes documentos:

---

<sup>3</sup> Optamos pela análise dos Planos de Ação na Gestão da Escola apenas dos candidatos eleitos por entender que todos os Planos foram elaborados sob a mesma orientação política da SEED (Secretaria de Estado da Educação) e que a pesquisa documental não oferece dados suficientes para afirmar o motivo da opção por um ou por outro candidato, a partir das propostas expressas nos Planos. Contudo, é provável que no conjunto dos Planos dos candidatos não eleitos seria possível encontrar alguma forma de enfrentamento às políticas de caráter neoliberal do atual governo.

- Decreto 3.505/2011 e o Contrato de Gestão celebrado entre o Governador do Estado e o Secretário de Estado da Educação;
- Programa do Curso de Formação para Gestão Escolar ofertado *on-line* em 2011;
- Resolução 4.122/2011-GS/SEED que exarou um conjunto de orientações distribuídas em vinte e um Anexos com a finalidade de orientar o processo de consulta à comunidade escolar e à elaboração do Plano de Ação na Gestão da Escola;
- Planos de Ação na Gestão da Escola dos cento e quarenta e nove (149) estabelecimentos de ensino de Curitiba que realizaram<sup>4</sup> o processo de consulta à comunidade escolar para eleger o diretor para o triênio 2012-2014.

O processo de eleição foi realizado em 23/11/2011 em 151 (cento e cinquenta e uma) escolas estaduais do município de Curitiba, como pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1 - PERFIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA

Total	Realizaram Eleição em 2011	Concluíram o Processo de Eleição	Não realizaram Eleição em 2011			
			Convênios/Prédios Cedidos ou Alocados de Instituições Religiosas	Polícia Militar	Em Processo de Intervenção/ Administrativa	Impugnação da Eleição
162	151	149	10	01	01	01

FONTE: A autora (2013).

O estudo dos documentos iniciou-se pela leitura da Resolução Secretarial com vistas a compreender a dinâmica do processo eleitoral, como também identificar a concepção orientadora da elaboração do Plano de Ação na Gestão da Escola.

Para tanto foi elaborado o Quadro 1 com a finalidade de descrever as atividades e resultados esperados nas atividades previstas em cada um dos vinte e um Anexos da Resolução Secretarial.

<sup>4</sup> Desde a primeira normatização sobre a eleição para diretor de escola em 1984 foram excluídas do processo de eleição as escolas estaduais da rede pública que funcionavam em prédios privados, cedidos ou alocados de instituições religiosas ou civis e o Colégio da Polícia Militar. Também foi excluído do processo o Colégio Estadual do Paraná, por se tratar de órgão de regime especial. Em 2010, a Lei 16.538 de 30 de junho de 2010 incluiu o Colégio Estadual do Paraná no processo de eleição de diretor, mas mantém a exceção para as demais escolas.

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS ATIVIDADES PREVISTAS NA RESOLUÇÃO 4.122/2011-GS/SEED

ANEXOS	ATIVIDADE	DETALHAMENTO
I	Quadro geral composto por 44 itens contendo todas as orientações, cronograma e responsáveis	Fixa tarefas e prazos
II	Designação das Comissões Regionais	Define modelos de formulário e fixa prazos
III	Designação dos prepostos – comissão eleitoral do município	Define o prazo final
IV	Divulgação do processo de Consulta	Define o formulário e fixa prazos
V	Designação da Comissão Consultiva ou preposto e encaminhamento à Comissão Regional	Define formulário, reunião dos segmentos e prazos
VI	Edital de votação	Define formulário e prazos
VII	Registro da chapa	Define formulário e prazos
VIII	Relação das chapas	Define formulário
IX	Impugnação de chapa	Define formulário e prazos
X	Impugnação de substituição de membro de chapa	Define formulário e prazos
XI	Relação de representantes de alunos não votantes	Define formulário e prazos
XII	Relação de alunos votantes	Define formulário e prazos
XIII	Relação de professores, professores pedagogos e funcionários votantes	Define formulário e prazos
XIV	Designação e credenciamento dos membros das mesas receptoras	Define formulário e prazos
XV	Designação e credenciamento dos membros das mesas escrutinadoras	Define formulário e prazos
XVI	Credencial de fiscal	Define formulário e prazos
XVII	Cédula de votação	Define formulário e prazos
XVIII	Ata de votação	Define o formulário
XIX	Ata de escrutinação	Define o formulário
XX	Mapa de apuração com o resultado final	Define o formulário
<b>XXI</b>	<b>Plano de Ação na Gestão da Escola 2012-2014</b>	<b>Define orientações e o formulário para o Plano de Ação na Gestão da Escola</b>

FONTE: A autora (2013).

Pode-se observar que a elaboração do Plano de Ação na Gestão da Escola está prevista no Anexo XXI daquela Resolução.

O estudo dos Planos procurou estabelecer a relação entre método e conteúdo, ou seja, entender o roteiro orientador da elaboração (forma) e explicitar o conteúdo (ações que compõem o Plano).

Evidenciou-se a necessidade de buscar o critério de interpretação conceitual da concepção de gestão democrática expressa na lógica estrutural dos Planos, considerando que “[...] a forma de pensar o concreto decorre da postura

epistemológica que permeia suas análises, que é a importância que dá à mediação do abstrato para se alcançar o concreto no pensamento” (OLIVEIRA, 1994, p. 108).

A compreensão da totalidade do instrumento de planejamento começou a ganhar consistência a partir do estudo de outros documentos, como o Programa do Curso intitulado Formação de profissionais da educação para a gestão da organização escolar – **“O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR”** ofertado *on-line* (grifos do autor). Esse curso foi organizado em sete módulos com carga horária de 70 horas. A análise desse documento possibilitou estabelecer aproximações entre o conteúdo programático do curso e a estrutura do modelo do Plano de Ação na Gestão da Escola proposto na Resolução Secretarial. A análise pormenorizada será tratada no capítulo 3 desta pesquisa.

Da mesma forma, o estudo do documento denominado Contrato de Gestão celebrado entre o Governador do Estado do Paraná e o Secretário de Estado da Educação evidenciou a matriz do modelo de gestão do Governo Beto Richa, destacando a coerência entre essas bases teóricas e a elaboração dos Planos de Ação na Gestão da Escola.

A análise dos Planos de Ação na Gestão da Escola foi organizada em dois momentos distintos. Em um primeiro momento foi realizado um estudo exploratório com um conjunto de 16 (dezesesseis) Planos, sendo um de cada área que compõe a estrutura do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Curitiba. Do ponto de vista administrativo, o NRE/Curitiba está organizado geograficamente em 16 áreas que agregam as escolas da região sob a orientação de um Assistente Pedagógico que realiza o acompanhamento às escolas estaduais, municipais e particulares quanto às normas gerais do Sistema Estadual de Ensino e, de forma específica, orientações político-educacionais da Secretaria de Estado da Educação às escolas estaduais.

O objetivo deste estudo exploratório foi identificar os registros sobre participação democrática da comunidade escolar nos Planos, na ótica dos candidatos eleitos a diretor. O resultado do estudo dos 16 Planos permitiu identificar as expressões representativas do conceito de participação democrática.

TABELA 2 - PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DA COMUNIDADE ESCOLAR	QUANTIDADE	PERCENTUAL
- participar das atividades extracurriculares	12	75%
- comparecer às atividades de contraturno: testes simulados, cursinhos preparatórios para ENEM, PROVA BRASIL	16	100%
- participar das campanhas realizadas pela escola	11	68,75%
- participar da construção coletiva de tomada de decisão	05	31,25
- comparecer/frequentar a escola, espontaneamente	08	50%
- atender às convocações feitas pela escola	13	81,25%
- fazer a leitura dos documentos da escola (Regimento Escolar e outros)	14	87,5%
- aprovar relatórios financeiros e questões pontuais da escola	11	68,75%
- partilhar conhecimentos	04	25%
- participar de campanhas de captação de recursos financeiros – APMF	14	87,5%

FONTE: A autora (2013).

Em tal análise, a frequência das respostas identifica o conceito de participação dos candidatos eleitos a diretor de escolas estaduais.

Ao serem selecionados esses conceitos como descritores da participação democrática, considerou-se a possibilidade de incorporar outras descobertas interessantes na análise da totalidade dos Planos, com vistas a complementar ou ampliar a interpretação da concepção de gestão democrática.

Os resultados desta pesquisa sinalizaram diferentes concepções de participação democrática. Podem-se identificar elementos que compõem as concepções sobre **gestão compartilhada**: complementaridade do papel do Estado destacando o papel da APMF (campanhas diversas, captação de recursos financeiros, reforma e ampliação de salas de aula, biblioteca e laboratórios); **gestão democrática participativa**: tomada de decisão coletiva (embora restrita aos órgãos de gestão democrática); **concepção burocrática**: natureza técnica formal da participação pautada no cumprimento das normas do Regimento Escolar (frequência às reuniões, leitura de documentos, aprovação de relatórios).

Naquele momento, o estudo exploratório revelou alguns indícios configuradores do modelo de gestão democrática do Governo Beto Richa (2011-2014 – em curso), entre eles, a ênfase no papel da APMF como órgão de captação de recursos financeiros.

A identificação de alguns elementos teóricos constitutivos do modelo do

Plano e a análise da participação democrática indicam uma tendência de retorno às premissas do governo neoliberal implantado no Paraná pelo Governador Jaime Lerner no período de 1995-2002 (dois mandatos consecutivos).

Diferentemente daquela gestão, as políticas do Governo Beto Richa articulam um novo argumento: o foco nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que fortalece a identidade do seu Plano de Governo denominado “UM NOVO JEITO DE GOVERNAR” com base na diretriz “Gestão para Resultados”.

Num segundo momento foi realizado o estudo dos Planos das 151 escolas estaduais que participaram do processo eletivo de escolha de diretor, considerando os indicativos do estudo exploratório. Com a finalidade de assegurar a fidedignidade dos dados, a pesquisadora enumerou cada Plano para identificar cada escola no grupo que compõe cada uma das 16 áreas do NRE/Curitiba.

Assim, a denominação para identificar a origem dos dados passa a ser feita pela letra “A” e letra “P” – exemplificando: A5, P3: lê-se Área 5, Plano 3.

As 151 escolas foram organizadas na Tabela 3 com a finalidade de identificar as ofertas de ensino e modalidades, o que pode evidenciar a complexidade da gestão escolar.

TABELA 3 - PERFIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE REALIZARAM A CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR

<b>ESCOLAS POR NÍVEIS DE ENSINO E MODALIDADES</b>	
- EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA)	01
- ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS	02
- ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS	151
- ENSINO MÉDIO	127
- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUBSEQUENTE NÍVEL TÉCNICO	31
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA – PROEJA	05
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – FASE I	00
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – FASE II	49
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – ENSINO MÉDIO	48
- EDUCAÇÃO ESPECIAL	63

FONTE: SAE-SEED (2013).

A análise dos Planos foi realizada de acordo com os três itens que compõem a estrutura do modelo apresentado pela SEED: linhas básicas do Projeto Político-Pedagógico, Indicadores, Subsídios para o preenchimento do quadro de metas e Subsídios para o preenchimento do quadro de metas e melhorias do processo educativo.

O estudo dos Planos evidenciou a necessidade de construir referenciais teóricos que pudessem oferecer apoio às análises do material empírico. Para tanto, optou-se pela seleção de produções acadêmicas mais recentes sobre políticas educacionais no Paraná, no sentido de interpretar a dimensão político-educacional dos Planos com base nesse suporte teórico.

### 1.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E A FORMULAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Considerando os indicativos decorrentes do estudo exploratório e da análise da totalidade dos Planos, buscou-se nas produções acadêmicas mais recentes sobre política educacional o aporte teórico para interpretar as concepções de participação democrática dos diretores na lógica do modelo apresentado pela SEED.

Nesta lógica, foram selecionadas algumas produções acadêmicas com base nas categorias eleição para diretor, gestão democrática, planejamento e Projeto Político-Pedagógico com a finalidade de configurar e interpretar o objeto de estudo desta pesquisa, a partir de referenciais de análise que pudessem contribuir para explicar o movimento das políticas educacionais de gestão escolar no Paraná em torno das duas últimas décadas.

A seleção e o estudo dessas produções acadêmicas (teses e dissertações) possibilitaram a construção dos marcos teóricos sobre as experiências de gestão democrática no Paraná, indicando referenciais que poderiam servir de base para interpretar os limites e possibilidades das concepções democráticas dos diretores eleitos em 2011, no contexto das tendências identificadas.

Do ponto de vista deste estudo, a tendência da concepção de gestão democrática denominada “gestão compartilhada” pôde ser elaborada a partir das pesquisas de Czernisz (1999); Souza (2001); Zanardini (2001); Silva (2005); Salermo (2006); Dall’Igna (2007); Santos (2009); Martins (2009); Galvão (2010); Taques (2011) e Silva (2012).

Na visão desses autores, notam-se as aproximações com o modelo gerencialista, tomando como referência o modelo neoliberal de Estado que oferece suporte teórico para as concepções de gestão compartilhada e gerencialista que convocam a participação da comunidade para suprir o papel do Estado, enfatizando a ideia de parceria, que de certa forma torna-se atrativa até para as populações muito pobres da escola.

Na mesma ótica, a defesa da autonomia, inspirada no gerencialismo que recorre à noção de Contrato de Gestão entre o Governador do Estado e o Secretário de determinada pasta, não caracteriza a natureza jurídica dos contratos administrativos, “[...] pois neles há interesses contraditórios” (VIOLIN, 2006, p. 174). Violin (2006, p. 194) ainda acrescenta o comentário de Leal (p. 719) sobre Contratos de Gestão, que respondem “[...] tão-somente pela execução de atividades pactuadas e pela regular aplicação de recursos financeiros outorgados”.

Em termos de análise da gestão democrática, as contribuições das pesquisas de Souza (2001); Figueiredo (2001); Shimamoto (2011); Lyra (2003); Basseto (2003); Almeida (2004); Almeida (2006); Amaral (2006); Cordeiro (2006); Souza (2006); Ligeiro (2007); Ledesma (2008); Dantas (2011) e Rocha (2011) ofereceram aporte teórico para a análise dos Planos de Ação na Gestão da escola – triênio 2012-2014, possibilitando compreender o movimento do processo de gestão democrática no Paraná, enquanto trajetória das eleições de diretores, constituição de Conselhos Escolares, redimensionamento de Conselhos de Classe, APMF, Grêmios Estudantil e outras formas ampliadas de participação democrática via construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Contudo, para efeito de compreensão da base conceitual desta pesquisa no que tange à concepção de gestão de resultados do atual Governo do Paraná, realizou-se também o estudo de produções acadêmicas<sup>5</sup> de outras áreas do conhecimento como: Administração, Direito e Ciências Sociais. Buscou-se nessas produções conceitos que pudessem desvelar o modelo de Gestão por Resultados e seus vínculos com o neoliberalismo.

A seleção dessas produções foi realizada a partir das palavras-chave: gestão de resultados, contrato de gestão, reformas do Estado e gerencialismo.

A partir deste estudo, associado à leitura de outros artigos da literatura

---

<sup>5</sup> Este estudo foi composto por sete produções acadêmicas da área de Administração e Políticas Sociais, sendo cinco dissertações e duas teses.

específica, foi analisada a matriz teórica de análise do modelo de gestão por resultados como matriz orientadora do planejamento do Governo Beto Richa.

Assim, os fundamentos teóricos de construção da base gerencial de contrato de gestão do modelo de Estado neoliberal foram identificados nas produções de Violin (2006); Tavares (2010); Palma (2010); Cançado (2011) e Clemente (2011).

Da mesma forma, evidenciou-se a necessidade de buscar maiores esclarecimentos na literatura específica sobre reformas do Estado e concepções de democracia. Entre os autores da temática, destacamos: Gentili (1995); Gentili e Silva (1995); Sander (1995); Silva e Gentili (1996); Oliveira (1996); Laurell (1997); Gentili (2000); Krawczyk, Campos e Haddad (2000); Gentili e Frigotto (2001); Rawals (2002, 2008); Bobbio (1986, 1997, 2001); Poulantzas (2000); Coelho e Nobre (2004); Avritzer (1996); Souza (2001); Bresser-Pereira (1996, 1998); Abrucio (1997, 2007); Arretche (2008); Bonavides (2007); Vita (1999, 2007, 2009); Draibe (2005).

A partir desse referencial teórico foram destacadas nos Planos as categorias: gestor escolar, diretor de escola, participação democrática, qualidade social da educação, planejamento e planos, com o propósito de interpretar analiticamente os entrelaçamentos das diferentes fontes de produção do conhecimento acadêmico e literatura especializada como referências epistemológicas para interpretar criticamente os conteúdos e os procedimentos justificadores dos modelos de gestão democrática do governo paranaense.

Da mesma forma, a revisão da literatura específica sobre gestão democrática e concepções de democracia representativa e participativa foi selecionada como referencial epistemológico de análise das concepções de governo e de gestão democrática no Paraná, especialmente no tocante à eleição de diretor e constituição dos órgãos de gestão democrática.

Mediante a perspectiva da pesquisadora, o desafio que se coloca para a gestão escolar é buscar e explicitar a relação entre democratização das relações internas da escola e a gestão participativa do Projeto Político-Pedagógico como espaço de socialização do conhecimento para todos os educandos, com vistas à superação de práticas excludentes e autoritárias incompatíveis com o direito à socialização do conhecimento na perspectiva da democratização da escola pública.

Nessa mesma lógica, esta pesquisa apresenta algumas questões sobre o estudo realizado, indicando os limites e as possibilidades de construção de sua tese norteadora, formulada na perspectiva de um Projeto Político-Pedagógico

emancipador: O Plano de Ação na Gestão da Escola do candidato a diretor constitui um instrumento de planejamento capaz de articular a democratização das relações internas da escola e a socialização do conhecimento como direito de todos os educandos?

Nesse sentido, buscou-se apreender e interpretar criticamente as experiências paranaenses de gestão democrática e suas articulações no contexto dos modelos de governo com a finalidade de descrever/analisar e interpretar as concepções sobre participação democrática inscritas nos Planos de Ação na Gestão da Escola como a face visível da concepção de gestão democrática dos diretores.

## 2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PÚBLICA: A UTOPIA E OS CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA EXPERIÊNCIA PARANAENSE

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
 Não é motivo para não querê-las...  
 Que tristes os caminhos, se não fora  
 A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

O ideário democrático das lutas sociais e políticas de combate ao regime militar nos anos 1980 orientou não apenas o debate sobre a redemocratização da sociedade brasileira, mas também a democratização de suas instituições e, entre elas, a escola pública como espaço de disputa de um projeto educacional voltado para os anseios da maioria da população. O envolvimento da categoria dos professores e dos movimentos sociais imprimiu ao debate os princípios de justiça social, defendendo a educação “[...] como direito universal básico e um bem social público” (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Dessa forma, os intensos debates realizados na década de 1980 consolidaram alguns princípios democráticos na Constituição Federal de 1988. O discurso de combate a todas as formas de exclusão decorrentes das desigualdades sociais, econômicas e políticas ganhou força na defesa de espaços públicos articulados ao exercício da participação popular, autonomia e liberdade para formular projetos vinculados à superação das injustiças sociais.

O corolário desse debate se expressa na Carta Constitucional de 1988. Pela primeira vez, uma Constituição Brasileira incorpora no seu texto o conceito de gestão democrática. A Constituição dispõe no art. 206, IV a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Em meados da década de 1990, a diretriz geral da gestão democrática da escola pública é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96, no art. 3.º: “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Contudo, a gestão democrática ainda necessita de leis complementares no âmbito dos sistemas de ensino, de acordo com o caput do art. 14 da Lei 9.394/96.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996),

Também a Constituição Federal de 1988 no seu art. 214 e a Lei 9.394/96 nos artigos 9.º e 87.º dispõem sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, ampliando o espaço de participação de outros segmentos da sociedade. O Plano instituído pela Lei 10.172/01 preconiza entre seus objetivos e prioridades

[...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Da mesma forma, no início da década de 1990, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente assegurando o direito à educação e à participação.

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis (BRASIL, 1990)

Pode-se traduzir, a partir desses dispositivos legais, a defesa das premissas de uma educação autenticamente libertadora que possa contribuir para a formulação de um projeto político de sociedade e de escola pública, em que a democracia seja praticada como instrumento para concretizar transformações sociais articuladas aos interesses populares.

Nesse sentido, as demandas das lutas populares por uma educação pública de qualidade evidenciaram a necessidade de políticas educacionais capazes de enfrentar as desigualdades e injustiças típicas da sociedade capitalista. Nessa ótica, Paro (2001a, p. 45-46) considera que as políticas públicas em educação significam

[...] uma afirmação radical da função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma planejada. Isso implicará, em termos de sua viabilidade, a necessidade de

se levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam.

Com base no suposto de que a escola pública se ampara nos dispositivos legais e nas lutas das camadas populares e dos professores é possível conceber um projeto de educação democrática que considere a ampliação das vozes que almejam ser escutadas, fortalecendo assim, as estruturas existentes de participação, “[...] e isto gera conflitos, resistências, mas também novas conquistas sociais destinadas a criar sociedades mais livres e democráticas” (SANTOMÉ, 2003, p. 46). Nesta mesma direção, Veiga (1995, p. 18) afirma:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Há que se considerar também o conteúdo político do atual Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) em tramitação no Congresso Nacional – PL 8035/2010.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2010, p. 51).

19.6) estimular a participação e a consulta na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares por profissionais da educação, alunos/as e familiares (BRASIL, 2010, p. 52).

Pode-se observar que a gestão democrática situa-se no campo das disputas por um projeto articulador da democratização das relações internas da escola e da socialização do conhecimento como utopia da educação escolar que objetiva ampliar a participação de todos os membros da comunidade escolar na efetivação dos direitos à educação de qualidade para todos os alunos.

## 2.1 DA ELEIÇÃO DE DIRETOR À CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES: APENAS DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERNAS DA ESCOLA?

No Paraná, no início da década de 1980, a gestão democrática atende à demanda das lutas dos professores por eleição direta pela comunidade escolar para preenchimento do cargo de diretor de escola, eliminando as influências clientelistas na indicação de diretor de escola.

Em junho de 1983, no Governo José Richa (1983-1986), por Decreto do Governador realizou-se a primeira eleição de diretores nas escolas estaduais na forma de composição de lista tríplice para realizar um mandato referente ao período 1983-1984.

As lutas pela normatização dessa conquista como política de Estado culminaram na aprovação da Lei 7.961, de 23 de novembro de 1984, a partir da qual foram realizadas quatro eleições para mandatos de dois anos, sendo a primeira no Governo José Richa e as outras três no Governo Álvaro Dias (1987-1990).

Em 1991, o Governador Roberto Requião (1991-1994) interpõe Ação Direta de Inconstitucionalidade da Lei 7.961, de 23 de novembro de 1984, que dispõe sobre a escolha, **mediante eleição direta**, de diretores de estabelecimentos de ensino da rede estadual. O Supremo Tribunal, por votação unânime, deferiu medida cautelar de suspensão do inciso VII do artigo 178 da Constituição do Estado do Paraná, pela ADIN 606-1, considerado inconstitucional.

O Governo Requião promulgou o Decreto 849/91, de 31 de outubro de 1991, que substituiu a Lei 7.961/1984. Assim, a eleição direta para diretor é substituída por “CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR”.

O que o Supremo Tribunal entendeu como inconstitucionalidade mediante a interposição do recurso do Governador Roberto Requião?

Com certeza, o melhor entendimento dessa questão pode ser obtido pela leitura direta da transcrição integral da Ação Direta de Inconstitucionalidade 606-1/PR que revela:

[...] SUPREMA CORTE já adotou este entendimento em relação a leis e Constituições dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, devendo atuar exatamente da

mesma forma quando tomar conhecimento de situações idênticas ocorrentes pelo Brasil afora, tal como é o caso de São Gabriel do Oeste (BRASIL, 2011).

A argumentação jurídica adotada pelo STF (Supremo Tribunal Federal) para declarar inconstitucionais aquelas leis é simples, a saber: o cargo de Diretor de Escola Pública é da natureza de cargo em comissão, de **livre nomeação**, algo que se choca frontalmente com a ideia de **eleição**, seja por professores ou por alunos. O Executivo, representado neste caso pelo Prefeito, deve ter AUTONOMIA e INDEPENDÊNCIA (art. 2.º da CF/88) para nomeação e preenchimento daquele tipo de cargo público, até porque é de sua competência a **direção superior da Administração Pública local** (art. 84, II, da CF/88), sendo certo, também, que lhe cabe o **poder discricionário** de nomeação e designação para cargos em comissão e funções de confiança (art. 37, II, da CF/88).

Tudo somado, revela-se INCONSTITUCIONAL todo e qualquer dispositivo legal estabelecedor de eleição para aquele tipo de cargo público.

Eis a ementa de um dos julgados revelados no acórdão:

“ESCOLAS – DIRETORES – PROCESSOS DE ESCOLHA – AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE – CAUTELAR. Concorrem os pressupostos indispensáveis à concessão da cautelar quando os atos normativos impugnados preveem a escolha dos diretores das escolas públicas mediante processo seletivo peculiar e para o cumprimento de mandato. Ao primeiro exame, a hipótese envolve cargos a serem preenchidos à livre discricção, sendo impróprio o afastamento, por norma legal, da atuação do Executivo” (ADIn 640-1/MG, Rel. Mi Marco Aurélio).

Outra decisão, que também veio bem fundamentada, revela que “não se confunde a qualificação democrática da gestão do ensino público (art. 206, VI, da Constituição) com modalidade de investidura, que há de coadunar-se com o princípio da livre escolha dos cargos em comissão do Executivo pelo Chefe desse Poder” (ADIn 490-5/AM, Rel. Mi Octávio Galloti).

O atual Presidente do STF, Ministro Carlos Velloso, na oportunidade em que decidiu o tema relativamente a dispositivo da Constituição do Estado de Santa Catarina, deixou averbado que:

“É inconstitucional o dispositivo da Constituição de Santa Catarina que estabelece o sistema eletivo mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino. É que os cargos públicos ou são providos mediante concurso público, ou, tratando-se de cargo em comissão, mediante livre nomeação e exoneração do Chefe do Poder Executivo, se os cargos estão na órbita deste” (ADIn 123-0).

Tudo, pois, está a demonstrar ser INCONSTITUCIONAL a eleição para o cargo público de diretor de escola, como tal devendo ser reconhecido, sob pena de desatenção à vontade do legislador constituinte originário, vontade esta que sabidamente deve ser preservada, diante da eficácia do princípio constitucional da SUPREMACIA HIERÁRQUICA DAS NORMAS CONSTITUCIONAIS, que vem sendo unanimemente reconhecido pelo SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, tal como se vê do seguinte julgado:

“A superioridade normativa da Constituição traz, ínsita, em sua noção conceitual, a ideia de um estatuto fundamental, de uma ‘fundamental law’,

cujo incontestável valor jurídico atua como pressuposto de validade de toda a ordem positiva instituída pelo Estado” (RTJ 140/954, RE 107.869, Rel. Mi Célio Borja).

Sendo inconstitucional a prática ocorrente em São Gabriel, que tem respaldo em lei municipal, deve-se optar por um dos seguintes caminhos:

a) apresentação de projeto de lei à Câmara de Vereadores, visando revogar o dispositivo legal que sofre do vício acima apontado;

b) ajuizamento de medidas judiciais, no Fórum local (controle difuso) ou no Tribunal de Justiça (controle concentrado), visando fazer valer os precedentes do STF já anteriormente citados.

Este é o nosso parecer. (BRASIL, 2011).

Isso posto, entende-se que a utilização da expressão “**eleição para diretor**” nesta pesquisa não se contrapõe ao dispositivo da legislação (a partir de 1991) que passa a denominá-la por **Consulta à Comunidade Escolar**, pois o que pretende-se é apenas valorizar o caráter democrático e mobilizador das conquistas historicamente realizadas em torno do dispositivo democrático do processo de **eleição**.

Com o objetivo de oferecer uma visão mais abrangente sobre a trajetória da eleição para diretor no Estado do Paraná pode-se identificar, no Quadro 2, os aspectos destacados pela pesquisadora para compreender o significado do Plano de Ação no contexto da legislação paranaense que construiu os contornos do movimento político-ideológico dos governos do Estado no período de 1983-2011, compreendendo Decretos, Leis, Resoluções e Instruções.

Pode-se perceber, na dinâmica do movimento de conquistas e retrocessos democráticos da eleição de diretor para provimento do cargo de diretor das escolas na Rede Estadual de Ensino do Paraná, uma certa tensão decorrente das diferentes concepções de sociedade e democracia, especialmente entre os Governos Lerner e Requião, cujos partidos políticos explicitamente se manifestam favoráveis ou contrários aos preceitos neoliberais que ampliam ou reduzem as perspectivas de eleição de diretores. É possível observar este movimento a partir da análise do percurso da legislação específica para eleição de diretores.

QUADRO 2 - TRAJETÓRIA DAS ELEIÇÕES PARA DIRETORES NO PARANÁ – 1983-2011, A PARTIR DA LEGISLAÇÃO<sup>6</sup>

GOVERNO/ PERÍODO	LEGISLAÇÃO	ASPECTOS MAIS SIGNIFICATIVOS
JOSÉ RICHIA 1983-1986	Decreto 455 de 13/03/1983	- realização da 1. <sup>a</sup> eleição em 17/06/1983, via Decreto - composição de lista triplíce - critérios para escolha do diretor: Currículo, <b>Programa de Trabalho</b> e Parecer do Inspetor de Ensino - a maioria dos primeiros colocados foi nomeada - <b>mandato: 1983-1984</b>
	Lei 7.961 de 23/11/1984	- dispõe sobre escolha, <b>mediante eleição direta</b> , de diretores de estabelecimentos de ensino de 1. <sup>o</sup> e 2. <sup>o</sup> Graus e dá outras providências - <b>1.<sup>a</sup> eleição via Lei Estadual</b> denominada Lei Rubens Bueno - <b>mandato (1985-1986)</b> - dispõe sobre apresentação de <b>Plano de Ação do Candidato a Diretor</b>
ÁLVARO DIAS 1987-1990	Lei 7.961/1984	- realiza duas eleições de acordo com a lei estadual: - mandato de <b>dois anos</b> - apresentação de <b>Plano de Ação</b> do Candidato a Diretor - <b>mandatos: (1987-1988) (2.<sup>a</sup> eleição); (1989-1991) (3.<sup>a</sup> eleição)</b>
ROBERTO REQUIÃO 1991-1994	Revogação da Lei 7.961/84	- governador interpõe ação direta de inconstitucionalidade junto ao Supremo Tribunal: ADIN 606-1. Por votação unânime, o Tribunal deferiu medida cautelar de suspensão do inciso VII do artigo 178 da Constituição do Estado do Paraná.
	Decreto 849/91 de 31/10/91: substitui a Lei 7.961/1984	- decreto 849/91 de 31/10/91 substitui a Lei 7.961/1984 considerada inconstitucional pelo STF em 17/10/91. A eleição direta para Diretor é substituída por “ <b>CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR</b> ” - <i>resolução 3.826/91 de 06/11/1991</i> – fixa da data de 27/11/1991 destinada à consulta para indicação de diretores nos termos do Decreto 849 de 31/10/1991 - mantém mandato de <b>dois anos</b> -dispõe sobre apresentação do <b>Plano de Ação</b>
	Decreto 2.099 10/02/1993	- decreto Governamental 2.099/93, de 10/02/1993: institui o Conselho Escolar como órgão colegiado responsável pelo processo de CONSULTA à comunidade escolar para preenchimento da função de diretor de escola, com supervisão da Secretária de Educação - em 1993, a <i>Resolução 957/93</i> determina realização da consulta para o <b>mês de maio</b> . Institui um quórum de 50% de participação - determina afastamento da função de Diretor ou Especialista dos candidatos - mantém mandato de <b>dois anos</b> - dispõe sobre <b>apresentação de Plano de Ação</b> do Candidato a Diretor - <b>mandatos: 1992-1993; 1994-1995</b>
JAIME LERNER 1995-1998 1999-2002		- <b>resolução 3.174/1995</b> – eleição para diretores <b>a cada dois (2) anos</b> - afastamento do atual diretor, quando candidato, dez dias antes das eleições - institui a noção de chapa - institui peso igual para votos de professores, funcionários, pais e alunos - dispõe sobre apresentação de <b>Plano de Ação</b> do Candidato a Diretor - <b>mandatos de 2 anos: 1996-1997; 1998-1999; 2000-2001</b>
	Decreto 4.313 de 27/06/2001	- <b>resolução 1.597 de 29/06/01</b> : institui mudanças no processo de eleição de diretores de acordo com o Decreto 4313/2001 que é pormenorizado no documento (anexo à Resolução) Processo de escolha de diretores e Vice-diretores das escolas da rede estadual de Educação Básica - institui o processo em duas fases: na primeira, o candidato realiza uma prova escrita de conhecimentos gerais, a qual contemplava temas sobre gestão democrática e administrativa, <b>de caráter eliminatório</b> ; na

<sup>6</sup> A elaboração deste quadro contou com a colaboração do Prof. Benjamim Maia, da Prof.<sup>a</sup> Fátima Branco Godinho Castro e da Prof.<sup>a</sup> Sheila Marize Toledo, todos da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

		<p>segunda fase, previa-se a votação direta e secreta pela comunidade escolar, <b>só podendo participar os candidatos considerados aptos (aprovados) na primeira fase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- institui peso 5 para voto da família, 3 para professor e 2 para pessoal dos Núcleos Regionais de educação <ul style="list-style-type: none"> <li>- institui mandato <b>de 3 anos</b></li> <li>- realização da consulta em 03/10/2001</li> <li>- <b>mandato de 3 anos: 2002-2004</b></li> </ul> </li> </ul> <p>* tradicionalmente o mandato do diretor compreendia apenas o primeiro ano do novo governo. Com o mandato de três anos, os novos diretores completam o mandato no segundo ano de exercício do novo governo estadual</p>
ROBERTO REQUIÃO 2003-3006 2007-2010	Decreto 450 de 03/02/2003	- Decreto 450 de 03/02/2003 cancela o Decreto 4.313 de 26/06/2001 e suspende o mandato de 3 anos
	PL-665/2003. 17-11-2003	- <b>PL 665 de 17/11/2003</b> : reduz mandato de 3 para 2 anos. Duas diretoras impetram mandado de segurança contra PL- 665 de 2003 alegando terem conquistado mandato de 3 anos de acordo com o Decreto 4.313/ 27/06/2001.
	Lei 14.231 de 26/11/2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>- institui <b>mandato de dois anos</b>, processo a ser realizado no mês de novembro do calendário civil, através de voto por chapa, direto, secreto e facultativo dos membros da Comunidade Escolar aptos a votar, sendo vedado o voto por representação.</li> <li>- admitidas apenas <b>duas reconduções consecutivas</b>.</li> <li>- Será considerada vencedora a chapa ou candidato que obtiver o maior resultado apurado com a fórmula descrita no artigo 11 desta Lei.</li> <li>- <b>Resolução 3.784/2003 de 18/11/2003</b> - regulamenta o processo de Consulta à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares.</li> <li>- <b>mandato: 2004-2005 (2 anos)</b>.</li> <li>- <b>Resolução 1.454/2005 de 08/06/2005</b> – designa Comissão Central da SEED para coordenar o processo de consulta à comunidade escolar</li> <li>- inclui na Comissão representante dos diretores e dois representantes da APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Paraná)</li> <li>- cabe à Comissão expedir Instrução Normativa e outras orientações cabíveis à viabilização do processo de consulta</li> <li>- <b>Resolução 2.730/2005 de 03/10/2005 substitui a Resolução 1454/2005 designando nova Comissão Central responsável pela realização da consulta à comunidade escolar. Foram mantidos os mesmos nomes da comissão anterior, porém, sem representação da APP-Sindicato.</b></li> <li>- <b>mandato: 2006-2007 (2 anos)</b></li> </ul>
	Lei 15.329 de 15/12/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o artigo 1.º desta Lei altera o artigo 3.º da Lei 14.231 de 27/11/ 2003 que passará a ter a seguinte redação: Art. 3º. A consulta para designação de Diretores e Diretores Auxiliares <b>será realizada de 3 (três) anos, no mês de novembro do calendário civil</b>, através de voto por chapa, direto, secreto e facultativo dos membros da Comunidade Escolar aptos a votar, sendo vedado o voto por representação</li> <li>- <b>Resolução 2.847/2005 e Instrução Normativa 03/2005</b></li> <li>- <b>mandato: 2006-2007 (2 anos)</b></li> <li>- dispõe sobre apresentação de <b>Plano de Ação do Candidato a Diretor</b> que deverá ser encaminhado à CADEP/SEED para subsidiar a formação continuada de diretores de escola.</li> </ul>
Lei 15.800 de 16/04/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dá nova redação ao Art. 6.º da Lei 15.329 de 15/12/2006</li> <li>Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, aplicando-se os seus efeitos já em relação aos mandatos em curso. Assim, a <b>Lei 15.800/2008 estende o mandato para 3 (três anos) dos atuais diretores.</b></li> <li>- <b>mandato: 2006-2008 (3 anos)</b></li> <li>- <b>resolução 4.202/2008</b>: normatiza a realização de três assembleias: uma por turno e também divulgação de até 20 minutos em cada sala de aula, uma vez por chapa</li> </ul>	

		- apresentação de <b>Plano de Ação</b> para o mandato: 2009-2011 <b>Mandato: (2002-2004) (prorrogação de um ano: 2002-2005)</b> <b>Mandatos: (2006-2008); (2009-2011) mandatos de 3 anos</b>
ORLANDO PESSUTI abril a dezembro/ 2010	Lei 16.538 de 30/06 /2010	- dá nova redação ao § 1.º, do artigo 1.º, da Lei 14.231/2003, conforme específica e adota outras providências <b>Art. 1.º</b> A designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é competência do Poder Executivo, a qual fica delegada, nos termos desta lei, à Comunidade Escolar, mediante consulta a ser realizada simultaneamente em todos os Estabelecimentos de Ensino - § 1.º Excetuam-se da presente lei os Estabelecimentos de Ensino regidos nos termos dos convênios celebrados com a Secretaria de Estado da Educação, os que funcionam em prédios privados, cedidos ou alocados de instituições religiosas e os da Polícia Militar do Estado do Paraná <b>Art. 2.º</b> A primeira consulta para designação de Diretor e Diretores Auxiliares no Colégio Estadual do Paraná será realizada em até 60 (sessenta) dias após a publicação da presente Lei <b>§ 1.º</b> A consulta para designação de Diretor e Diretores Auxiliares será realizada de 3 (três) em 3 (três) anos, no mês de novembro do calendário civil, através de voto por chapa, direto, secreto e facultativo dos membros da Comunidade Escolar aptos a votar, sendo vedado o voto por representação. <b>§ 2.º.</b> O mandato do primeiro Diretor e dos Diretores Auxiliares nomeados coincidirá com aquele dos diretores e auxiliares de outros colégios e - dá nova redação ao § 1.º, do artigo 1.º, da Lei 14.231/2003, conforme específica e adota outras providências.
BETO RICHA 2011-2014 (em curso)	Lei 14.231 de 26/11/2003  Lei 15.329 de 15/12/2006  Lei 15.800 de 26/04/2008	- resolução 3.004/2011 – SEED – designa comissão central responsável pela Consulta à comunidade escolar - resolução 4.122/2011 – GD/SEED – consulta à comunidade escolar para mandato 2012/2014  - institui a apresentação de “Plano de Ação na Gestão da Escola” de acordo com modelo do Anexo XXI da Resolução 4.122/2011 - admite dois mandatos consecutivos - institui comissão eleitoral por escola - dispõe sobre apresentação de Plano de Ação do Candidato a Diretor que deverão ser encaminhados à CDEP/SEED com a finalidade de subsidiar a formação continuada de diretores de escola <b>- mandato: 2012-2014</b>

FONTE: A autora (2013).

Provavelmente uma das maiores dificuldades para compreender a amplitude do processo de gestão democrática da escola pública refere-se à redução dessa concepção à eleição de diretores. Essa visão reducionista fortalece uma concepção autoritária que organiza a instituição escolar “[...] com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas” (PARO, 1997, p. 22).

A luta pela participação coletiva na democratização da escola pressupõe a existência de canais de efetiva participação do conjunto dos segmentos da comunidade escolar, como também, uma rigorosa compreensão de que a população atendida pela escola pública é constituída pelas camadas populares, a quem não pode ser atribuída a responsabilidade pelo fracasso do ensino.

A participação da população usuária da escola na definição “[...] dos fins da educação pública deve ser a aceitação de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito inquestionável de toda a população” (PARO, 1997, p. 87) e revela a necessidade de estratégias de participação contínua na construção dos processos de gestão democrática de um projeto educativo politicamente comprometido com os interesses das camadas populares.

A ampliação da participação democrática da comunidade escolar para além da eleição de diretores configura-se na formação e funcionamento dos Conselhos Escolares.

A trajetória da constituição dos Conselhos Escolares no Paraná, a partir de 1991, foi analisada por Almeida (2006), que explicitou os conflitos conceituais entre SEED e CEE/PR (Conselho Estadual de Educação) no tocante à vinculação entre Conselho Escolar e Regimento Escolar Único, como também pelo fato da SEED ter reservado para si o direito de indicar até cinco nomes como representantes da comunidade escolar.

Na gestão Lerner (1995-2002), institui-se uma política educacional com base na gestão escolar compartilhada, compreendida como caminho para a excelência na educação. Nessa ótica, enfatiza-se o papel da APMF como órgão de representação externa da escola e o Conselho Escolar torna-se um órgão de representação interna da escola. Para distinguir as diferenças entre esses órgãos, Souza (2001, p. 75-76) esclarece:

A APMF, pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação dos pais e professores [...] caráter consultivo e de **apoio às atividades de assistência ao educando**, aprimoramento do ensino, de integração família-escola-comunidade e de **contribuição para a melhoria da conservação e aparelhamento da escola**.

O Conselho Escolar [...] é um órgão colegiado, de natureza deliberativa, consultiva e fiscal. Tem por finalidade efetivar a gestão escolar, **na forma de colegiado**, e tem a atribuição legal de decisão sobre aspectos administrativos e pedagógicos da escola, cabendo ao diretor diligenciar pela efetiva realização das decisões do conselho (grifos nossos).

O foco na APMF secundariza o papel do Conselho, mesmo diante da normatização do Regimento Escolar que regulamenta sua atribuição como órgão colegiado máximo na tomada de decisões no âmbito escolar. Nesse sentido, o presidente da APMF adquiriu maior empoderamento que o diretor da escola como presidente nato do Conselho Escolar.

Essa preferência governamental pela atuação da APMF não construiu homogeneidade nas ações das escolas. Algumas escolas paranaenses fortaleceram a atuação do Conselho Escolar como mecanismo de resistência à desativação da educação profissional e implantação de outro modelo configurado nas amplas reformas do PROEM (Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná).

Em 2003, o retorno de Roberto Requião ao governo do Estado imprimiu uma política social e educacional de enfrentamento ao modelo neoliberal do seu antecessor. A política de fortalecimento da gestão democrática escolar compreendia um campo muito mais abrangente de decisões políticas, especialmente a valorização da carreira do magistério pela implantação de Plano de Carreira articulado ao direito à formação continuada; a elaboração de diretrizes curriculares comprometidas com os interesses das camadas populares; manutenção, reformas e construção de prédios escolares e reconfiguração dos órgãos de gestão democrática participativa com vistas à deliberação coletiva da comunidade escolar. Enfim, defendendo-se um modelo de Estado responsável pelo provimento das políticas públicas.

Entre as políticas de reconfiguração do modelo democrático de Estado, o Governo Requião retoma a democratização da gestão escolar via aprovação de legislação específica – Lei 14.231 de 26/11/2003; Lei 15.329 de 15/12/2006 e Lei 15.800 de 26/04/2008 – referente à consulta à comunidade escolar para provimento do cargo de diretor de escola, instituindo, dessa forma, a gestão democrática da escola como política de Estado. Elimina, portanto, o caráter de política de governo que imprime tendências do modelo governamental na promulgação de decretos pelo poder executivo.

Para além da normatização da eleição de diretores, amplia-se o processo de democratização da escola, a partir de ações de reformulação do Regimento Escolar, dos Estatutos da APMF, do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil como mecanismo de fortalecimento da participação democrática na escola, redimensionando o papel de cada segmento da comunidade escolar.

Nesse contexto, interessa ao objeto de estudo desta pesquisa a concepção de gestão democrática ampliada a partir da política educacional de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola como estratégia de inserção de

todos os segmentos da comunidade escolar na definição dos rumos da escola pública.

É interessante destacar a busca por uma unidade político-pedagógica na realização das propostas educacionais. A construção coletiva do PPP (Projeto Político-Pedagógico) articulada à elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais propõe retomar a participação dos professores nesta política educacional, discutindo também a função social da escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento como direito de todos os alunos. Assim, as Diretrizes Curriculares Estaduais propõem uma reorientação na política curricular.

[...] com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e propõe-se adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008, p. 14).

Nessa ótica, a concepção de gestão escolar democrática busca construir a relação político-educacional entre democratização das relações internas da escola (eleição de diretores, Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF e Grêmios Estudantis) e a democratização do conhecimento, enquanto função social da escola e cumprimento do princípio constitucional do direito à educação.

Desse ponto de vista, não há dúvida quanto à democratização das relações internas da escola, considerada a partir da existência dos órgãos de gestão democrática na escola. O que não se pode afirmar é a relação direta entre a existência e o funcionamento democrático dessas instâncias, como mecanismo questionador da distribuição desigual do conhecimento.

A democratização das relações internas é parte de um processo democrático muito mais abrangente. Segundo Cury (2005, p. 19), é possível lutar e pressionar uma prática de

[...] gestão democrática que faça avançar a educação escolar como instituição republicana aberta a representatividade e a participação voltada para um processo mais rico de ensino/aprendizagem que faça jus a educação como formadora da cidadania e qualificadora para o trabalho.

## 2.2 ÓRGÃOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA X OCULTAMENTO DE PRÁTICAS EXCLUDENTES NA ESCOLA

A democratização das relações sociais no interior da escola necessita dos instrumentos da gestão democrática para viabilizar a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar. Entre esses instrumentos, a eleição de diretores e o Conselho Escolar assumem papel preponderante na organização escolar.

Paro (2001a) afirma que a gestão democrática como mediação para atingir os fins da educação tem um componente democrático que possibilita o exercício da prática política fundamentada na cooperação e solidariedade humana que pode “[...] concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade” (PARO, 2001a, p. 52).

Nesse sentido pode-se afirmar a aceitação do pressuposto da gestão democrática como elemento constitutivo do senso comum: a importância da participação dos pais, alunos, professores, pedagogos e funcionários na eleição de diretor, na perspectiva da (re)construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola que assegure a apropriação do conhecimento como direito de todos os alunos.

As aproximações ou distanciamentos entre práticas democráticas e práticas autoritárias na gestão escolar podem ser apreendidos na interpretação dos fundamentos que constituem a democracia. Para Benevides (2002, p. 72) democracia é o

[...] regime político da soberania popular porém com respeito integral aos direitos humanos. A fonte do poder está no povo que é, radicalmente (radical no sentido de raízes), o titular da soberania e que deve exercê-la, seja através de seus representantes, seja através de formas diretas de participação nos processos decisórios. É o regime de separação e, essencialmente, é o regime de defesa e da promoção dos direitos humanos. E quando me refiro à garantia dos direitos humanos, estou unindo a democracia política e a democracia social.

Ainda, no entendimento da autora, é preciso aprofundar outras abordagens sobre democracia no sentido de identificar e fortalecer as possibilidades de práticas democráticas no seguinte âmbito:

A democracia política, herdeira do liberalismo, com as liberdades individuais e as liberdades públicas, que são o fundamento dos direitos civis elementares. A democracia social, fruto de lutas sociais e da consolidação dos valores de igualdade e de solidariedade, acrescidos ao valor da liberdade. É bom esclarecer, para enfatizar o significado concreto dos direitos humanos e também enfrentar o mal-entendido que cerca essa expressão, que a democracia social decorre justamente do respeito integral aos direitos humanos, que não se restringem aos direitos civis e às liberdades individuais, mas englobam os direitos econômicos, sociais e culturais (BENEVIDES, 2002, p. 73).

Nessa linha de pensamento, a gestão democrática da escola pública além de possibilitar a alternância no poder quanto à escolha de diretor da escola, desenvolve outros instrumentos que dão forma ao efetivo exercício de participação popular, na condição de representação ampliada do segmento dos pais. Do ponto de vista legal, a participação dos pais está assegurada nos processos de eleição de diretor e também na composição do Conselho Escolar.

É nesse contexto que se insere o debate sobre as aproximações ou distanciamentos entre a democratização das relações internas da escola e a socialização do conhecimento como direito de todos os educandos na perspectiva de dar efetividade aos dois eixos estruturantes da gestão democrática escolar.

Assim, a ressignificação da política educacional de gestão democrática coloca um grande desafio para os diretores de escola: como fazer o enfrentamento democrático das estruturas antidemocráticas e excludentes no interior da escola?

A rejeição às práticas antidemocráticas, às desigualdades e às injustiças tem um lugar comum no discurso da maioria dos cidadãos, não somente porque confronta a democracia, mas porque adquire força mobilizadora na sociedade contra a segregação, a discriminação e a seletividade.

No âmbito dessa reflexão pode-se perceber uma contradição entre os aparatos da gestão democrática (eleição para diretor, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis) e o baixo índice de participação dos pais nos processos de tomada de decisão para reverter o quadro de exclusão de seus filhos pelo mecanismo da reprovação.

Nesse caso, o enfrentamento aos baixos índices de aproveitamento escolar adquire caráter democrático, na medida em que transpõe a análise de caráter estatístico para uma abordagem social que considere as condições concretas dos

sujeitos que compõem o processo educativo da escola na condição de diretor, professor, funcionário, pai ou aluno.

Eis algumas propostas encontradas:

Fortalecer os espaços participativos a fim de conscientizar a comunidade escolar na busca de um compromisso coletivo com resultados educacionais mais significativos (A1, P7)<sup>7</sup>.

O desafio maior é resgatar na família a responsabilidade em participar da educação, da participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos (A3, P2).

[...] construir um processo de gestão democrática, com aplicabilidade dos princípios propostos pela escola depende da postura de atuação de cada educador, constituído como mediador do conhecimento, fazendo com que o aluno, objeto do ensino, progrida (A3, P6).

Espera-se que o exame crítico dessas questões postas nos Planos de Ação na Gestão da Escola seja capaz de tensionar as relações sociais na escola e promover o enfrentamento dessa realidade, de modo a abrir caminhos para a socialização do conhecimento na escola pública para todos os alunos.

Esse tensionamento possibilitaria discutir uma política de gestão escolar de combate à concepção em que

[...] a desigualdade e a injustiça são percebidas como algo “natural”, como uma característica típica de todas as sociedades, não como resultado dos modos de funcionamento que regem a sociedade capitalista (p. 133) ou ainda reconhecer que há estudantes que percebem que não são bem vistos nas escolas, devido a sua origem social ou aspecto físico, ou que se aborrecem durante as aulas, porque ninguém consegue atrair o seu interesse (SANTOMÉ, 2003, p. 162).

Por outro lado, sabe-se quão limitado é o entendimento de participação democrática que concebe a atuação reduzida a

[...] pais ou responsáveis que acompanham o desempenho de seus filhos, através de comunicados por bilhetes escritos, por telefone, ou através de entrega de boletins ou quando convocados por professores para reuniões juntamente com a equipe pedagógica (A4, P3).

É possível observar uma certa coerência entre os pressupostos do PPP

---

<sup>7</sup> Para a identificação dos 149 Planos foi utilizada a letra “A (área) seguida do numeral correspondente à denominação de cada uma das 16 áreas geográficas que correspondem à organização administrativa do NRE de Curitiba e utilizada expressão P (plano) seguida do numeral correspondente à identificação da escola na sua respectiva área. Exemplificando: **A5, P2** (área 5, plano da escola 2).

articulados a uma perspectiva crítica de educação, de acordo com alguns Planos:

[...] assegurar a função social da escola, a de propiciar a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade de forma que o aluno possa se desenvolver. Para que isso ocorra com qualidade é necessária a constante avaliação de todo o processo. Sendo assim, a avaliação **não é considerada como um processo quantitativo que recai somente sobre os alunos, mas é uma análise do cumprimento da função social da escola** por cada um dos sujeitos do processo educativo escolar. Sabe-se aqui está uma das maiores dificuldades do trabalho pedagógico da escola, porém, esta deve ser enfrentada (A4, P8, grifos do Plano).

A gestão democrática da escola **implica que a comunidade, os alunos da escola, sejam seus dirigentes e gestores** e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais (A5, P3, grifos nossos).

Se na elaboração do Plano de Ação na Gestão da Escola ignorou-se o papel do Conselho Escolar como órgão representativo dos segmentos escolares, tentou-se também ignorar as possibilidades de tensionamento que provocam a abertura de espaços de debate sobre a realidade escolar?

Espera-se que a pretensão de discutir as práticas pedagógicas da escola à luz dos princípios do Projeto Político-Pedagógico possa levar ao entendimento de que “[...] a escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola são desumanas” (ARROYO, 2004, p. 59).

Nessa perspectiva, entende-se a atuação do Conselho Escolar como “[...] o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1997, p. 12), o que significa revestir-se da autoridade do argumento questionador da relação desigual entre universalização do acesso à escolaridade praticamente plena e os processos de exclusão retratados pela reprovação escolar. Não se trata de defender a aprovação automática.

Segundo Pedro Demo (2004), trata-se de vislumbrar um novo horizonte que permita entender que:

Conhecer não é afirmar, confirmar, verificar, constatar, mas questionar. Sua alma é desconstruir, para reconstruir, em movimento dialético sem fim. Buscamos arquitetar a autonomia do aluno, que, por coerência, é obra dele, sob orientação e avaliação do professor. O professor não torna autônomo o aluno, porque isto seria coisa de fora para dentro, mas pode garantir-lhe condições substanciais desta conquista, na posição principal de orientador e

avaliador. Não dá ordens, comanda, grita, mas envolve, convence, organiza, motiva. Não é um “facilitador”, porque não se trata de “facilitar” nada. Aprender não é “fácil”, no sentido vulgar de atividade que se faz com rapidez e pouca reflexão (DEMO, 2004a, p. 66).

A ausência de referência ao Conselho Escolar como espaço que poderia suscitar o debate sobre as contradições entre a existência dos órgãos de gestão democrática (inclusive na concepção de eleição de diretor) e as práticas autoritárias e excludentes da escola dá guarida ao discurso da harmonia, da cultura e da paz.

A premissa da harmonia aparece na maioria dos Planos de Ação na Gestão da Escola:

[...] onde é evidente os reajustes das relações interpessoais, que tem contribuído para a desagregação e ampliação dos conflitos, principalmente no ambiente familiar moderno (A8, P8).

[...] otimizar o Projeto Atitudes que constroem o caráter (A5, P1).

Estreitar relações escola-família, visando maior harmonia da escola-comunidade (A1, P7).

Manter uma relação dialógica, de forma que as relações interpessoais sejam harmoniosas (A1, P9).

[...] promover workshop de integração antes das reuniões para criar um clima de harmonia (A9, P1).

implantação de projetos (Não violência e Paz) (A9, P8).

Parceria com ONGs (Projeto Não violência e Paz nas escolas) (A10, P).

Nessa lógica, a escola ignora as contradições da sociedade capitalista e atribui às tensões decorrentes das desigualdades e das injustiças que se manifestam no interior da escola a ausência de valores morais ou a falta de esforço de cada indivíduo.

É na interface das relações entre a intencionalidade política da concepção de gestão democrática da escola e a representação que os agentes (diretores, professores) têm do mundo social que se estabelece um projeto educativo de caráter conservador ou emancipador. As tensões presentes na escola pressupõem compreender as implicações da herança familiar desigual.

A análise de Bourdieu (2000) oferece elementos para entender a contribuição que os agentes dão para

[...] a construção da visão deste mundo e, assim, para a própria construção desse mundo, por meio *do trabalho de representação* (em todos os sentidos do termo) que continuamente realizam para **imponem a sua visão do mundo ou a visão da sua própria posição neste mundo, a visão de sua identidade** (BOURDIEU, 2000, p. 139, grifos do autor).

Afirma o autor que a visão de mundo incorpora “[...] o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou não se pode [...] implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites [...] um sentido das distâncias, a marcar e a sustentar, a respeitar e a fazer respeitar” (BOURDIEU, 2000, p. 141).

Essa visão de mundo estabelece a lógica do poder simbólico de um enunciado que se torna capaz de mobilizar o grupo ao qual ele se destina, reconhecendo a força simbólica que lhe permite realizar-se.

[...] basta que as idéias sejam professadas por responsáveis políticos, para se tornarem em idéias-forças capazes de se imporem à crença ou mesmo em palavras de ordem capazes de mobilizar ou de desmobilizar, que os erros são faltas ou, na linguagem nativa, “traições” [...] o capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhe reconhecem (BOURDIEU, 2000, p. 187-188).

Nessa linha de raciocínio, Arroyo (2004) introduz o debate sobre a repetência escolar afirmando que a cultura da repetência revela um amargo sentimento de que o aluno não quer nada, não quer aprender, apesar de ensinarmos bem. Esse sentimento é realmente preocupante. Se é verdade que as novas gerações não querem aprender “[...] é porque chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a experiência humana, de ser humanos está sendo quebrada já na infância” (ARROYO, 2004, p. 56).

O desconhecimento das contradições da sociedade capitalista impõe silêncio às tensões existentes na escola decorrentes do conflito de interesses sociais, tratando-as simplesmente como uma questão de “desarmonia das relações interpessoais” que podem ser resolvidas com os “projetos de cultura da paz”. Ou ainda como uma questão que possa ser resolvida no contexto do cumprimento do Regimento Escolar: “[...] editar caderneta/agenda com as regras e normas do colégio” (A9, P6); “[...] divulgar a necessária atualização e cumprimento do RE (A11, P8)”; “[...] divulgar e cumprir as regras do Regimento Escolar” (A8, P9), (A10, P5).

Na realidade, todos os Planos contemplam a necessidade de fazer cumprir o Regimento Escolar. Não foi possível apreender na análise dos Planos se essa referência unânime ao Regimento Escolar se vincula à exigência da Resolução Secretarial ou se os diretores eleitos concebem esse documento de modo formalista/legalista ou, ainda, consideram sua importância como síntese da

organização pedagógica, didática, administrativa, jurídica e das relações entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

No conjunto dessas reflexões é possível configurar a função do diretor como gerente de um projeto governamental? A maioria dos Planos defende:

[...] manter as parcerias já estabelecidas, posto de saúde, ONGs, PUC, SESC, gerenciando os resultados (A9, P9).

[...] desenvolver estratégias de gerenciamento frente às questões da prova do IDEB (A13, P1).

[...] monitoramento das parcerias com o Sistema Fecomércio (A8, P2).

[...] monitorar, gerenciar os projetos da escola junto com a APMF (A6, P8).

[...] gerenciar junto com os departamentos da SEED todos os projetos e ações da escola para melhorar os resultados (A1, P4), (A6, P2), (A11, P4) (A13, P5), (A15, P5), (A16, P3).

Nessa lógica é possível afirmar a tendência gerencialista dos diretores eleitos.

Essas abordagens evidenciam também a concepção de gestor escolar face ao “[...] poder decisório e autonomia através da **combinação de atividades de execução e controle**” (NASCIMENTO, 2006, p. 44, grifos nossos). A totalidade dos Planos traz referências à APMF como instância articuladora de recursos, seja na promoção de festas, na revitalização da cantina comercial, ou realização de parcerias com a comunidade para suprir necessidades da escola, inclusive de reformas prediais.

Essa visão pode ser identificada inclusive pela participação direta dos pais, conforme ação proposta: “Criar meios para aumento de recursos financeiros vindos de: Fundo Rotativo, Projetos de Parceria, uso de espaço físico, Cantina Comercial, **Contribuição dos Pais na Matrícula – APMF**, etc.” (A2, P9, grifos nossos).

Essa perspectiva neoliberal, além de caracterizar a função do diretor como responsável pela solução dos problemas da escola, reafirma a ausência do Estado como responsável pela definição e cumprimento de políticas financeiras necessárias à qualificação do trabalho docente e discente. A difusão da ideia de que a comunidade escolar deve assumir a complementaridade dos recursos financeiros na escola é muito comum, especialmente no segmento dos pais que acolhem esse discurso como condição para produzir a qualidade da educação para seus filhos.

Essa tendência remete novamente à concepção do caráter social, político, cultural e educacional do Projeto Político-Pedagógico da escola como objeto da

gestão do diretor, (re)construído numa visão de planejamento que compreende a organicidade das etapas relativas à concepção, execução e avaliação, numa perspectiva de trabalho coletivo que nasce do chão da escola.

Metodologicamente, o alargamento dessa visão, segundo Kuenzer (2000, p. 365), implica “[...] o ato de conhecer que não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida”.

Lembra ainda a autora que esse trabalho teórico está intimamente ligado à prática que determinará

[...] a diferença entre **prática** como repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e **práxis** como processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2000, p. 365, grifos nossos).

Assim, a perspectiva da função do diretor como dirigente de um Projeto Político-Pedagógico emancipador consiste no enfrentamento às condições dadas para construir coletivamente

[...] uma educação capaz de instrumentalizar o indivíduo para que possa ter uma visão mais ampla do mundo, dotando-o da capacidade de autonomia e de intervenção consciente na realidade. Uma educação que qualifique para uma cidadania comprometida com o processo emancipatório da humanidade, promovendo o desenvolvimento humano mais profundo e harmonioso. Propiciar vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da sociedade escolar e o exercício da cidadania (A3, P5).

As conquistas democráticas precisam ser reafirmadas em práticas efetivamente democratizadoras que questionem qualquer forma de segregação, tanto no que se refere ao direito à participação, quanto à socialização do conhecimento que produz condições de luta pela emancipação política, além de reconhecer e valorizar as experiências sociais, humanas, de trabalho e de vida dos profissionais da escola, dos educandos e de seus pais.

A tendência de reconhecer a existência de uma pluralidade e diversidade de experiências humanas em vez de uma hierarquia entre elas implica no

reconhecimento de que a diversidade possibilita uma riqueza de experiências e conhecimentos que permitem outras formas de pensar a realidade, como também de pensar em nós mesmos como humanos.

Os avanços da política de gestão democrática da escola pública em termos de eleição de diretor, constituição de Conselho Escolar e Grêmios Estudantis não podem negar ou silenciar as indagações sobre práticas pedagógicas excludentes que caminham na contramão dos princípios do Projeto Político-Pedagógico da própria escola.

Submeter as relações de (in)coerências entre prática educativa cotidiana da escola e o texto do Projeto Político-Pedagógico representa um ato de coragem democrática do gestor escolar, no sentido de compreender os limites e as possibilidades da gestão, redefinindo coletivamente os rumos da escola. Essa aprendizagem democrática pressupõe:

Primar pela concretização de ações que fortaleçam a participação coletiva, a fim de defender os interesses da comunidade escolar (A1, P7).  
Garantir uma gestão democrática nas dimensões pedagógicas, administrativa e financeira, integrando o trabalho da direção e órgãos colegiados, propiciando a tomada de decisões no âmbito coletivo, rompendo com uma prática administrativa excludente e seletiva. Numa perspectiva que venha **contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades garantindo e assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso do aluno na escola, reduzindo a evasão e as distorções de idade/ano/série** (A4, P5, grifos nossos).

Contudo, é interessante perguntar se essa questão desencadeia alguma reflexão que possibilite o entendimento de que a eleição de diretores apresenta limites e que o processo não está imune ao corporativismo e às concepções conservadoras de educação que mantêm estruturas autoritárias de favorecimento ao grupo de professores em troca de apoio à candidatura de determinado candidato a diretor.

Arroyo (2004, p. 21) enfatiza que a bandeira da gestão democrática

[...] significou um movimento de afirmação da categoria frente a invasão da escola pelos governos e pelos partidos políticos, pelas barganhas políticas. **O alargamento da gestão no sentido de inclusão da comunidade, das famílias e da sociedade ampla** e difusa na administração escolar é outra bandeira, venha de onde vier, que ameaça a centralidade da categoria e do peso das decisões coletivas de mestres das artes de ensinar e educar (grifos nossos).

Nessa lógica a premissa que reconhece a importância dos professores nas lutas políticas não pode negar ou reduzir a participação dos pais em todas as instâncias da escola e nem reduzi-la apenas às representações em Conselhos Escolares.

É interessante destacar a abordagem enfática sobre Conselho de Classe nos Planos de Ação na Gestão da Escola. Pode-se perceber pelo menos duas tendências nas expectativas dos resultados do Conselho de Classe (CC). A primeira refere-se a:

- [...] mudar o grande número de reprovações em conselho de classe (A7, P4);
- [...] aumentar a taxa de aprovação nas disciplinas e séries críticas no CC (A8, P8);
- [...] conselho de classe com metas voltadas para o IDEB (A10, P5);
- [...] melhorar o aproveitamento dos alunos (aprovação) no CC (A10, P9);
- [...] redução da taxa de reprovação, propondo ações para que a escola atinja o IDEB projetado, analisando resultados de desempenho no CC (A9, P10);
- [...] melhorar os índices oficiais, melhorar a média dos alunos, diminuir a evasão e a reprovação dos alunos (A10, P3);
- [...] altos índices de reprovação e aprovação por Conselho de Classe (A12, P1).

Nessa tendência, configura-se o papel do Conselho de Classe como um dos órgãos de gestão democrática responsável pela reversão dos índices de reprovação na escola. Nessa perspectiva, a avaliação supera a visão enquanto ato mecânico de obtenção de dados numéricos.

O Conselho de Classe pode se transformar em instância capaz de produzir igualdades, que no entendimento de Luís Carlos de Freitas (2002) constrói uma falsa igualdade de oportunidade que isenta a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar. Por outro lado, resistir à lógica da reprovação pode ser um começo para as mudanças, se houver o entendimento de que pôr a culpa no aluno pelo fracasso é acentuar o processo de exclusão.

- [...] o fracasso é socialmente reprovado e sua aceitação considerada humilhante, a inculpação do aluno reprovando-o, constitui a última tábua de salvação do professor que, impotente para superar suas adversas condições de trabalho, procura jogar sobre os estudantes a culpa pelo fracasso escolar (PARO, 2001b, p. 95).

A segunda tendência atribui ao Conselho de Classe sua função político-pedagógica: avaliar as práticas pedagógicas na sua totalidade com participação

ativa dos diretores, professores, pedagogos, pais e alunos, no sentido de promover as mudanças necessárias à construção da qualidade social da educação escolar e, concomitantemente, combater todas as formas de exclusão decorrentes de práticas avaliativas autoritárias.

Algumas proposições extraídas dos Planos de Ação sinalizam a importância do Conselho de Classe como espaço de reflexão sobre a necessidade de

[...] mudança da prática pedagógica por causa do grande número de alunos aprovados por conselho (A2, P5);  
 [...] mudança na metodologia dos professores, com aulas de mais qualidade, oportunizando formação continuada aos docentes, incentivar o uso das mídias tecnológicas nas aulas, acompanhamento mais sistemático das avaliações aplicadas aos alunos (A6, P4);  
 [...] o tempo para CC é pouco, restringindo a possibilidade de maior discussão e reflexão do programa de ensino e aprendizagem (A13, P5);  
 [...] utilização dos dados obtidos em reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, avaliação institucional e semana pedagógica com a finalidade de redirecionar o trabalho de gestão (A13, P6).

Uma única escola de Curitiba aborda a possibilidade de ampliar o desempenho do Conselho de Classe, desdobrando-o em três momentos distintos, mas interdependentes: “[...] organização de cronograma de pré-conselho, conselho de classe e pós-conselho com alunos e professores” (A4, P8), defendendo explicitamente a participação dos alunos.

Nessa ótica, as leituras de Paro (2001b), Arroyo (2005) e Dalben (1992) contribuem para ampliar o debate sobre as práticas avaliativas e as exclusões decorrentes dessas práticas. Nesta abordagem, o Conselho de Classe como uma das instâncias de democratização da prática pedagógica escolar é reconfigurado como uma das possibilidades de redefinir a forma e a direção dessa luta no combate à segregação via reprovação escolar. O Conselho de Classe adquire relevância na medida em que considera

[...] a relação da instância com o processo pedagógico, com os processos de intervenção nas relações com o aluno e com a direção da escola, questões ligadas ao controle sobre as decisões, aspectos que orientam as possibilidades e limites de reestruturação do trabalho pedagógico, e conseqüentemente da organização do trabalho escolar, e ainda outras, que o colocam como parte do todo da escola e o tornam, ao mesmo tempo, expressão dessa totalidade (DALBEN, 1992, p. 48).

A luta pela democratização da qualidade da aprendizagem para todos os educandos pressupõe o direito do aluno a participar do Conselho de Classe,

contribuindo com o debate sobre as práticas avaliativas, a partir de questionamentos sobre os instrumentos de avaliação, o processo de comunicação dos resultados, como também, o direito à participação nas práticas de recuperação de conteúdos (e não apenas de nota). A participação de todos os alunos da turma no pré-conselho de classe possibilita o levantamento dos principais problemas da avaliação do ensino e da aprendizagem e, no mínimo, a inclusão do aluno representante de turma no conselho pleno juntamente com seus professores, pedagogos e diretor da escola.

Esta participação com direito à voz assegura condições de análise crítica da prática cotidiana escolar com vistas à mudança de atitude, não apenas por parte dos professores, mas também por parte dos alunos, que podem compreender sua responsabilidade no processo de aprendizagem, dialogando com seus professores e entendendo a importância de seu desempenho na realização das atividades propostas e no cumprimento de prazos. “Ser crítico é pressupor que os humanos são agentes ativos cuja auto-análise reflexiva e cujo conhecimento de mundo levam à ação” (KINCHELOE, 1997, p. 186).

O Conselho de Classe é o órgão colegiado com maiores possibilidades de reverter as práticas escolares que excluem os alunos das camadas populares do seu direito de aprender. Contudo, Arroyo (2005, p. 352) alerta:

O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e os valores. O difícil para a cultura social e pedagógica ou docente é aceitar a igualdade da condição humana [...] Haveria um descompasso entre nossas convicções democráticas e nossas práticas seletivas e classificatórias?

Conceber a gestão democrática da escola de forma participativa em todas as instâncias redimensiona radicalmente a função do Conselho de Classe como espaço de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas da escola. O Conselho de Classe participativo pressupõe ruptura de estruturas autoritárias como a de um território de atuação exclusiva dos professores. Aceitar as possibilidades de transformação existentes no Conselho de Classe participativo significa avanços democráticos, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas da perspectiva política, porque requer a participação efetiva dos alunos nas decisões a serem tomadas.

As mudanças em relação às concepções de avaliação e replanejamento pedagógico são devidamente qualificadas pela participação dos alunos em

condições de igualdade nos três momentos do Conselho de Classe. A realização de pré-conselho possibilita analisar o desempenho de alunos e professores, por turma e por disciplina, identificando coletivamente problemas, resultados de aprendizagem e propondo medidas que podem ser assumidas responsavelmente pelo coletivo de professores e alunos daquela turma.

A pauta do Conselho propriamente dito será constituída pela síntese integradora de todas as questões estudadas e propostas nos pré-conselhos pelos professores e alunos, transformando este momento em deliberações coletivas de professores, diretores, pedagogos, funcionários e aluno-representante de turma. Nesse caso, o Conselho de Classe é convertido em espaço de (re)planejamento e deliberações coletivas.

O pós-conselho constitui uma ferramenta de mudança da qualidade das reuniões pedagógicas: socialização das deliberações coletivas, reorganizando as responsabilidades de cada segmento da comunidade escolar no Plano de Trabalho decorrente do replanejamento construído no Conselho.

A grande mudança desse modelo de Conselho de Classe terá reflexo direto no segmento dos pais, considerando a mudança radical na pauta da reunião: o velho item “entrega de boletins e assinatura dos pais” cederia lugar à construção de um novo espaço pedagógico: dialogar, discutir, ouvir, discordar, acolher e contribuir de forma ativa para a construção da qualidade da educação de seus filhos. Pais e alunos assumem o papel de sujeito, mediante a compreensão de si mesmos como sujeito social e político de suas ações, agora deliberadas coletivamente em favor de uma educação emancipadora.

### 2.3 A UTOPIA DA GESTÃO COLEGIADA: A EFETIVA PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÃO DA ESCOLA

A construção da gestão democrática na lógica das rupturas com as práticas autoritárias e clientelistas evidencia a busca de uma escola democraticamente comprometida com as lutas históricas das camadas populares.

Mas, lembra Dalila Andrade Oliveira (2009, p. 17), que o entendimento das políticas educacionais da escola como “[...] espaço de ensino, mas antes de tudo de

promoção de justiça social” atribui a essa instituição a expectativa de “[...] corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes” imputando-lhe um papel de “[...] agência de implantação de programas sociais”, além da efetivação de “[...] certas políticas de saúde” (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Essa mesma autora acrescenta ainda que:

[...] é possível perceber certa desconfiança no papel exercido pela escola como instituição educadora, capaz de desempenhar com competência suas funções de disseminadora de conhecimentos válidos, o que vem sendo reforçado pelos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nos resultados escolares por exames externos (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, a afirmação sobre enfrentamento dos problemas da prática social exige a apreensão das múltiplas determinações da sociedade e das ligações internas entre as partes e a totalidade como fundamentos teórico-metodológicos necessários à construção de um projeto de escola assentado numa concepção de homem e sociedade que imprime a tendência de direção da escola.

Porém, dois projetos distintos podem decorrer dessa premissa. O primeiro, construído com base nos interesses da maioria da população, presume que “[...] a inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um estado social que atua por meio de políticas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados” (OLIVEIRA, D. A., 2009, p. 239). O segundo<sup>8</sup> está articulado às bases de uma economia assentada na acumulação flexível e em mudanças nas instituições e “[...] nas categorias lingüísticas” (SILVA, 1996, p. 169), “reformas”, “flexibilidade”, “nova ordem

---

<sup>8</sup> A transformação radical das dimensões sociais e políticas configuram o neoliberalismo. Neste sentido, Silva (1996) aborda o assalto neoliberal como desconstrução do social em geral, mas, da educação em especial. Indica as estratégias retóricas que imprimem significados muito importantes para a sustentação do neoliberalismo: “(1) deslocamento das causas – o eixo de análise do social é deslocado do questionamento das relações de poder e de desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; (2) culpabilização das vítimas – a miséria e a pobreza resultam de escolhas e decisões inadequadas por parte dos miseráveis e dos pobres; (3) despolarização e naturalização do social – as presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis e abstraídas de sua conexão com relações de poder e subjugação; (4) demonização do público e santificação do privado – o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo que é bom e eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente; (5) apagamento da memória e da história – a tendência a reprimir e a silenciar as raízes históricas – as histórias de subjugação e resistência – da presente situação; (6) recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado” (SILVA, 1996, p. 167-168).

econômica”, “globalização”, “reestruturação”, “desregulamentação”, “qualidade total”.

Silva (1996, p. 170) afirma ainda que esse léxico neoliberal ocupa um lugar central na educação, como a substituição do debate sobre a “qualidade da educação” como um conceito de caráter político, estreitamente vinculado “[...] ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo” pela qualidade vista “[...] a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa”.

Lembra o autor que essa concepção é eminentemente política. Diferencia-se da primeira que se constrói “[...] sob a aparência de uma visão meramente técnica” (SILVA, 1996, p. 170) e em razão de suas “[...] reivindicações em torno das questões de consumo” (SILVA, 1996, p. 176), redefinindo o papel do Estado.

Para Silva (1996, p. 187), dessas premissas decorrem duas concepções radicalmente diferentes de qualidade da educação:

[...] uma delas é tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial e se espelha nos objetivos e processos de trabalho da grande empresa capitalista. A outra é uma concepção política, democrática, substantiva, fundamentada em uma história de lutas e de teoria e práticas contra uma escola excludente, discriminadora e produtora de divisões, e a favor de uma escola e um currículo que sejam substantiva e efetivamente democráticos.

Uma parte da crítica sustenta o discurso de avanços da concepção neoliberal de educação articulada à crise da qualidade da educação pública. De acordo com Gentili (1996), a baixa qualidade atribuída à “[...] improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” atrela-se à responsabilidade exclusiva de que a “[...] existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham” (GENTILI, 1996, p. 7). ‘Atribui-se, portanto, às reformas educacionais a tarefa de introduzir mecanismos “[...] que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 18).

O autor contribui com outras informações, indicando que a crise educacional não se reduz aos mecanismos pedagógicos internos da escola, nem à existência de um certo modelo de Estado, nem tão pouco ao suposto corporativismo das organizações sindicais, mas a outros culpados: os indivíduos.

Nesse contexto, a sociedade é culpada por aceitar “[...] como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal” (GENTILI, 1996, p. 22). Supondo que entender criticamente a concepção neoliberal implica em acesso ao conhecimento mais aprofundado desta questão, na ótica desta pesquisa, recorre-se a Gentili (1996, p. 22) para explicitar quem são os culpados.

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; **os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais** (grifos nossos).

Pôde-se identificar em muitos Planos de Ação na Gestão da Escola elementos dessa tendência de responsabilização dos pais pela melhoria da qualidade da educação:

[...] hoje a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem deixa a desejar, se comparecessem o ensino melhoraria (A10, P8);  
 A intenção é que a família se responsabilize e cumpra com os acordos determinados junto a seus filhos, para que a escola possa realmente se preocupar com as propostas pedagógicas adequadas, sem ter que trabalhar exaustivamente e sem apoio em estabelecer a ordem nas salas de aula e nas demais dependências da escola (A3, P2);  
 [...] promover a participação dos pais na análise da proposta pedagógica para entender sua responsabilidade nos resultados do IDEB (A5, P6);  
 [...] pouca participação dos pais na escola, desconhecimento do RE, pouca ajuda na educação dos filhos (A10, P5);  
 [...] pais ausentes nas responsabilidades acadêmicas dos filhos (A12, P2);  
 A participação se restringe às convocações, não comparecem espontaneamente à escola (A13, P1);  
 [...] pouca participação e comprometimento dos pais e/ou responsáveis nas reuniões e pela vida escolar dos filhos (A13, P9);  
 [...] aumentar a participação dos pais dos alunos com mais dificuldade (A15, 12).

Por outro lado, a tendência que propõe fazer o enfrentamento às desigualdades e exclusões defende o fortalecimento da escola pública, reconhecendo os vínculos entre qualidade da educação e distribuição e partilha dos bens, entre estas as relações de poder, interesse e dominação (MOREIRA, 1995).

Na lógica da democratização da escola, podem-se observar proposições nos Planos de Ação da Escola, como:

[...] estabelecimento de diálogos com cada segmento da escola a fim de elencar as prioridades para o atendimento, com as decisões sendo tomadas

coletivamente (A16, P7);  
 [...] fazer reuniões envolvendo todos os segmentos, para tomada de decisões, criar situações para motivar a participação dos pais (A19, P9);  
 Fortalecimento dos vínculos de família, solidariedade humana e valores que fundamentam a sociedade (A2, P6);  
 Criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico (A2, P7);  
 [...] assegurar melhor aprendizagem dos alunos, resultando em aprovação acima de média exigida 6,0 (A2, P5);  
 [...] contribuir para a formação de cidadãos críticos para uma sociedade contemporânea (A4, P4);  
 [...] garantir espaços efetivos de participação na gestão escolar, por meio de reuniões periódicas para tomada de decisões (A4, P8);  
 [...] refletir e debater sobre uma avaliação como processo permanente de aprendizagem, dinâmico e transformador do contexto social, político, econômico e cultural, para com isso podermos construir uma educação mais democrática e igualitária (A6, P9).

Na análise dos Planos foram encontradas muitas referências atribuindo a responsabilidade aos pais e alunos pela mudança dos resultados escolares.

Observou-se também um silenciamento total em relação aos professores. Este silêncio em relação aos docentes identifica a face corporativista da eleição de diretores? A falta de referência precisa do segmento dos professores na construção das mudanças dos resultados escolares caracteriza a força do empoderamento dos professores na democratização da gestão escolar?

Estas são questões que demandam outras pesquisas que possam contribuir para uma compreensão dialética do processo eleitoral no que tange às atribuições individuais e coletivas no âmbito de um projeto educacional capaz de reverter qualquer forma de privilégio nas relações internas.

Pelas ações enunciadas nos Planos de Ação dos diretores eleitos pode-se perceber que não existe uma unanimidade nas concepções de gestão democrática. Enquanto alguns enunciaram ações mais vinculadas às premissas da gestão compartilhada, do compromisso gerencial das metas do governo estadual no âmbito da educação, outros declararam ações convergentes com um projeto de gestão democrática participativa.

Como realizar o enfrentamento aos baixos níveis de participação apontados na totalidade dos Planos?

Antes de tudo, recomenda-se retomar o movimento da construção histórica da gestão escolar no Paraná, a partir da década de 1980, percorrendo os caminhos da eleição de diretores, à constituição dos Conselhos Escolares como possibilidade de compreender os avanços e recuos da concepção democrática, do ponto de vista

das diferentes orientações normativas dos governos estaduais.

Em 1999, o Conselho Estadual de Educação normatiza a elaboração do Regimento Escolar para o Sistema Estadual de Ensino, por meio da Deliberação 16/99 de 12/11/99, prescrevendo:

Art. 5.º – A direção escolar tem como principal atribuição coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida pelo estabelecimento.

Parágrafo único – É recomendável a adoção de órgão colegiado de direção, em atenção ao princípio da democratização da gestão escolar.

Apesar de a legislação ampliar a concepção de gestão democrática pela inclusão dos demais segmentos da comunidade escolar em órgãos colegiados, parece também definir antecipadamente uma certa relação de poder para o diretor, conforme prescreve o art. 6.º § 4.º: “O órgão colegiado de direção **será presidido pelo diretor do estabelecimento**, na qualidade de dirigente do projeto político-pedagógico”.

Entretanto, essa mesma legislação retira o poder do diretor de decidir pela exclusão de aluno indesejado da escola, de acordo com o art. 12: “**Parágrafo único** – A exclusão ou transferência compulsória, como sanção aplicável ao aluno, fica vedada”.

Entende-se por “aluno indesejado” aquele que não se enquadra nas normas da escola. Normalmente essa questão é explicada pelas diferenças individuais que, nos estudos de Tereza Cristina Rego (1998, p. 57-58), referem-se:

[...] mais particularmente a singularidade da constituição humana, por meio de posições inatistas/aprioristas, [pois] elimina-se as influências e interação com a cultura e, por consequência, o desempenho das crianças na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional. Terá sucesso na escola a criança que tiver algumas qualidades, aptidões ou pré-requisitos básicos que implicarão a garantia de aprendizagem, tais como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender. Desse modo, a responsabilidade está na criança (e no máximo em sua família) e não na relação com o contexto social mais amplo, nem tão pouco na própria dinâmica interna da escola.

A autora chama também a atenção para o inverso dessa questão:

[...] as causas das dificuldades do aluno são atribuídas ao universo social, como pobreza, a desnutrição, a composição familiar, ao ambiente em que vivem, à violência da sociedade atual, à influência da televisão etc. Parece

que em ambos os casos a escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como promotora, ainda que não exclusiva, do fracasso (ou sucesso) escolar (REGO, 1998, p. 58).

Nesse mesmo sentido, Paro (1997) alerta que pelo fato de a concepção de gestão democrática estar atravessada pela descrença da possibilidade de participação dos pais na implementação do projeto educativo da escola, isso reafirma a

[...] pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na gestão do pedagógico, por causa do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo que se exige que os pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da execução do pedagógico, quando o inverso nos pareceria razoável (PARO, 1997, p. 52).

Na lógica de tais argumentos, cabe retomar um dos fundamentos teórico-metodológicos da concepção de planejamento, perguntando: Os Planos de Ação na Gestão da Escola podem ser considerados como ferramenta de conhecimento dos problemas da realidade escolar e das possibilidades de intervenção nesta mesma realidade?

É interessante lembrar que no período de 2003-2006 podia-se perceber uma resistência muito intensa por parte dos diretores quanto à apresentação e análise dos dados estatísticos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, no Marco Situacional (diagnóstico) do Projeto Político-Pedagógico da escola, com vistas a superar a visão mecanicista dos dados estatísticos, analisando-os à luz dos fundamentos pedagógicos e políticos explicitados no Marco Conceitual.

Entendiam os diretores, naquela ocasião, que abordar os dados sobre aprovação, repetência, reprovação/aprovação por Conselho de Classe seria expor as fragilidades da escola. Portanto, nesta pesquisa, observa-se uma ênfase na apresentação de dados numéricos, inclusive com proposição de ações correspondentes nos Planos. Entretanto, o registro e entendimento sobre utilização de dados numéricos nos Planos de Ação estimulou a formulação de algumas perguntas: A implantação do PDE-MEC – Programa de Desenvolvimento Educacional introduziu mais transparência pública aos dados estatísticos da escola ou imprimiu maior convencimento do segmento dos professores? Que mudanças possibilitaram o entendimento de que os dados estatísticos são parte constitutiva da

análise crítica da realidade? A apresentação dos dados estatísticos é uma mera referência para formulação de metas da gestão por resultados?

Não há dúvida de que o PDE-MEC abriu novos espaços por ter sido apresentado como “[...] uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais” (SAVIANI, 2007, p. 1243). Porém, esse movimento organizado em torno da agenda “COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO” agregou um conglomerado de empresas representativas do mundo econômico, travando uma interlocução com essa parcela da sociedade e “não com o movimento dos educadores”.

Há que se considerar ainda que a inserção dos municípios com baixo rendimento escolar no programa implica na explicitação das metas quantitativas e definição dos recursos financeiros correspondentes, o que teria gerado um aprendizado sobre a utilização de metas quantitativas.

É possível também interpretar que a menção aos dados estatísticos da escola possa ser uma compreensão inicial das contradições da realidade, enquanto processo que combina os fundamentos de uma pedagogia crítica discutidos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a política de implantação do PDE-escola como um dos programas do PDE/MEC, enquanto possibilidade de resolver os problemas da escola.

A pesquisa de mestrado de Mariana Fonseca Taques (2011, p. 68) apresenta o PDE- escola “[...] como um programa voltado ao aumento do resultado do IDEB<sup>9</sup> pelas escolas, o qual, por sua vez, está atrelado ao Plano de Metas estabelecido pelo governo federal”.

Afirma ainda a autora que a implantação do PDE - escola no Paraná passou por uma releitura do programa à luz das políticas sociais do Governo Requião: investimento na saúde e educação, eliminação do imposto para as microempresas,

---

<sup>9</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 3.<sup>a</sup> do Ensino Médio) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), [para tanto] construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 1234).

criação de programas como o Programa do Leite, o Programa da Energia (Luz Fraterna) e o Programa da Água (Tarifa Social da Água) (TAQUES, 2011, p. 73).

Contudo, torna-se importante buscar as semelhanças entre o Governo Lula e o Governo de Requião para estabelecer aproximações ou distanciamentos entre esses dois governos e o atual Governo de Beto Richa.

Em se tratando do Governo Requião, que afirmou várias vezes a sua preferência pelos pobres, explicando o porquê de pontos vitais de seu governo estarem localizados nas políticas sociais (TAQUES, 2011, p. 73), identificam-se ações voltadas à ampliação da participação na gestão democrática da escola, implantação de plano de carreira para os trabalhadores em educação (professores e funcionários) e combate radical às formas de gestão compartilhada ao destacar a responsabilidade do poder público na manutenção integral das escolas públicas.

É também interessante lembrar que se, por um lado, o PDE/MEC abriu caminhos favoráveis à mudança por tratar-se de mecanismo de intervenção direta na escola, por outro, não ficou imune a muitas críticas. Entre elas, a submissão das políticas educacionais aos programas de avaliação externa com enfoque nos resultados dessas avaliações como padrão de qualidade e a difusão de uma questão semântica entre a concepção de projeto e de plano.

Para Fonseca (2009), o esclarecimento dessa questão é muito importante do ponto de vista de formulação de políticas educacionais.

Projeto é, pois um planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçar sua identidade como organização educativa [...] plano é uma precisão de caráter mais restrito, em que se enumeram as ações, tarefas, objetivos e metas que dão suporte ao projeto da escola (FONSECA, 2009, p. 275).

A análise de Saviani (2007) parte da seguinte pergunta: Em que medida esse novo plano se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de Educação Básica?

Para tanto, analisa a configuração do PDE; o desdobramento das trinta ações; a singularidade do PDE confrontando-o com o Plano Nacional de Educação; a singularidade do PDE mediante os problemas da Educação Básica e os fundamentos de sustentação do Plano para assegurar a qualidade da Educação Básica.

Afirma Saviani (2007, p. 1242) que:

[...] embora o MEC tenha vinculado ao PDE [...] 30 ações, sua identidade própria está dada pelo IDEB, tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”. O que confere **caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo**. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (grifos nossos).

Saviani (2007) destaca ainda “[...] como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino”, mas critica a lógica de mercado guiada pela “pedagogia das competências”, “da qualidade total” que denominou de “pedagogia dos resultados”, interpretando que, nas escolas, os alunos não são clientes e os professores não são prestadores de serviço.

Sugere também um caminho distinto ao MEC: “[...] que a linha mestra do PDE seja uma medida de impacto que permita imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores, que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação” (SAVIANI, 2007, p. 1253). Propõe, ainda, dobrar o percentual do PIB (Produto Interno Bruto) – com recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade, o que “[...] permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender” (SAVIANI, 2007, p. 1254).

Algumas questões parecem inconclusas em termos de linha teórica e política, dadas as contradições entre a identificação de elementos do discurso crítico sobre a democratização da escola e a formulação dos Planos de Ação na Gestão da Escola na perspectiva da gestão gerencial por resultados do Governo Beto Richa.

Nos Planos identifica-se uma referência quase unânime à função do Conselho Escolar, obviamente, em desacordo às orientações gerais da SEED que não fizeram menção explícita à importância deste órgão como articulador das representações de todos os segmentos da comunidade escolar. Alguns Planos afirmam a relevância deste órgão:

[...] o CE juntamente com o grêmio terá como objetivo defender os interesses individuais e coletivo dos alunos, incentivando a cultura literária, artística e desportiva de seus membros (A8, P3);  
 [...] Gestão democrática: o colégio tem constituído, com sólidas bases de

interação, envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos que compõem a instância colegiada (A1, P9);  
 Cabe à escola desenvolver valores éticos com os alunos, ou seja, com base na verdade, na justiça, no respeito, na solidariedade, na competência, na integridade, entre outros. Para tanto, a escola busca enfrentar os problemas de aprendizagem/sala de aula, com vistas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas criativas voltadas à melhoria qualitativa do ensino (A5, P1);  
 [...] estruturar a escola de modo a garantir uma gestão democrática, tendo como mecanismos básicos de atuação o Conselho Escolar, APMF e o Conselho de Classe, como espaço privilegiado de reflexão e discussão acerca do processo educacional (A5, P2);  
 [...] articular a gestão escolar com a comunidade, atendendo as finalidades de formação do aluno para autonomia intelectual e moral, considerando as dimensões cognitivas, corpórea e social, promovendo-o e estimulando-o para que possa sentir-se seguro, interessado e principalmente desenvolver-se para uma construção do conhecimento voltada à formação verdadeira de cidadania (A7, P1);  
 [...] É através de uma gestão democrática que vamos cumprir com o objetivo maior que é garantir e aprimorar a qualidade do ensino ofertado, bem como atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a par de seu trabalho educativo (A12, P8);  
 [...] A gestão escolar tem como princípios básicos a igualdade, a liberdade, o conhecimento, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, tendo como instância máxima de deliberação o CE, sempre objetivando proporcionar aos alunos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação e qualificação para o mundo do trabalho e para o pleno exercício de uma cidadania crítica e consciente (A14, P7).

Apesar das referências à participação da comunidade escolar nos órgãos de gestão democrática como Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e APMF não é possível interpretar, a partir dos dados dos Planos, a presença de uma concepção de gestão democrática em termos de gestão colegiada.

Na totalidade dos Planos existe menção sobre a realização de reuniões do Conselho Escolar utilizando o indicativo “sempre que necessário”, mas não descrevem a metodologia de convocação, preparação das pautas, formas de interação entre os segmentos, debate sobre a pauta e formas de tomada de decisão.

No mínimo, pode-se interpretar um funcionamento de caráter “mais burocrático” do Conselho Escolar, “reunir periodicamente o colegiado” (A5, P2); “[...] discutir com o colegiado sempre que necessário, na busca de soluções para problemas apresentados e que demandem decisões coletivas” (A4, P3); “[...] cumprir o estatuto do CE, APMF e RE, divulgando e conscientizando as normas contidas a todos os membros da comunidade escolar” (A6, P6).

Contudo, pôde-se perceber a noção de gestão colegiada, a partir de ações referentes à ampliação do processo de participação e metodologia de trabalho

coletivo:

[...] pretendemos contar com um pai conselheiro para cada turma, que poderá contribuir, juntamente com o professor representante, nas situações que necessitem de mediação e aconselhamento (em assuntos relacionados ao coletivo da turma) (A3, P3);

[...] garantir espaços efetivos de participação na gestão escolar, por meio de reuniões periódicas para tomada de decisões (A4, P8);

[...] promover espaços de discussões com representantes dos vários segmentos e comunidade escolar a fim de mostrar a importância da participação destes órgãos colegiados no processo ensino-aprendizagem (A5, P2);

[...] providenciar um cronograma de reuniões para ações que garantam a elaboração e análise dos documentos que respaldam o colégio, como: PPP, a PPC e o RE (A4, P9);

[...] consultar as instâncias colegiadas para a tomada de decisões na gestão escolar, assegurando que os atores das instâncias colegiadas possam deliberar **a partir da consulta de seus pares**, a partir da demanda levantada, promovendo encontros para discussão do PPP, da PPC e dos projetos de contra-turno (A11, P7, grifos nossos).

É na perspectiva de conhecimento prévio da agenda do Conselho Escolar que a ampliação do debate entre os pares pode ocorrer, possibilitando a elaboração de sínteses integradoras sobre a visão da comunidade escolar a respeito de determinada questão.

Há que se distinguir entre “[...] reuniões formais do conselho para cumprimento do estatuto e do RE” (A7, P5), (A13, P4), (A14, P3) e a atuação do Conselho como espaço de gestão colegiada onde “[...] a deliberação contém um caráter de interação dinâmica entre ação e discurso. Não se pode olhar para uma discussão separada da ação” (WERLE, 2003, p. 31).

A gestão colegiada requer processos participativos que exigem uma interação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, pressupondo espaço para todas as vozes, inclusive para análise e consideração sobre as ideias divergentes. Werle (2003, p. 36) contribui para essa reflexão alertando que “[...] os diretores, diante das obstruções dos professores, tendem a renunciar aos procedimentos participativos e a retomar decisões unilaterais”.

Os processos participativos geram conflitos porque acolhem criticamente no debate interesses opostos, defesa de privilégios em detrimento de direitos, tomada de decisão com base em favorecimentos, ignorando a democratização das relações de poder.

Nessa concepção, exige-se do diretor conhecimentos e habilidades para

conduzir o processo participativo de modo que as decisões a serem tomadas representem o consenso possível construído em relações conflituosas sem perder a direção do projeto educativo da escola.

Muitas vezes, os diretores desistem dos processos participativos considerando que as “decisões são mais lentas e conflituosas” (WERLE, 2003, p. 36) e que as decisões tomadas apenas no exercício do voto “a favor ou contra” são mais rápidas e instrumentalizam as ações com base no discurso de que se está cumprindo uma decisão da maioria.

Reconhece-se, portanto, no âmbito da concepção de democracia participativa, a função do Conselho Escolar como instituição responsável por deliberações colegiadas que fortalecem os espaços participativos de exercício da liberdade.

Liberdade de participar, de expor opiniões, de discordar, de ouvir, de encaminhar questões e, especialmente, um espaço em que se aprende a ver os outros representantes dos segmentos da comunidade escolar como seres com liberdade para errar e posicionar-se [...] um espaço de participação, seja ele ocupado por presença ativa ou silenciosa ou, talvez, por omissão e ausência (WERLE, 2003, p. 48).

No Paraná, a pesquisa de mestrado de Janaína A. de Matos Almeida (2006) analisa a implantação e funcionamento dos Conselhos Escolares no período de 1991 a 2006.

A autora investiga as contribuições deste órgão para o processo de gestão democrática na rede estadual de ensino, fundamentando-se na perspectiva da democratização das relações de poder e do conhecimento no interior da escola, considerando a participação real e substantiva de toda a comunidade escolar na tomada de decisão, naquilo que é função social da escola (ALMEIDA, 2006, p. 19).

Almeida procura ainda situar a análise dos Conselhos Escolares no contexto da Deliberação 16/99-CEE/PR e das orientações da SEED, considerando a atuação dos Conselhos restrita à aplicação de recursos financeiros e à análise de problemas decorrentes da aprendizagem, além de introduzir considerações iniciais sobre o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Governo Federal (2004), evidenciando sua preocupação quanto à necessidade de explicitar “[...] com clareza a perspectiva sob a qual estão sendo propostos os conselhos escolares, [sendo que] corre-se o risco dos conselhos escolares assumirem o papel atribuído às APMs, nessa última década” (ALMEIDA, 2006, p. 236).

A preocupação da autora não se efetivou nessa perspectiva, na medida em que os princípios de gestão democrática do Governo Requião (2002-2010) foram sendo consolidados na reelaboração do Regimento Escolar<sup>10</sup> e dos Estatutos do Conselho Escolar e da APMF, distinguindo as atribuições específicas de cada órgão, especialmente em razão da premissa deste governo de que o poder público é responsável pela manutenção da escola pública.

O movimento de avanço ou de recuo da gestão democrática decorre das políticas de governo e não de uma política de Estado, portanto, submissa à descontinuidade, a rupturas aparentes, ou seja consubstanciadas apenas no discurso.

Assim, a defesa da gestão colegiada, que ultrapasse a visão formal de constituição de Conselho Escolar representativo de todos os segmentos da comunidade escolar, mas enraizado nas condições concretas de promover uma administração colegiada da escola, pode assegurar a realização de práticas capazes de superar as injustiças e desigualdades educacionais decorrentes da distribuição desigual de renda. O combate às desigualdades educacionais requer a compreensão de que do mesmo jeito que a sociedade hoje não aceita qualquer forma de escravidão, trabalho infantil, castigos cruéis e degradantes, discriminação de gênero e de sexo, deveria também rejeitar toda e qualquer forma de exclusão escolar.

A exclusão traz em si mesma o sentimento de ameaça, culpabilização (PARO, 2001a), além de negar as experiências, a cultura, os saberes (ARROYO, 2011), o que pode acentuar as desigualdades e a injustiça, negando-se também a função social da escola na perspectiva democrática.

Assim, a gestão democrática da escola pode converter-se em práticas efetivas de transformação da realidade na medida em que pode reverter o autoritarismo que ainda existe na escola, construindo instâncias de decisões coletivas.

---

<sup>10</sup> A reelaboração desses documentos por parte das escolas foi realizada com base nos *Subsídios para elaboração do Regimento Escolar*. 3 ed. rev. atual. e *Estatutos da APMF, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil*. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>.

### **3 O PLANO DE AÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DA AUTONOMIA DA ESCOLA OU FERRAMENTA DE GERENCIAMENTO DO GESTOR ESCOLAR**

O interesse desta pesquisadora em analisar as concepções dos diretores eleitos sobre participação democrática dos segmentos da comunidade escolar inscritas nos Planos de Ação na Gestão da Escola, numa perspectiva crítica não pode desconsiderar os limites do estudo documental. Este estudo pretende construir as aproximações, as contradições, as coerências e as tensões entre a base epistemológica da concepção de planejamento e o modelo de governo neoliberal como referencial teórico de análise dos Planos.

Espera-se, portanto, o estudo dos planos possa contribuir para melhor compreensão dos diretores quanto a função do planejamento na definição dos rumos da gestão, como também revelar a concepção política da SEED na escolha das bases conceituais do modelo de Plano proposto na Resolução Secretarial.

#### **3.1 O PLANEJAMENTO E OS PLANOS NOS CONTORNOS DA ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS REFLEXÕES**

Na lógica da gestão democrática e para efeito deste estudo, entende-se por planejamento no âmbito escolar o conjunto das ações articuladas que compõem a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola, da Proposta Pedagógica Curricular, dos Planos de Trabalho Docente, do Regimento Escolar e do Plano de Ação do Diretor como ferramentas de efetivação das práticas político-pedagógicas decorrentes da unidade conceitual desses documentos.

A retomada de alguns conceitos, mesmo correndo-se o risco de parecer uma abordagem prescritiva, tem a intenção de construir uma visão de totalidade sobre o planejamento escolar com vistas a tecer algumas relações consideradas necessárias à análise do Plano de Ação na Gestão da Escola.

Assim, a atividade de planejamento a partir da década de 1980 constitui o espaço deliberadamente organizado para realizar debates coletivos sobre as necessidades e expectativas das camadas populares em relação à construção de um projeto de educação capaz de combater as desigualdades e promover a qualidade social da educação para todos os educandos, valorizando a prática

docente e o exercício democrático da gestão escolar, além das lutas pela qualificação das condições materiais e pedagógicas adequadas à prática docente/discente.

Deste modo, reivindicar a formulação de um Projeto Político-Pedagógico próprio requer conhecimento sobre os limites e possibilidades das atuais políticas educacionais, da mesma forma que exige abertura de novas fronteiras que possam acolher as lutas pela ampliação das condições necessárias à efetivação da justiça social enquanto princípio democrático.

A luta pela democratização da qualidade do ensino e da aprendizagem, na perspectiva do exercício da autonomia, da liberdade, da cooperação, da transparência das ações, da solidariedade e do desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva como princípios estabelecido no PPP tem uma ligação muito estreita com a Proposta Pedagógica Curricular. Entende-se que a seleção dos conteúdos, das metodologias de ensino e das práticas avaliativas definidas na Proposta Pedagógica Curricular viabilizam as possibilidades de apropriação crítica dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais como ferramentas que instrumentalizam educandos e educadores no processo de compreensão e transformação da realidade escolar e social.

Nessa ótica, a conceitualização de Plano de Trabalho Docente como síntese da construção coletiva dos docentes quanto à socialização do conhecimento demanda espaço também coletivo em termos de hora/atividade concentrada que possibilite o debate sobre os problemas da relação docência/discência, as necessidades objetivas da prática pedagógica, as demandas e expectativas das famílias em relação à função social da escola.

Nesse contexto, outro documento importante é o Regimento Escolar que assume a função de Carta Magna da Escola à semelhança da Constituição Federal para o território brasileiro – uma carta que organiza a escola na perspectiva democrática para assegurar o acesso aos bens sociais, culturais, políticos e educacionais, enquanto especificidade do trabalho pedagógico escolar. Na sua essência, o Regimento Escolar normatiza a organização do trabalho pedagógico, a organização didático-pedagógica e os direitos e deveres da comunidade escolar buscando a coerência entre prática pedagógica e os princípios orientadores do projeto educativo da escola.

O desconhecimento ou alheamento dessas questões pode esvaziar o

caráter político educacional do planejamento na construção do Plano de Ação na Gestão da Escola. O Plano adquire relevância na medida em que explicita o nível de interação e de representação dos interesses e necessidades da comunidade escolar, o que projeta a configuração do papel do diretor como dirigente do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Por que planejar? Em qual direção?

### 3.2 O PLANEJAMENTO, OS PLANOS E A GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E FINALIDADES

O modelo tecnocrático de planejamento das políticas públicas vinculadas ao Estado autoritário que governou o país no período de 1964 a 1985 constitui uma das facetas do regime autoritário que excluiu segmentos sociais majoritários dos processos de concepção, gestão e execução de políticas públicas.

A luta nacional pela redemocratização da sociedade e da educação pública iniciada na década de 1980 enfatizou a dimensão política do debate sobre a importância da participação, alargando as visões sobre as perspectivas e as ações do poder público no tocante à conquista de espaços demarcados pelos interesses das camadas populares.

Nesse sentido, Silke Weber (1992, p. 215-216) afirma:

A participação, entendida como processo que, por seu caráter pedagógico, favoreceria a tomada consciente e comprometida de iniciativas, portanto, mudanças duradouras de comportamentos individuais e grupais, passa a ser percebida como elemento principal da construção da democracia, em que as decisões concernentes a toda sociedade resultariam de um amplo processo de decantação de reivindicações formuladas pelos setores majoritários, na tentativa de estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social.

Essa ideia de participação adquire consistência na expressão gestão democrática da escola pública posta na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. O combate às práticas clientelistas e autoritárias articulado ao debate sobre os problemas concretos da escola pública ganha força na luta pela eleição de diretores, o que “[...] afirma a figura do diretor como o ponto central das transformações” (FREITAS, 1992, p. 149). A ampliação da perspectiva democrática da eleição de diretor, por sua vez, introduz a participação da comunidade no processo de

planejamento da escola a partir do debate coletivo que pode (re)definir os rumos da gestão escolar.

A pedra de toque dessa ideia é o Plano de Trabalho do Candidato a Diretor. Contudo, esse Plano pode assumir diferentes tendências. Uma delas, de acordo com Freitas (1992), pode ser reduzida à cooptação da comunidade escolar ao projeto político do Estado, colocando-se a serviço de quem comanda o Estado no momento histórico. A identificação de tal fato pode significar a “nulidade” da conquista da eleição de diretores, que passaria a ser comandada pelas intencionalidades políticas do Estado, revestidas da aparente democracia da eleição de diretores.

Outra tendência do planejamento escolar, no entendimento de Dantas (2011)<sup>11</sup>, refere-se ao Plano de Trabalho como ferramenta de orientação das ações dos gestores escolares. Alerta, contudo, a autora, que tal proposição pode ser apenas uma exigência burocrática a ser cumprida pelos candidatos ao cargo de diretor, na eleição.

De acordo com Oliveira *et al.* (2000), a democratização da escola requer planejamento participativo, pois

[...] como construção coletiva, só se realiza a partir da reflexão sobre a realidade, no qual os sujeitos envolvidos socializam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam, em busca da potencialização dos direitos sociais na educação, na escola e na vida, interagindo e refazendo o mundo.

As diferentes concepções de governo demarcam também diferentes percursos de planejamento orientado por tendências decorrentes dos modelos governamentais. Se, por um lado, algumas tendências podem representar a afirmação de Calazans (1996, p. 11-13) de que “[...] é o capitalismo que planeja o planejamento [...] o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as

---

<sup>11</sup> A pesquisa de mestrado de Cátia Verônica Nogueira Dantas analisa o planejamento da gestão escolar na rede municipal de ensino de Salvador/BA, que exige a apresentação de um Plano de Trabalho como requisito para inscrição no processo de eleição. A autora contribui para o debate questionando se o Plano de Trabalho constitui um documento orientador das ações do gestor ou é um simples cumprimento de exigências do processo eleitoral. Analisa, portanto, a relação entre o papel dos órgãos de acompanhamento à gestão escolar e o reconhecimento da importância do Plano na condução das ações do gestor escolar. Conclui que o desafio é a implantação de uma cultura de planejamento capaz de transformar o Plano de Trabalho do Gestor em um instrumento norteador das ações da escola.

capacidades e os domínios do modelo do capital”; por outro lado, a terceira tendência sugere que:

[...] construção de uma sociedade nova [...] passa pela participação de todos. Esta participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta [...] Significa, também, a participação no poder que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente. O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isto aconteça (GANDIN, 1995, p. 28-29).

Portanto, pode-se perceber que o planejamento pode servir aos interesses, tanto da tendência conservadora, quanto da tendência transformadora. Gandin (1995) distingue uma da outra, a partir de algumas categorias como: visão de sociedade, qualificação do trabalho, qualidade, poder, participação e resultados. Enfatiza, contudo, que a ideia de participação e de qualidade perpassa todas as tendências, que assumem diferentes configurações e significados que podem esconder o verdadeiro significado de tais expressões, considerando que ambas têm referência na concepção de democracia.

Afirma Gandin (1995) que a sustentação teórica do planejamento revela-se em três grandes linhas denominadas: gerenciamento da qualidade total, planejamento estratégico e planejamento participativo, além do planejamento operacional burocrático, muito utilizado ainda nas esferas públicas.

Não há dúvida de que a compreensão crítica da realidade educacional pressupõe a compreensão histórica de alguns conceitos, o que exige maior rigor teórico dos sujeitos responsáveis pela organização dos espaços de planejamento, considerando, especialmente, a utilização do mesmo conceito em tendências contrárias, mas com diferentes significados. Para maior visibilidade dessa questão, elaborou-se o quadro abaixo com base nas produções de Gandin (1995); Padilha (2001) e Kuenzer (1996).

QUADRO 3 - TENDÊNCIAS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

PLANEJAMENTO: TENDÊNCIAS		
LINHAS	CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS/ÊNFASES
1. Gerenciamento da qualidade total	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mercado de trabalho</li> <li>- consumidor</li> <li>- qualidade total</li> <li>- participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- caráter conservador</li> <li>- dimensão técnica: neutralidade política</li> <li>- destina-se a uma elite dirigente</li> <li>- restrita aos níveis e interesses do capital: concedida às instâncias representativas – decisões verticais/hierárquicas</li> <li>- decisões centralizadas no poder (ato de pensar) e ações descentralizadas (execução para a escola) dicotomia entre teoria e prática; pensamento e ação</li> <li>- enfoque nos resultados: expressão do esforço e dedicação das equipes (desempenho individual)</li> <li>- gera um plano: documento elaborado com base nas representações dos segmentos da comunidade escolar que define metas, prazos e responsáveis</li> <li>- ênfase no caráter técnico do planejamento (modelo)</li> </ul>
2. Planejamento estratégico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- crise</li> <li>- resolução de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da realidade num momento de crise</li> <li>- pode gerar questões sociais</li> <li>- revê a relação entre os fins e energias empregadas</li> </ul>
3. Planejamento participativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mundo do trabalho</li> <li>- cidadão: síntese das múltiplas determinações</li> <li>- qualidade social</li> <li>- participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- caráter transformador</li> <li>- dimensão política: promover a justiça social</li> <li>- destina-se às camadas populares</li> <li>- extensiva a todos os sujeitos da instituição escolar: decisões coletivas – horizontais quanto à capacidade de analisar, propor e decidir</li> <li>- unidade conceitual e política entre decisão e ação, reconhecendo um movimento contraditório entre poder e grupos locais com vistas à superação da fragmentação das políticas educacionais (casuísticas) em prol de um projeto político de educação</li> <li>- política educacional acompanhada da alocação de recursos: unidade entre ações e destinação de recursos</li> <li>- resultado é síntese do trabalho coletivo em determinado contexto histórico</li> <li>- gera um plano elaborado coletivamente: define ações, responsáveis e recursos com base no diagnóstico da realidade</li> <li>- ênfase na unidade política e operacional do planejamento</li> </ul>

FONTE: A autora (2013).

A tendência de planejamento burocrático, de caráter conservador ainda está muito presente nos meios educacionais (GANDIN, 1995, p. 24). Traduz o discurso da neutralidade, da impessoalidade e demarca a função do planejamento como ferramenta de alocação, execução, controle e avaliação de recursos.

A partir dos fundamentos deste recorte conceitual de planejamento, caberia perguntar: Quais as bases teóricas que deram suporte à elaboração do Plano de Ação na Gestão da Escola para o triênio 2012-2014?

Qual a leitura possível sobre o modo como o candidato a diretor elaborou o Plano de Ação na Gestão da Escola, entendendo que a atividade de planejamento

implica em reflexão crítica sobre uma realidade que se deseja mudar para construir coletivamente a democratização dessa mesma realidade? A análise dessas questões será contemplada no próximo tópico com a finalidade de compreender as bases orientadoras da gestão escolar no governo Beto Richa.

### 3.3 O CONTRATO DE GESTÃO COMO DIRETRIZ PARA A ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS CONFIGURAÇÕES DO GOVERNO BETO RICHÁ

O modelo de planejamento do atual governo paranaense parte da concepção de “Gestão para Resultados dos Contratos de Gestão”, de acordo com a Súmula do Decreto 3.505, de 14 de fevereiro de 2011.

O artigo 1.º deste decreto prescreve:

Fica instituída, a nível de assessoramento na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – SEAP, a Unidade de Gerenciamento dos Contratos de Gestão – UGCG, que tem por finalidade coordenar a implantação da Gestão para Resultados dos Contratos de Gestão, competência exclusiva da Pasta, bem como verificar sua adequação ao longo da sua execução (PARANÁ, 2012a).

A estrutura (forma) do Plano de Ação na Gestão da Escola revela a concepção de Gestão para Resultados como modelo de gestão que prioriza o resultado em todas as ações e se materializa no Contrato de Gestão, enquanto instrumento de contratualização de resultados, celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo do Estado e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão.

Nessa perspectiva, o Plano de Ação na Gestão da Escola foi estruturado à semelhança dos contratos celebrados entre o Governador do Estado do Paraná e cada uma das Secretarias de Estado, assumindo a responsabilidade de resolver questões relativas ao gerenciamento dos Contratos de Gestão.

No caso da Secretaria de Estado da Educação, a cláusula primeira define:

O presente CONTRATO tem por objeto a contratação de resultados voltados à melhoria das ações da Secretaria de Estado da Educação, bem como do gerenciamento da execução dos Projetos, cujas metas visam assegurar o cumprimento do objeto e a adequação ao Objetivo de Governo denominado “Um Novo Jeito de Governar” tendo como diretriz a Gestão para Resultados.  
§ Primeiro – O gerenciamento da execução dos Projetos será feito mediante

o acompanhamento dos seus marcos e entregas, e a avaliação do cumprimento das metas pactuadas.

Pode-se perceber a coerência entre o Modelo de Plano de Ação na Gestão da Escola e o conceito de Plano de Trabalho contratado entre a SEED e o Governador do Estado de acordo com o texto do Decreto 3.505/2011, no “§ Segundo – **O Plano de Trabalho é uma planilha onde constam Projetos, listados em ordem de prioridade, com a descrição de seus objetivos e metas**” (PARANÁ, 2011a, grifos nossos), como pode ser observado nos quadros 4 e 5, que contêm a transcrição literal do material publicado no site do governo do estado.

	NOME DO PROJETO	OBJETIVO	META PARA 2012	
			DESCRIÇÃO	MEDIDA
1	SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO	Manter atualizados e aprimorar os sistemas gerenciais internos e sistemas de informações educacionais para a Gestão de Políticas Públicas Estaduais	Sistemas atualizados	20
2	FORMAÇÃO EM AÇÃO – BIRD: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES; PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE	Promover a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de oficinas descentralizadas e proporcionar a formação continuada aos professores, na perspectiva permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento amparada pelo Ensino Superior, buscando como efeito o redimensionamento das práticas educativas escolares na Educação Básica	Professores e Técnicos Capacitados – Oficinas	77.000
			Professores Capacitados – PDE	2.400
			Materiais Didáticos e Científicos	4.000
3	QUALIFICA PARANÁ – SEED	Expandir e garantir a qualidade na oferta da educação técnico-profissional no sistema público, propiciando o acesso à profissionalização	Alunos Matriculados na Educação Profissional	86.786
			Professores e Técnicos Capacitados	2.500
			Novos Cursos Profissionalizantes	35
			Novos Laboratórios	375
4	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	Disponibilizar sistemas de informação e ferramentas tecnológicas a fim de disseminar o uso das tecnologias e recursos disponíveis para todos os envolvidos no processo educativo, promovendo a reflexão crítica das diferentes linguagens midiáticas, visando o aprimoramento da prática técnica e pedagógica aos profissionais da educação	Portal Educacional atualizado e acessível	1
			Registro de Classe <i>on-line</i> desenvolvido	1
5	SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – BIRD	Implantação de sistema de avaliação institucional, para subsidiar cada instituição escolar com dados e informações necessários aos seus direcionamentos pedagógicos, como também atender as recomendações do CEE/CEB através da Deliberação 02/2010, nos artigos 68 a 75	Sistema de Avaliação Institucional	1
			Professores e Técnicos Capacitados em Avaliação	5.000
			Alunos Avaliados	500.000
6	VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – MAGISTÉRIO	Valorizar os professores e técnicos da Educação com a progressiva equiparação salarial do QPM ao QPPE e modernização do plano de carreiras, visando à melhoria na Qualidade de Ensino	Professores e Técnicos	107.000
7	RENOVA ESCOLA	Realizar adequação da rede física escolar através da contratação direta e descentralizada	Escolas atendidas com reparos por descentralização	153
			Escolas atendidas com reparos por contratação direta	22

			Escolas atendidas com melhorias e readequações	117
			Escolas atendidas com equipamentos e mobiliários escolares	2.137
8	8.1 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: 58.º JOGOS ESCOLARES DO PARANÁ	Promover o desporto educacional, dando oportunidade de participação a um maior número de alunos da Rede Pública Estadual, Municipal, Conveniada e Particular, despertando o gosto pela prática do esporte, com fins educativos	Alunos participantes dos Jogos Estudantis	73.000
	8.2 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: REDE DE PROTEÇÃO	Subsidiar os estabelecimentos de ensino para o enfrentamento às violências que se apresentam no âmbito escolar, por meio da articulação das redes de proteção com as escolas dos Núcleos Regionais de Educação – NRE	Redes de Proteção nos Núcleos Regionais da Educação estabelecidas	32
	8.3 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO	Planejar, implementar e desenvolver ações afirmativas no âmbito educacional para o trato positivo da diversidade e inclusão	Técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação capacitados em diversidade	32
			Professores, Técnicos e Agentes Educacionais Capacitados em diversidade	2.800
			Professores, Técnicos e Agentes Educacionais Capacitados em educação especial	20.000
	8.4 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EJA	Fortalecer a oferta da Educação de Jovens e Adultos através da Proposta Pedagógica Curricular, a fim de garantir o atendimento às especificidades e às necessidades da modalidade	Escolas atendidas	361
	8.5 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO	Integrar o Programa Paraná Alfabetizado com a fase inicial da Educação de Jovens e Adultos	Pessoas alfabetizadas	28.000
8.6 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	Manter, ampliar e avaliar o ensino de línguas estrangeiras, gratuito e de qualidade	Alunos matriculados	70.000	
		Escolas participantes	1.380	

	8.7 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: EDUCAÇÃO INTEGRAL	Implantar a oferta de Educação em Tempo Integral na rede pública de ensino por meio da instituição de política pública de Educação Integral, desencadeando ações dos diversos Departamentos, coordenações e NRE para o fortalecimento dessa oferta de educação, no sentido de fortalecer todos os segmentos da organização escolar, sendo: gestão, infraestrutura, edificações, reformas, alimentação e formação continuada.	Escolas com oferta de educação integral	2.000
			Alunos da educação integral matriculados	200.000
	8.8 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: GESTÃO ESCOLAR	Oferecer às equipes gestoras das redes públicas de ensino formação específica em Gestão Pública e Escolar	Gestores Capacitados	5.160
	8.9 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: ADEQUAÇÃO IDADE- SÉRIE	Corrigir a distorção idade/série através da reclassificação de alunos do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação Básica	Alunos reclassificados	1.000
			Escolas participantes	32
	8.10 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEDAGÓGICA / SUBPROJETO: REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES	Implantar e Consolidar o Sistema na Rede de Bibliotecas Escolares da Rede Estadual de Ensino	Escolas atendidas	500
9	DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	Atender às escolas da Rede Estadual de Ensino e aos municípios do Estado, de forma a contribuir com o desenvolvimento pedagógico, aprimorando a gestão e organização	Alunos beneficiados com a merenda escolar	1.270.000
			Percentual dos Gêneros alimentícios da merenda escolar adquiridos da agricultura familiar	30%
			Municípios com Sistema de Gestão do Transporte Escolar – SIGET implantado	399
			Alunos da Rede Estadual de Ensino transportados pelo Programa Estadual do Transporte Escolar – PETE	200.000
			Escolas atendidas para suprir demanda de materiais e equipamentos	2.137
			Municípios com projeto piloto de descentralização implantado	1

QUADRO 4 - PLANILHA SEED PLANO DE TRABALHO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

FONTE: Secretaria de Estado da Administração e Previdência / Unidade de Gerenciamento dos Contratos de Gestão - UGCG

**QUADRO 5 - PLANILHA SEED AÇÕES DO PROGRAMA FAMÍLIA PARANAENSE QUE SERÃO DESENVOLVIDAS POR ESTA SECRETARIA**

	DESCRIÇÃO DA AÇÃO	META PARA 2013	
		DESCRIÇÃO	MEDIDA
1	Ofertar vagas para crianças e adolescentes das famílias selecionadas pelo Programa Família Paranaense em atividades pedagógicas da Educação Integral nas escolas estaduais	Percentual de atendimento das crianças e adolescentes identificados como do Projeto Família Paranaense por intermédio das ações da Educação Integral/SEED	100%
2	Abertura de turmas de alfabetização de jovens e adultos, via Programa Paraná Alfabetizado; Abertura de edital para seleção de coordenadores e alfabetizadores; Encaminhamento de material didático e de apoio pedagógico para alfabetizandos e alfabetizadores; Formação continuada para alfabetizadores e coordenadores	Percentual de atendimento das Pessoas identificado nos municípios participantes do Projeto Família Paranaense, por meio das Ações do Paraná Alfabetizado/SEED	100%
3	Atender reparos em escolas e executar os convênios já existentes com os municípios para ampliação das salas de aula	Percentual dos estabelecimentos de ensino priorizados no Projeto Família Paranaense vinculados às ações do Renova Escola – SEED/BIRD	100%
4	Unificação dos comitês vinculados aos Programas da SEED	Percentual dos municípios vinculados ao Projeto por intermédio do Comitê Unificado da Educação	100%

FONTE: Secretaria de Estado da Administração e Previdência / Unidade de Gerenciamento dos Contratos de Gestão – UGCG.

Essas Planilhas das Ações da SEED/2012 são parte integrante do Decreto 3.505/2012 e da Resolução 3.961/2012-SEAP que normatiza o Contrato de Gestão no governo do Estado.

A identificação de fundamentos teóricos, a partir do estudo desses documentos, subsidiou a análise dos Planos dos candidatos a diretor, revelando alguns elementos constitutivos da concepção de planejamento do governo do Estado, a saber:

1- a concepção gerencialista do modelo de gestão do governo do Estado do Paraná, embora faça referências ao Plano Plurianual: 2011-2015, apresenta uma Planilha de Ações demarcada na matriz de gestão de resultados, vinculada apenas ao exercício do ano civil (2012), portanto, reduzindo a ideia de Plano de Governo;

2- concepção de planejamento vinculada à liberação de recursos de acordo com o cumprimento da Lei Orçamentária Anual – LOA-2012, adotando a exigência de um plano de redução de despesas de custeio administrativo de 15% (quinze por cento) da previsão orçamentária para 2012, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da assinatura do CONTRATO entre o Secretário de Educação e o Governador do Estado.

Pode-se afirmar, nesse caso, o poder do Estado na implantação de um modelo de planejamento reduzido à condição de liberação de recursos financeiros e promoção do controle da gestão por resultados.

Essa visão é reforçada pela oferta do curso *on-line* intitulado Formação de Profissionais da Educação para a Gestão Escolar “O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR”.

O curso foi organizado em sete módulos com carga horária de 70 horas, com um total de **14** turmas, **23.300** inscritos (professores e funcionários) e **16.735** concluintes. Os cursos foram ofertados em três períodos diferentes, entre 06/06/2011 e 30/10/2011, durante 49 dias para cada curso. Quanto aos recursos pedagógicos, foram utilizados: 1 (um) vídeo por módulo com duração de 10 minutos, perfazendo 70 (setenta) minutos por curso; apresentação de textos por módulo contendo no máximo 9 (nove) páginas; *hiperlinks* para documentos como normas, diretrizes, leis, *sites*, vídeos, etc. Foram apresentadas exigências de cumprimento de atividades mediante postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem em cada

módulo do curso.

O curso foi organizado em 7 (sete) conteúdos direcionados para a formação do diretor escolar, como pode ser observado no quadro 6.

QUADRO 6 - PROGRAMA DO CURSO: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR “O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR”

UNIDADES /MÓDULOS	TÍTULO	CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
1	Uso de recursos tecnológicos aplicados à educação	- Plataforma Moodle, EAD, Recursos Tecnológicos	10
2	Gestão de recursos humanos	- Plano de carreira (professores e funcionários), Boletim de Frequência, Atestados Médicos, Afastamentos, Suprimento /Cancelamento, Distribuição de Aulas, Validação de Títulos para PSS, Concurso de Remoção, Promoção/Progressão: QPM e QFB	10
3	Gestão pedagógica	- Concepção de gestão, Proposta Pedagógica, Planejamento do Trabalho Docente, Conselho de Classe, Avaliação, Hora/Atividade, Regimento Escolar	10
4	Gestão democrática	- Instâncias Colegiadas: APMF, FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente), Patrulha Escolar	10
5	Organização administrativa e financeira I	- Programa Fundo Rotativo, Programa do Governo Federal - Verbas Federais (PDE-escola, PDDE), Prestação de Contas, Recursos Públicos – Dirigentes de Unidades, Sistema GRF – Gestão de Recursos Financeiros	10
6	Organização administrativa e financeira II	- SERE: Sistema Estadual de Registro Escolar, CENSO – Censo Escolar: Indicadores Educacionais no âmbito da organização da Gestão Escolar, Merenda: Programa Estadual de Alimentação Escolar e Nutrição Escolar: o que você precisa saber? Patrimônio Material de Suprimento: O que isso tem a ver com meu trabalho, Rede Física, Estrutura Lógica: Construção, manutenção e conservação de Prédios Escolares	10
7	Legislação escolar	- Porte das Escolas, Estrutura e Funcionamento (tramitação de processos, Livro Registro de Classe, Legislação Vigente	10

Durante a coleta dos documentos sobre este curso, o Setor responsável pela capacitação dos diretores da SEED informou que o curso não foi ofertado como uma atividade dirigida aos candidatos a Diretor. Contudo, o título do curso seguido da ideia/estímulo: “O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR” representa um convite direto à participação daqueles que pretendiam concorrer à gestão escolar. Outro aspecto provocativo de interesse pela participação no curso refere-se à pertinência da organização dos conteúdos voltados diretamente para o exercício da função de diretor de escola.

Provavelmente, pelo fato de abordar conteúdos relativos à gestão financeira e patrimonial, o curso pode ter estimulado também a participação de muitos

candidatos, considerando que existe uma defasagem na formação de professores, no tocante a tais conteúdos. O curso guarda uma relação direta com os itens componentes do Plano de Ação na Gestão da Escola.

Um aspecto do curso que merece destaque é a ausência de referência ao Conselho Escolar, o que relega sua função como órgão colegiado máximo da gestão escolar, supervalorizando, por outro lado, o papel da APMF como instância gestora dos recursos financeiros da escola na lógica do modelo neoliberal de co-responsabilização da comunidade escolar pelo sucesso da escola.

Nesse sentido, Souza (2001, p. 97-98), na sua pesquisa de mestrado sobre gestão escolar compartilhada, no Paraná, no período 1995-1999, revela uma reforma educacional disseminadora de uma

[...] visão administrativa empresarial da escola [...] movimento de transposição das regras da administração empresarial para o trato das questões do setor educacional, cujos interesses, no limite, contrapõem-se diametralmente, já que o fim de uma empresa na sociedade capitalista é acumular, o que se demonstra bastante diverso daquilo que foi apontado como finalidade da educação: a universalização do saber produzido pelo homem historicamente, de modo que seja apropriado por todos igualmente.

Não temos a pretensão de fazer estudo comparativo entre o modelo de gestão do governador Beto Richa e do governador Jaime Lerner (1995-2002), mas apenas identificar algumas semelhanças ancoradas na concepção de Estado neoliberal.

Para tanto, recorreremos à análise de Souza (2001, p. 75), que enfatiza o papel da APMF como “pessoa jurídica de direito privado” capaz de colaborar para a gestão exitosa da escola, nesse enfoque aliada do diretor. No atual Governo, além da ênfase na função da APMF, existe a difusão do papel do gestor escolar como gerente dos projetos da SEED na escola, à semelhança da função do Secretário de Estado, de acordo com a matriz do contrato de gestão por resultados.

Nesse sentido, pode-se perceber ainda um esvaziamento das atribuições do Conselho Escolar na perspectiva dos governos neoliberais. A pesquisa de Souza (2001, p. 77) *apud* Hidalgo (1998, p. 6) identifica a imagem do Conselho Escolar como um órgão com atribuições relativas ao cotidiano da escola e a APMF como órgão que “[...] assume o papel de mobilizar a própria escola e a comunidade externa na resolução das questões que envolvem os aspectos de captação e

aplicação de recursos financeiros”.

Retomando a relação entre o Programa do Curso de Formação em Gestão Escolar e o Plano de Ação na Gestão da Escola, pode-se afirmar uma estreita relação entre ambos, no tocante à estrutura do Plano (itens) e os conteúdos trabalhados no curso, o que evidencia o caráter fragmentário da gestão escolar expressa no Plano. Se o Plano não abarca a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de totalidade, não apreende, portanto, a dinâmica das contradições das relações sociais que não podem ser expressas em metas numéricas descoladas da ideia de representação dessa mesma realidade.

Esta pesquisa não realizou levantamento de dados para identificar a relação entre participantes do curso e diretores eleitos, o que poderia atribuir ao curso a função preparatória para elaboração do Plano. Contudo, é interessante lembrar que a conclusão do Curso com carga horária de 70 horas é muito atrativo para a progressão profissional na Carreira, o que pode ter concorrido para a elevada participação dos professores.

Na condição de concluinte do curso, foi solicitado para o participante “[...] elaborar uma Conclusão da Proposta de Gestão Escolar, priorizando os aspectos fundamentais desenvolvidos e resultados a serem alcançados” (SEED/CPE, 2011).

Para efeito de avaliação geral do curso, a SEED/CPE estabeleceu 15 (quinze) critérios que são definidores da linha político-pedagógica de gestão escolar da Secretaria de Estado da Educação, a saber:

1- Desenvolvimento efetivo das ações propostas no ambiente virtual de aprendizagem;

2- O curso como referencial de qualidade para a formação do Gestor Escolar;

3- Diagnóstico da realidade dos educadores, em função da gestão escolar;

4- O curso como contribuição para a melhoria da qualidade do desempenho dos Gestores Escolares;

5- Avaliação do desempenho do cursista, como Gestor, considerando cada Unidade Escolar inserida numa realidade, com especificidades que se refletem na atuação de cada Gestor Escolar;

6- Melhoria dos padrões de Gestão Escolar e qualidade de ensino;

7- Referencial para a busca de novos caminhos para a Gestão Escolar, nas

Unidades de Ensino da Rede Estadual;

8- Integração das novas tecnologias, em sua prática de Gestão;

9- Abertura para o efetivo desenvolvimento da Gestão Democrática e Compartilhada;

10- Gerenciamento do Gestor favorável à realização dos objetivos educacionais;

11- Estabelecimento da prática de Gestão, entre as unidades pedagógica e administrativa, visando à escola como Instituição orgânica;

12- Contribuição para o aperfeiçoamento de qualidade na Prática de Gestão Escolar;

13- Gestor empreendedor, com liderança e tomada de decisões;

14- Competência técnica-pedagógica-administrativa;

15- Melhoria da Gestão Escolar, quanto aos aspectos políticos, legais, éticos, administrativos, sociais, financeiros, produtivos, humanos e sociais.

Apesar de o enunciado referir-se a critérios de avaliação do Curso, pode-se perceber que a maioria deles não são descritores do desempenho do cursista em relação à qualidade da apropriação teórico-metodológica dos conceitos trabalhados no curso.

Pelos critérios propostos pode-se identificar maior pertinência com desempenho no exercício da função de Gestor Escolar. Provavelmente, essa confusão conceitual possa ser decorrente de uma expectativa por parte da SEED em torno da participação direta dos atuais diretores e dos candidatos a diretor no curso, o que conduziu à delimitação de critérios mais articulados ao desempenho da função de gestor escolar.

O segundo tópico referente à avaliação do Curso – ÍNDICE DE RESULTADOS DO CURSO (depois do curso) – também induz à ideia de que a SEED estruturou esses índices direcionados à participação de diretores e candidatos a diretor como sujeitos portadores de experiência na função ou interessados no exercício desta função. Observe-se que alguns desses “índices” se referem à Avaliação externa, para além do espaço do curso, ou seja, como a mantenedora avaliaria os resultados do curso, a partir do desempenho dos diretores, a saber:

1- Alcance dos objetivos propostos ao curso;

2- Desenvolvimento de ideias, conhecimento e autonomia do Gestor;

3- Melhoria da qualidade do desempenho do Gestor Escolar, quanto ao planejamento, organização, coordenação e controle, numa postura interativa, participativa, democrática, ética e coerente às necessidades dos envolvidos no processo educacional;

5- Redefinição do papel do Gestor Escolar na Unidade Escolar;

6- Representatividade do Gestor Escolar;

7- Tomada de decisões críticas e conscientes;

8- Indicadores para o estudo do perfil “ideal” e experiências para o Gestor Escolar;

9- Equalização do conhecimento, em Gestão Escolar, nas Unidades Escolares, sem perder de vista a regionalização;

10- Valorização da troca de experiências.

A exigência de um trabalho final de curso na forma de “Proposta em Gestão Escolar” representou um exercício prévio do que se pretendia no Plano de Ação na Gestão da Escola? É possível inferir tal premissa, uma vez que dois cursos já teriam sido concluídos antes da designação das Comissões Regionais responsáveis pelo processo eleitoral previsto para 16/09/2011.

O relatório parcial do Curso para Formação em Gestão da Organização Escolar – “O QUE UM EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR” aborda a designação de uma Comissão para corrigir os trabalhos finais do curso, apresentando um dado relativo ao primeiro Curso sobre 3.353 trabalhos corrigidos, correspondendo a 52% do total dos participantes. Caso a intenção de correção desses trabalhos do primeiro curso fosse produzir um estudo exploratório sobre “o modelo do instrumento Plano de Ação na Gestão da Escola” provavelmente a amostra tornou-se significativa para o que se pretendia. Essa hipótese vem a corroborar com a precisão “no preenchimento/elaboração dos Planos de Ação na gestão da Escola por parte dos Candidatos a Diretor”.

É interessante observar que em nenhum dos conteúdos do Curso foi utilizado o conceito DIRETOR, apenas o conceito GESTOR ESCOLAR. A expressão “Diretor e Diretor Auxiliar” aparece nos documentos da SEED apenas em referências específicas da legislação.

A coerência entre os fundamentos do Contrato de Gestão, do Curso on-line destinado à Formação de Profissionais para a Gestão Escolar e o Plano de Trabalho

da SEED constitui as bases conceituais do modelo de Plano de Ação na Gestão da Escola -PAGE- prescrito na Resolução Secretarial 4.122/2011-DS/SEED.

### 3.4 O MODELO DE PLANO DEFINIDO PELA RESOLUÇÃO SECRETARIAL 4.122/2011 – GS/SEED

A instalação do processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos estabelecimentos da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná para o triênio 2012-2014 inicia-se com a designação de uma Coordenação Central composta exclusivamente por servidores da Secretaria de Estado da Educação distribuídos nas funções de Presidente; Coordenação Geral; Coordenação Executiva (três componentes) e Membros (seis), conforme a Resolução 4.003, de 12 de setembro de 2011.

Diferentemente da prática dos governos anteriores, a Comissão Central foi composta somente com servidores da SEED, ignorando o caráter democrático de representação dos atuais diretores.

A Comissão Central tem incumbência de organizar todas as condições necessárias à realização do processo de consulta à comunidade escolar, conforme determinações da Resolução 4.122/2011-GS/SEED, de 19 de setembro de 2011.

Desse processo merecem destaque duas questões. A primeira refere-se à redução do tempo destinado à propaganda dos candidatos a diretor. Pode-se perceber essa redução na análise comparativa das duas últimas eleições. A Resolução 4.202/2008 previa o período de 24/10 a 17/11/2008 e a Resolução 4.122/2011 destinou o período de 14 a 21/11/2011 para divulgação das propostas junto à comunidade escolar. As duas Resoluções mantiveram a proposta de realizar até três assembleias por turno de funcionamento da escola, porém em espaços de tempo completamente diferentes.

No caso das determinações da Resolução Secretarial de 2011, pode-se inferir que a redução do tempo destinado à apresentação do Plano de Ação dos candidatos reduziu também as possibilidades de debate das propostas junto à comunidade escolar, inviabilizando a construção de um espaço de diálogo, de trocas e de proposições que poderiam redirecionar o conteúdo das proposições iniciais dos candidatos.

Por outro lado, esta Resolução inova quando orienta a apresentação das propostas dos candidatos em cada sala de aula, desde que não ultrapasse 20 minutos por turma.

O tempo destinado à apresentação e debate das propostas dos candidatos a diretor revela-se incompatível com a complexidade do processo democrático de eleição de diretor. Democracia pressupõe participação. O tempo previsto seria adequado para informar. Contudo, informação não pode ser confundida com participação, que por sua vez suscita questionamentos, dúvidas, reflexões e sugestões. É no debate que as ideias são confrontadas, os problemas são analisados e definidas as linhas de ação.

A perspectiva de poder realizar até três assembleias por turno e traduz, no mínimo, a possibilidade de criar espaços de efetivo debate sobre os rumos do Projeto Político-Pedagógico da escola.

De acordo com Almeida (2012), “[...] a participação popular como princípio político educativo” é construída nas marchas e contramarchas da arena de lutas sociais que enfrenta as forças conservadoras que veem a participação como perigosa e atua no sentido de reduzir espaços para tal avanço. A autora se manifesta também quanto ao

[...] processo que, paulatinamente, esvazia as ideias e a participação ativa de força instituinte ao transformar-se em discurso instituído. Esvazia-se a discussão mais substantiva e incorpora-se ao discurso oficial, como algo dado e compreendido por todos, as expressões: “gestão participativa”, “gestão democrática”, “ação dos conselhos escolares” (ALMEIDA, 2012, p. 9).

Se o planejamento coletivo combina participação e divisão de tarefas pensadas na ótica de um projeto democrático de educação escolar, o tempo para realizar o debate sobre o Plano de Ação na Gestão da Escola como ferramenta de concretização dos ideais democráticos não pode prescindir das reflexões necessárias à compreensão crítica da conjuntura da organização escolar à qual o plano se destina.

Na ausência das condições necessárias, entre estas, o tempo, tende-se a reduzir a possibilidade de construir um processo de efetiva participação nas tomadas de decisão em favor da democratização da escola, o que pode colocar em risco as

intenções iniciais apresentadas no Plano de Ação na Gestão da Escola por parte do candidato a diretor.

O desconhecimento de que a realidade preexiste à formulação e apresentação do Plano se encontra em permanente movimento, e em permanente modificação pode neutralizar as forças articuladas à transformação da prática social, imprimindo um caráter conservador ao Plano, de forma a converter o documento em mera expressão dos interesses individuais de acesso ao cargo de diretor ou de implementação acrítica das propostas governamentais.

A utilização da denominação “intenções iniciais esboçadas no Plano” pretende provocar uma reflexão conceitual sobre planejamento como processo. Na visão de Álvaro Vieira Pinto (1994, p. 63), o planejamento escolhe caminhos vinculados a uma concepção crítica de educação “[...] capaz de oferecer o conteúdo e o método mais eficaz” para a transformação das condições históricas e sociais da realidade escolar. Entende-se, portanto, que o Plano é o produto desse processo de reflexão.

Assim, a interpretação das intencionalidades do Plano de Ação na Gestão da Escola demanda o entendimento da concepção de planejamento como reflexão crítica sobre a conjuntura educacional enquanto realidade geradora do processo de construção do plano como expressão teórico-metodológica da materialidade histórico-social.

Nessa lógica o Plano de Ação na Gestão da Escola – elaborado inicialmente pelo candidato a diretor (chapa) como critério de inscrição para a eleição – torna-se uma exigência documental, mas ao mesmo tempo, se converte no objeto de debate da comunidade escolar onde as proposições apresentadas podem ser modificadas ou rejeitadas, abrindo espaço para a inclusão de novas ações.

Afirma Francisco Whiataker Ferreira (1994, p. 43) que “[...] as decisões sobre a ação têm que ser tomadas pelos que agem efetivamente”. Dessa forma, o debate sobre o Plano de Ação na Gestão da Escola adquire significado processual na medida em que se converte no objeto das discussões nas assembleias<sup>12</sup>, onde todos podem contribuir, desvelando concepções e estratégias de adesão ou de

---

<sup>12</sup> A assembleia é uma das práticas da democracia. É uma reunião do conjunto dos membros de determinada comunidade para deliberar sobre tema objetivamente explicitado em pauta de convocação de caráter público. Todos têm direito à voz e voto em igualdade de condições para deliberar sobre os temas constantes da pauta de convocação.

enfrentamento às proposições dos candidatos, mediadas pelo diálogo crítico sobre a supressão de relações autoritárias de poder e sua substituição por outras formas democráticas de relação no interior da escola.

Reconhecer o descompasso teórico-metodológico entre o Plano como produto da construção prévia do candidato a diretor e sua apresentação à comunidade escolar entendida como espaço constituído pelos sujeitos legitimamente interessados na reflexão crítica da realidade educacional requer uma inversão: construir um processo participativo de reelaboração do Plano com base nos resultados dos debates realizados nas assembleias. De acordo com Ferreira (1994, p. 119), “A realidade em que vamos agir preexiste a nossa ação e continua a existir com ou sem a nossa ação”. Tal afirmação suscita esclarecer a direção política que, em última análise, determina as influências do Plano no sentido de transformar ou conservar a realidade educacional.

Vale lembrar que a atividade política não é construída de modo contínuo. Ela assume o movimento de avanço e de recuo das lutas sociais em determinado momento histórico.

Essa compreensão exige capacidade de reagir e organizar as ações, definindo estratégias de enfrentamento a qualquer situação da prática social que revele contextos de redução das práticas democráticas conquistadas historicamente.

Almeida (2012, p. 2) reforça essa ideia, enfatizando que

[...] a participação como princípio político educativo e o poder instituinte que este princípio pode alcançar nas ações de educação popular, nos ajuda a entender melhor porque o peso e o significado dado à participação sofreram alterações no decorrer do tempo, de acordo com a história política do país.

Da pretensão de ter esclarecido a questão do tempo abordado na Resolução 4.122/2011 cabe passar à análise da segunda questão: o modelo de Plano de Ação na Gestão da Escola de acordo com o Anexo XXI dessa Resolução.

Com o objetivo de possibilitar o acesso integral às orientações para elaboração do **PLANO DE AÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA** organizamos a apresentação do Anexo XXI da Resolução 4.122/2011-GS/SEED com transcrição literal, dando destaque à leitura, a partir de três eixos, com o objetivo de explicitar o que poderia ser entendido como fundamentos no eixo intitulado **INTRODUÇÃO** e o que seria a formatação final do Plano organizada em outros dois eixos denominados

## **SUBSÍDIOS PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO DE METAS e SUBSÍDIOS PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO DE METAS E MELHORIAS DO PROCESSO EDUCATIVO.**

O primeiro eixo intitulado **INTRODUÇÃO** conceitualiza o Plano de Ação na Gestão da Escola como “[...] instrumento de trabalho dinâmico, flexível” (p. 39) que operacionaliza as medidas previstas no Regimento; propõe ações para a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola em um determinado período letivo, norteando o gerenciamento das ações escolares; no Plano de Gestão da escola, o gestor apresenta sua proposta de trabalho, ressaltando seus principais problemas e os objetivos a alcançar; relaciona as ações específicas que pretende desenvolver, com vistas a solucionar os problemas evidenciando os aspectos positivos; explicita, também, como, por quem e quando as ações serão realizadas, bem como os critérios para acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho desenvolvido.

**O Plano de Gestão deve envolver a realidade escolar e a legislação vigente, visando à melhoria da gestão pedagógica e administrativa, com análise e pré-validação da Comissão Consultiva (escola) e validação oficial da Comissão Regional (NRE) com assinaturas de todos os membros da respectiva comissão (p. 39, grifos nossos).**

O Plano de Gestão deve conter, no mínimo: a) identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, seus recursos físicos, materiais e humanos; b) caracterização da comunidade e sua disponibilidade de recursos (espaços comunitários); c) objetivos da escola – gerais e específicos; d) definição de metas (a curto, médio e longo prazo) a serem atingidas e ações a serem desencadeadas; e) composição dos diferentes núcleos de trabalho que compõem a escola: Direção, Núcleo Pedagógico, Docentes, Administração e Agentes Educacionais I e II; f) planos de trabalho dos diferentes núcleos e organização técnico-administrativa da escola; g) Projetos curriculares e atividades de enriquecimento cultural; h) critérios de acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho realizado pelos diferentes núcleos; i) o Plano de Ação na Gestão da Escola deve constar de (01) uma lauda para identificação da escola; (01) uma lauda para caracterização da unidade escolar; e (1) uma lauda para linhas básicas do Projeto Político-Pedagógico. Para a planilha de metas até (05) cinco laudas, quanto à planilha de metas de

melhorias educativas, até (05) cinco laudas conforme o Anexo XXI; j) no Plano de Ação na Gestão da Escola devem constar as assinaturas dos candidatos à direção, direção auxiliar e suplentes da chapa; **I) O Plano de Ação na Gestão da Escola da chapa eleita será disponibilizado obrigatoriamente no portal (consulta escola), devendo ser acompanhado por uma equipe designada pelo NRE durante o período da gestão 2012 a 2014.**

Quanto ao tópico identificação da escola, este prescreve os seguintes dados: 1 IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR: a) Nome da escola, endereço, CEP, telefone, fax, *e-mail*; b) Organização da escola: curso, nível, modalidade, turnos, períodos de funcionamento e horários; c) Equipe de Gestão: nome do Diretor e Vice-Diretor de acordo com a demanda escolar (na composição da chapa). 2. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR: **2.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA, REVELANDO SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.** 1. Histórico: criação, patrono, localização (importância para a comunidade), etc. 2. Prédio escolar: data da construção, número de salas, ambientes pedagógicos e administrativos. 3. Recursos físicos e pedagógicos: equipamentos, materiais pedagógicos e administrativos (os principais). 4. Recursos Humanos: núcleos de direção, técnico-pedagógico, corpo docente, Agentes Educacionais I e II (só o número efetivo do que a escola possui). **2.2 LINHAS BÁSICAS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA** – Descrição analítica dos processos fundamentais de gestão, apresentando seus desafios, a relação encontrada e os resultados da aprendizagem dos alunos. Explicitação dos objetivos da escola, da concepção de homem que se deseja formar, além de estabelecer as concepções de ensino-aprendizagem e avaliação que norteiam, no cotidiano, as práticas escolares. **2.3 INDICADORES** – Os indicadores referem-se à descrição analítica dos principais processos de gestão, seus desafios e relação entre estes e os resultados de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao segundo eixo denominado **SUBSÍDIOS PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO DE METAS**, nele apresentam-se as seguintes orientações: **1 GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS** – É a avaliação dos resultados obtidos pela escola, ou seja, o quanto ela consegue assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar. a) Avaliação do trabalho desenvolvido pela escola utilizando dados para reorientar as atividades; b) Análise sistemática dos resultados das avaliações dos alunos, utilizando os dados para replanejar e corrigir

rumos; c) Identificação junto aos alunos das razões da frequência irregular às aulas e medidas adotadas para regularizar as frequência/faltas. **2 GESTÃO PARTICIPATIVA/DEMOCRÁTICA** – Refere-se à avaliação do envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, a real participação nos Conselhos de Classe/Série, Conselho Escolar, APMF, Grêmio Estudantil, verificando também o grau de socialização das informações. a) Análise da participação dos pais e da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, bem como o acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem. 1. Levantamento das expectativas dos pais e alunos com relação à escola; 2. Utilização dos dados para melhorar o atendimento dessas expectativas; 3. Compromisso com as políticas públicas e Diretrizes Educacionais. b) Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar em seus órgãos colegiados e processos decisórios da escola. Identificação das razões da participação ou não da comunidade escolar. Utilização dos dados para melhorar, aperfeiçoar a participação. Articulação com as famílias e com a comunidade no acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem. c) Divulgação do Regimento Escolar, das normas legais e de convivência, que orientam os direitos e deveres dos professores, funcionários, pais e alunos: verificação do nível de conhecimento desses documentos; utilização dos dados obtidos para melhorar o índice de conhecimento e avaliações externas (IDEB, etc.).

ATUAL		PROJEÇÃO
IDEB		

FONTE: Resolução 4.122/2011

d) Socialização das informações recebidas nas reuniões, orientações técnicas, bem como ocorrências dos diferentes períodos, com a finalidade de redirecionar os rumos do cotidiano escolar: levantamento do índice de disponibilização das informações e entendimento por parte dos usuários; utilização dos dados para atualizar e melhorar a disseminação das informações. **3 GESTÃO PEDAGÓGICA** – Avaliação do currículo, da aprendizagem do aluno e sua formação geral. a) Avaliação das diretrizes desenvolvidas pelas áreas do currículo: identificação das formas de registro e dos critérios de avaliação; utilização dos dados para aprimoramento do processo de avaliação. b) Formas de acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente, de modo a garantir a articulação das ações com

o Projeto Político-Pedagógico da escola: identificação da coerência entre as ações realizadas e o Projeto Político-Pedagógico da escola; utilização de dados para replanejar e corrigir rumos; plano de oferta de Atividades Complementares em contra-turno. c) Estratégias utilizadas para verificar o compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos e articulação com as famílias e comunidade. Desenvolvimento de ações para fortalecer o compromisso, vínculo entre aluno, professor, família e comunidade.

**4 GESTÃO DE INCLUSÃO/SOCIOEDUCAÇÃO** – A escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender à diversidade dos indivíduos que dela participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito necessário para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão. A gestão para inclusão compõe uma proposta de sociedade e de educação que não se limita a oferecer igualdade de oportunidades, mas que efetivamente revele uma diversidade no interior de seu projeto socioeducativo e tendo como pressuposto que a heterogeneidade é fundamental na ação educativa. Na escola, as diferenças que caracterizam a população estão presentes desde a Educação Infantil, e o convívio com as diferenças auxilia as crianças e adolescentes a se perceberem como sujeitos que se diferenciam pelos desejos, ideias e formas de vida.

**5 GESTÃO DE PESSOAS** – compromisso dos gestores, professores e funcionários com o Projeto Político-Pedagógico da escola e do desenvolvimento de equipes e lideranças, valorização e motivação de pessoas, formação continuada e avaliação de desempenho. a) Ações voltadas para a integração entre os profissionais da escola, pais, alunos e comunidade. b) Ações de formação continuada em serviço e troca de experiências vivenciadas. c) Práticas de valorização e reconhecimento do trabalho da equipe escolar. d) Implementação de práticas regulares de valorização das pessoas e incentivo a elas, no sentido de melhorar a qualidade de ensino.

**6 GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO, RECURSOS FÍSICOS E FINANCEIROS** – Avaliação do atendimento ao público, da manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como da utilização e da aplicabilidade dos recursos financeiros, da prestação de serviços à comunidade, quanto ao atendimento, à atualização da documentação e escrituração da vida dos escolares. a) Otimização dos recursos didáticos disponíveis nos espaços pedagógicos da escola (salas de aula, sala de multiuso, sala de leitura, laboratórios,

dentre outros). b) Preservação do patrimônio escolar, espaços, instalações, equipamentos e materiais pedagógicos, favorecendo a conservação, manutenção e a utilização por parte de toda comunidade escolar. c) Aplicação dos recursos financeiros da escola, planejamento, acompanhamento, prestação de contas e avaliação do uso dos recursos financeiros, considerando o Projeto Político-Pedagógico e os princípios da gestão pública, com ações que contribuam para a transparência dos procedimentos.

O terceiro eixo denominado **SUBSÍDIOS PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO DE METAS E MELHORIAS DO PROCESSO EDUCATIVO** estabelece: **1 PRIORIDADES** – Refere-se às ações imediatas visando o sucesso escolar durante a gestão. **2 OBJETIVOS DA ESCOLA** – a) Finalidade/Missão (Razão de ser). b) Objetivo/Visão (Situação futura desejada). c) Definição das metas e ações a serem desencadeadas. **3 AÇÕES** – Especificar a ação (intervenção para resolver um problema detectado ou atingir metas/objetivos). **4 PERÍODO** – (Data, mês, bimestre, etc.). **5 PÚBLICO ALVO** – (Alunos, professores, funcionários, pais, comunidade, etc.). **6 RECURSOS** – (Financeiros, humanos, materiais, etc.). **7 RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES** – (Direção, funcionários, pedagogos, alunos, pais e comunidade). **8 METAS OU RESULTADOS ESPERADOS** – Estabelecer metas a curto, médio e longo prazo das prioridades já mencionadas.

QUADRO 7 – METAS

INDICADORES	A ESCOLA QUE TEMOS		A ESCOLA QUE PRETENDEMOS	O QUE VAMOS FAZER AÇÕES (CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO)
	POTENCIALIDADES	DIFICULDADES		
1. Gestão de resultados educacionais				
2. Gestão participativa/ democrática				
3. Gestão pedagógica				
4. Gestão de Inclusão/socio- educação				
5. Gestão de pessoas				
6. Gestão de serviços de apoio (recursos físicos e financeiros)				

FONTE: Resolução 4.122/2011

QUADRO 8 - METAS DE MELHORIA DO PROCESSO EDUCATIVO

Prioridades	Objetivos	Ações	Período	Público-Alvo	Recursos	Responsáveis pela Ação	Resultados esperados

NOTA: Exige-se a obrigatoriedade da contemplação das avaliações externas (IDEB) na coluna de prioridades e projeções na coluna de resultados esperados em 2013.

FONTE: Resolução 4.122/2011

A concepção instrumental de planejamento subjacente ao modelo de Plano prioriza a gestão por resultados cujas metas são definidas no “Gerenciamento do Gestor favorável à realização dos objetivos educacionais” (Resolução 3.961/12, SEAP).

A apresentação descritiva dos tópicos (títulos, subtítulos) tem a finalidade de proporcionar ao leitor condições favoráveis à compreensão das relações entre bases conceituais da concepção de planejamento e o modelo do PAGE – Plano de Ação na Gestão da Escola.

### 3.5 O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS PARA O TRIÊNIO 2012-2014 NO PARANÁ: OS LIMITES E OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A análise interpretativa do objeto de estudo desta pesquisa – concepções de participação democrática inscritas nos Planos de Ação na Gestão da Escola – foi construída a partir das configurações teóricas decorrentes do estudo das produções acadêmicas mais recentes, organizadas em três eixos de estudo. O primeiro foi composto a partir das produções referentes à gestão democrática no Paraná. O segundo foi organizado a partir do estudo de produções acadêmicas que analisaram o modelo gerencialista no contexto do neoliberalismo. O terceiro eixo do referencial teórico foi construído com base na literatura específica sobre gestão escolar, modelo neoliberal de Estado e gerencialismo, planejamento e democracia representativa e

participativa.

À luz desses referenciais teóricos, procurou-se, nesta pesquisa, compreender e interpretar as bases epistemológicas da elaboração dos Planos de Ação na Gestão da Escola.

As contribuições referentes à análise da institucionalização da gestão democrática em 11 municípios brasileiros realizada por Nora Krawczyk (1999, p. 112) indicam alguns elementos configuradores de um novo modelo de gestão democrática que se define “[...] como a construção de uma nova governabilidade<sup>13</sup> – entendida de forma instrumental e, portanto, como um conteúdo eminentemente normativo e pragmático [...]” (KRAWCZYK, 1999, p. 95).

A autora enfatiza também a força da visão pragmática e normativa no interior do sistema educativo. “Nas últimas décadas, os sistemas educativos de vários países sofreram um excesso de burocratização e rotinização da prática escolar e deixaram de responder às demandas sociais” (KRAWCZYK, 1999, p. 120). A análise das relações entre governo e propostas de gestão naqueles 11 municípios indicou práticas muito diferenciadas de gestão democrática, mas destacando sempre a contribuição da escola para a governabilidade de toda a sociedade.

Identificou-se a tendência baseada nos princípios do modelo de Qualidade Total que visa desenvolver uma nova cultura organizacional voltada para o aluno como centro das atenções na escola, com políticas de gestão comprometidas com a meta “para que o aluno aprenda”. Nessa tendência, se o aluno não aprende atribui-se o problema à escola, aos seus processos e organização, ignorando as influências do contexto de origem do aluno e do entorno da escola. É importante que todos os que trabalham na escola – do vigia ao diretor – assegurem o modelo de funcionamento da escola de modo que todos aprendam.

---

<sup>13</sup> Governabilidade refere-se à capacidade do governo de implementar suas políticas através de articulação entre partidos que formam maioria na base aliada. Envolve trocas. No sentido científico de política Governabilidade quer dizer “poder de governar”. O termo governabilidade está associado às condições políticas de gestão do Estado, à existência de estrutura para promover as transformações necessárias. Implica na legitimidade dada pela sociedade ao estado para executar políticas públicas. A discussão em torno do Estado constitui-se em um elemento central nas formulações estratégicas das agências multilaterais. Enquanto a governabilidade se refere às condições do exercício da autoridade política, *governance* qualifica o modo de uso dessa autoridade (CAVALHEIRO; JUCHEM, 2009, p. 5). Para Fiori (2012, p. 1) a ideia de desenvolvimento político deixa de ter um signo necessariamente positivo e o foco central das preocupações práticas passou do problema da “construção democrática” para o da estabilidade política ou, mais precisamente, da preservação da ordem ou da governabilidade. Na reforma do Estado três conceitos estão relacionados: governabilidade, governança e *accountability* – que se refere à responsabilidade em prestar contas.

Na perspectiva desta tendência, a pesquisa de mestrado realizada por Verônica Bezerra de Araújo Galvão (2010, p. 8) nas escolas públicas estaduais de João Pessoa-PB conclui que:

[...] os resultados gerais apontam para a complexidade que cerca a escola e captam a urgência com que precisa ser tratada a construção de políticas públicas de fortalecimento da ação gerencial. Importa, sobretudo, articular aprendizagem e experiência em face da formação de competências.

O que isso significa? A gestão escolar perdeu o caráter político das lutas democráticas que mobilizaram a sociedade brasileira na década de 1980? Ou a gestão democrática se estrutura de acordo com os interesses político-ideológicos de cada governo, ou seja, a cada período de quatro anos?

Krawczyk (1999, p. 124) relata também, na sua pesquisa, o esforço de alguns municípios na busca da participação da sociedade como elo articulador dos interesses e necessidades da comunidade escolar na construção de práticas coletivas como possibilidade de reverter a repetência, universalizar o Ensino Fundamental, valorizar o magistério e democratizar a gestão escolar.

No sentido de apresentar análises que considerem o movimento histórico, Krawczyk (1999) lembra que o processo de reconstrução democrática da década de 1980 não foi o único nem o primeiro momento em que o tema da gestão da escola foi ponto relevante no debate político-educacional.

[...] durante a ditadura militar, quando a escola pública era dominada, em quase todos os estados e municípios, por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, ganhou força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar vinculada à necessidade de experimentar alternativas pedagógicas – curriculares e didáticas – que diminuíssem os altos índices de evasão e repetência na escola primária e a deterioração da qualidade da escola pública em geral, sujeita a rituais, arcaísmos e burocratismos das medidas administrativas (KRAWCZYK, 1999, p. 112-113).

Essa autora retoma na sua análise as lutas dos educadores nas décadas de 1950 e 1960 pela autonomia escolar e combate às ações administrativas e intervenções políticas com projetos alheios à realidade escolar (KRAWCZYK, 1999, p. 113).

Aponta, também, o alargamento dessa discussão, a partir da década de 1980, quando a gestão escolar volta a ocupar espaço no debate político de

redemocratização da sociedade com o discurso de justiça social, combate ao clientelismo e ampliação do controle social sobre o Estado.

Nesse sentido, a gestão democrática apresenta-se, portanto, como perspectiva capaz de enfrentar as desigualdades decorrentes dos baixos níveis de ensino.

Essa esperança articula-se à euforia do ideário progressista da Constituição Federal de 1988. Assim se manifestou o Deputado Federal Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, na cerimônia de promulgação da Constituição Federal:

A Constituição é caracteristicamente o estatuto do homem. É sua marca de fábrica. O inimigo mortal do homem é a miséria. O estado de direito, consectário da igualdade, não pode conviver com estado de miséria. Mais miserável do que os miseráveis é a sociedade que não acaba com a miséria (GUIMARÃES, 2011).

Contudo, a profunda crise do capital desenvolve um modelo de reestruturação capitalista imprimindo mudanças do cenário econômico da década de 1990 e determinando um processo desmesurado de reformas articuladoras da recomposição de outras bases do modo de produção capitalista e do novo modelo de Estado.

Nesse contexto, a educação passou a ocupar lugar central nas reformas e a sofrer as influências de um novo modelo de gestão resultante das composições entre setor público e setores privados como estratégia das reformas estruturais nas instituições políticas e sociais.

Para Krawczyk (1999, p. 5), a década de 1990 caracteriza a fase em que “[...] a lógica de mercado e seu caráter de seletividade tendem a ser institucionalizados, omite uma realidade social na qual a desigualdade está profundamente arraigada”.

Ignorar as desigualdades significa negar também a importância da participação popular nas decisões políticas do país. Essa tendência política do modelo capitalista organizador do Estado neoliberal dilui o caráter político e social das conquistas populares realizadas nos embates da elaboração da Constituição Federal de 1988. É interessante observar outro trecho do discurso de Ulysses Guimarães na promulgação da Constituição Federal de 1988:

Há, portanto, representativo e oxigenado sopro de gente, de rua, de praça, de favela, de fábrica, de trabalhadores, de cozinheiros, de menores carentes, de índios, de posseiros, de empresários, de estudantes, de aposentados, de servidores civis e militares, atestando a contemporaneidade e autenticidade social do texto que ora passa a vigorar. Como o caramujo, guardará para sempre o bramido das ondas de sofrimento, esperança e reivindicações de onde proveio (GUIMARÃES, 2011).

A Constituição Federal, em combate ao regime militar, introduziu mudanças muito profundas na organização político-social do país. Na visão de Abrucio (2007, p. 69) merece destaque:

[...] **a democratização do Estado**, que foi favorecida com o fortalecimento do controle externo da administração pública, com destaque, entre outras mudanças, para o novo papel conferido ao Ministério Público (MP). Neste aspecto está, também, **o reforço dos princípios da legalidade e da publicidade;**

[...] a descentralização foi outra demanda construída nos anos de luta contra o autoritarismo e que ganhou enorme relevância na Constituição de 1988. Após 20 anos de centralismo político, financeiro e administrativo, **o processo descentralizador abriu oportunidades para maior participação cidadã e para inovações no campo da gestão pública, levando em conta a realidade e as potencialidades locais. Impulsionadas por esta mudança, várias políticas públicas foram reinventadas e disseminadas pelo país;**

[...] propôs-se, ainda, completar a chamada reforma do serviço civil, por meio da profissionalização da burocracia. Nesta linha, houve ações importantes, **como o princípio da seleção meritocrática e universal, consubstanciada pelo concurso público.** Em consonância com este movimento, o Executivo federal criou, em 1986, a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), num **esforço de melhorar a capacitação da alta burocracia** (grifos nossos).

O autor aborda ainda outros ganhos da administração pública citando a instalação dos Tribunais de Contas e a forma de escolha dos conselheiros para garantir a autonomia e impedir as influências de base patrimonialista dos governantes. Destaca também, de forma crítica, o avanço da descentralização na criação de grande número de municípios sem as condições pertinentes, como uma certa forma de manutenção do patrimonialismo local. Este autor analisa criticamente a criação de um federalismo compartimentalizado em que existe mais ênfase na atuação das autarquias dos níveis de governo do que no estabelecimento de laços entre eles.

Contudo, reconhece-se que “[...] a descentralização em um país tão desigual

como o Brasil depende da articulação entre os entes federativos, a compartimentalização afeta diretamente (e de forma negativa) os resultados das políticas públicas” (ABRUCIO, 2007, p. 70).

O mesmo autor afirma também que as medidas em prol da qualidade dos serviços públicos decorrentes de parte da legislação prevista na Constituição de 1988 geraram “[...] um aumento do corporativismo estatal e não na produção de servidores do público” (ABRUCIO, 2007, p. 71). Entre as medidas, aponta a criação de “falsas isonomias” para o funcionalismo público e o próprio modelo de reforma da previdência pública.

Abrucio (2007) ainda critica o crescimento do cenário administrativo com maior incentivo ao funcionário público que estava no final da carreira – a aposentadoria integral –, enquanto seus salários minguavam e crescia a parcela das gratificações no rendimento, as quais dependiam mais da força política de cada setor do que do mérito medido por avaliações de desempenho.

Assim, a questão dos servidores públicos aparece no cenário da crise fiscal de 1990 como um dos fatores que contamina o debate público na era Collor com dois falsos raciocínios: a ideia de Estado mínimo e o conceito de “marajás” desencadeando medidas desastrosas com o “[...] desmantelamento de diversos setores e políticas públicas, além da redução de atividades estatais essenciais” (ABRUCIO, 2007, p. 70).

A partir da transformação do funcionário público em bode expiatório dos problemas nacionais “[...] disseminou-se uma sensação de desconfiança por toda a máquina federal, algo que produziu uma lógica do ‘salve-se quem puder” (ABRUCIO, 2007, p. 70).

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreu a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo Ministro Bresser Pereira, cuja plataforma foi erigida a partir de um diagnóstico que indicava o que havia de mais negativo na Constituição de 1988 e no apoio de estudo fortemente ancorado na “[...] tentativa de aprendizado em relação à experiência internacional recente, marcada pela construção da nova gestão pública” (ABRUCIO, 2007, p. 71) que redefiniu a profunda reforma do Estado.

Entre os avanços da reforma Bresser Pereira – “[...] o Plano Diretor da Reforma do Estado se baseava numa visão (erroneamente) *etapista* – com a

reforma gerencial vindo depois da burocrática” (ABRUCIO, 2007, p. 71, grifos nossos).

Nesta mesma linha de pensamento, Antônio Flávio Moreira (1995, p. 94 e 104) situa a proposta de currículo nacional do governo FHC no contexto das reformas neoliberais do Estado (mínimo) e da Educação, que nas palavras de Ciro Gomes (ex-Ministro da Fazenda/Governo Itamar Franco) em entrevista ao *Jornal do Brasil* em 8/2/1995 diz: “[...] um primeiro grau bem feito é a melhor de todas as escolas de cidadania e porta certa, talvez única, para a ascensão social dos pobres” (p. 9).

Aprofundando essa tendência de pensamento, Ciro Gomes defende a autogestão comunitária da escola como forma de descentralizar e controlar ao mesmo tempo. Considera ainda que:

[...] é muito importante que estudantes, pais e mães, funcionários e professores possam interagir, influenciando nos rumos da escola, sem que se negligenciem, todavia, os controles mais amplos da sociedade. Explica seu ponto de vista: “gerência é uma arte sofisticada, gerência escolar mais ainda. Razão porque essa tarefa há de ser super profissionalizada. Descentralizar inclusive o manejo financeiro da escola também é um imperativo de eficiência que se impõe”. E acrescenta: “dê-me um bom gerente e eu te darei uma boa escola” (*Jornal do Brasil*, 8/2/1995, p. 9). (MOREIRA, 1995)

Na contramão do princípio de participação popular defendido na Constituição Federal de 1988, os neoliberais começaram a desconstruir o modelo de Estado Intervencionista, promovendo ataques a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado e “[...] denunciando tal limitação como ameaça letal à liberdade econômica e política” (TEIXEIRA, 1996, p. 195).

Dessa forma, o neoliberalismo reconfigura o liberalismo político numa teoria de alcance universal, cuja força “[...] é fazer do mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos, [e] torna-se, por isso mesmo, um credo mundial que deve ser abraçado por qualquer país” (TEIXEIRA, 1996, p. 196).

A implantação do neoliberalismo foi precedida de reformas profundas. O caso brasileiro não foi diferente. Foi precedido das “[...] reformas da Constituição para flexibilizar as relações entre Estado e a sociedade, assim como as relações entre capital e trabalho” (TEIXEIRA, 1996, p. 225). A reforma Bresser Pereira

também foi responsável por obstinada “[...] disseminação de um rico debate no plano federal e nos estados sobre novas formas de gestão, fortemente orientadas pela melhoria do desempenho do setor público” (ABRUCIO, 2007, p. 71).

Assim, o neoliberalismo institui o modelo de estado mínimo: “[...] na realidade a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 1995, p. 59). Para este autor, significa também desmontar a capacidade do Estado de financiar a educação e outros serviços, como a saúde, transporte, habitação, “[...] que são incompatíveis com a lógica do mercado e do lucro” (FRIGOTTO, 1995, p. 59).

O desmonte do Estado realiza-se mediante diversos mecanismos. Defende-se a esfera privada como instância eficaz para produzir melhores resultados. Essa esfera encontra reforço em outro mecanismo – a descentralização – entendido como estratégia de democratização que por sua vez valoriza a eficiência e a produtividade.

Nesse contexto configura-se uma política educacional que privilegia “[...] a cidadania e a emancipação dos sujeitos” voltada para a “[...] preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado” (FONSECA, 2009, p. 153).

Será que a crise do capitalismo esgota os referenciais utópicos de justiça social e democracia?

Convém lembrar que o ideário de reforma neoliberal do Estado foi difundido como desejável dado que “[...] viabilizaria a concretização de ideais progressistas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado” (ARRETCHE, 2008, p. 1).

Há que se considerar também que o discurso de desmonte do ideário democrático permite, por contradição, apreender e investigar as esferas constitutivas do capitalismo, explicitando as relações entre modo de produção capitalista e as possibilidades de rearticulação das forças sociais como mecanismo de enfrentamento à recomposição do capital à custa da redução da função social do Estado.

Retoma-se, neste caso, a responsabilidade do Estado em “[...] garantir a oferta, o acesso e a permanência de todos no sistema de ensino” (FONSECA, 2009, p. 154), entendendo que “[...] a qualidade educacional resultaria de um esforço para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que respeita a autonomia, a

participação, a cultura e a identidade escolar” (FONSECA, 2009, p. 164).

Sob esse ponto de vista, esta pesquisa analisa os Planos de Ação na Gestão da Escola com vistas a interpretar as coerências, as contradições e os silêncios evidenciados nos referidos Planos.

### 3.6 OS DIRETORES ELEITOS E OS PLANOS DE AÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA: QUAL É A VISÃO DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE?

A descrição de todas as orientações sobre a elaboração do Plano de Ação na Gestão da Escola tem a finalidade de oferecer acesso à totalidade dessas informações procurando manter maior objetividade nas análises da pesquisadora.

Assim, no tocante à análise dos tópicos que compõem o texto do Plano de Ação na Gestão da Escola, esta pesquisa não realizou nenhuma consideração sobre os subtítulos IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR e CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR e seus respectivos desdobramentos, por tratar-se de dados que descrevem a estrutura de cada unidade escolar. Uma análise possível da estrutura escolar implicaria outros níveis de levantamento de dados que pudessem contribuir para a compreensão dos limites e possibilidades da escola no contexto da configuração de seu porte, para entender se as atuais condições respondem ou não às necessidades e expectativas da instituição escolar. Com certeza, um estudo de caso poderia explicitar o alcance do Plano como proposta de transformação ou conservação da realidade escolar de acordo com as intencionalidades do diretor eleito e as reais condições da escola.

Desta forma, a análise dos dados empíricos dos Planos parte do tópico LINHAS BÁSICAS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

Para efeito desta pesquisa os dados empíricos coletados nos planos foram agrupados em cinco subtítulos: A figura do Diretor como articulador do PPP, Socialização do conhecimento, Gestão democrática, Formação continuada, Avaliação do processo de ensino-aprendizagem e Práticas pedagógicas, com a finalidade de interpretar os fundamentos utilizados na construção do Projeto Político-Pedagógico e sua articulação no Plano de Ação na Gestão da Escola. Essa opção

metodológica não desconsidera a complexidade das relações de interdependência entre os conteúdos desses subtítulos na constituição do Projeto Político-Pedagógico da escola como totalidade a ser apreendida no Plano de Ação na Gestão da Escola.

A valorização da FIGURA DO DIRETOR COMO ARTICULADOR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO pode ser evidenciada nas seguintes percepções:

[...] o diretor tem a responsabilidade de articular a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores, diretores, equipe pedagógica, agentes educacionais I e II, pais e alunos em busca da construção de relações nas dimensões: social, cultural, política, econômica e educacional (A3, P1).

[...] o desafio consiste em não centralizar as decisões na figura do diretor e promover a participação de todos os segmentos da escola. Sabemos das dificuldades desta opção pela gestão democrática, mas o coletivo da escola almeja esta gestão, que será conseguida coletivamente (A7, P1).

[...] o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sua importância se dá na medida em que sua construção envolve todos os participantes da comunidade escolar, ou seja, é pensado, construído e vivenciado coletivamente sob orientação do diretor (A8, P1).

[...] o diretor coordena uma educação voltada a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente, refletir de modo crítico, agir com responsabilidade individual e coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodológico adequado de conhecimento científico, tecnológicos e sócio-históricos (A15, P1).

Nota-se, a partir desses enunciados, que os diretores eleitos têm uma percepção clara sobre a função do diretor como articulador e dirigente do Projeto Político-Pedagógico da escola, provavelmente em decorrência dos processos de construção coletiva. Nessa ótica, evidencia-se a função do diretor como profissional capaz de resolver situações conflitivas “[...] com base na capacidade de conciliar a competência técnica com a clareza política” (PRAIS, 1990, p. 85). Essa autora afirma ainda que:

Naturalmente, isso exige do diretor de escola a capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, inferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo. Em função disso, é que o diretor deveria ser o educador mais experimentado do grupo (PRAIS, 1990, p. 86).

Contudo, a análise dos Planos revela incoerência teórica entre a percepção da função do diretor como articulador do Projeto Político-Pedagógico e a

caracterização da concepção de gestão democrática, como pode ser observado na proposição de um diretor eleito.

[...] O gestor deve ser uma pessoa democrática acessível e aberta a novas ideias. **O bom andamento da escola está diretamente ligado à boa gestão escolar.** E isso só é possível se o gestor conseguir fazer com que professores, funcionários, pais e alunos trabalhem buscando atingir um mesmo objetivo, uma educação de qualidade. **O PPP construído com a participação de todos os envolvidos na escola ajuda a organizar ações que melhorem o andamento do trabalho escolar,** visando um ensino de qualidade; **assim sendo o gestor deve ser o gerenciador dos trabalhos** (A4, P1, grifos nossos).

Defende-se aqui a função do diretor como gerente do trabalho pedagógico escolar. Essa percepção reforça a concepção de gerencialismo voltada para resultados conforme a administração do governo do Paraná, que atribui ao termo “usuário dos serviços públicos” o papel de cliente/consumidor, justificando, portanto, a utilização dos Contratos de Gestão para dar respostas aos consumidores.

Caberia perguntar: Nesta lógica, em razão das minúcias do modelo do Plano de Ação na Gestão da Escola, haveria alguma expectativa de que este documento assumisse a ideia de celebração de Contrato de Gestão entre o Diretor da Escola e o Secretário de Estado da Educação?

É possível observar semelhanças entre as questões mais enfatizadas no Plano de Ação à luz do conceito de contrato de gestão, especialmente quanto à forma de descrever os recursos de pessoal, materiais e financeiros com os quais as escolas poderiam contar, redefinindo os indicadores de desempenho – resultados a serem alcançados. Uma questão que diferencia o Contrato de Gestão da SEED/Governador do Estado dos Planos de Ação na Gestão da Escola é o enfoque no tempo.

No Contrato de Gestão do Secretário de Educação são previstas ações para serem executadas no ano de 2012 com o respectivo cumprimento orçamentário e nos Planos de Ação pode-se perceber a ideia de tempo do mandato: 2012-2014, uma vez que os diretores não demarcam ações anuais, a não ser a especificação do cumprimento dos índices do IDEB.

Porém, o que não é possível aferir é o grau de entendimento dos diretores quanto à relação entre escassez de recursos, muito evidenciada nos Planos e a responsabilidade do gestor no cumprimento das metas estabelecidas, à semelhança

das metas estabelecidas para o Secretário de Estado da Educação.

Nesse caso, assumir o gerenciamento do “Projeto Político-Pedagógico” significa substituir o caráter político da educação e da escola pela visão estratégica do planejamento escolar como atividade responsável pela produtividade, eficiência que pode modificar a avaliação externa como referência para a qualidade educacional submissa aos valores de mercado.

Em contraposição, Veiga e Fonseca (2001, p. 55) defendem a ideia de Projeto Político-Pedagógico como espaço de ampliação da esfera política da educação pública enquanto instrumento de luta democrática e combate à visão educacional destinada a formar clientes e consumidores. A autora reafirma a importância do exercício da participação coletiva da comunidade escolar na construção de uma prática educativa vinculada à função social da escola, enquanto instância educativa responsável pela socialização do conhecimento para todos os educandos. Para tanto, aborda as contradições e conflitos que perpassam a seleção dos conteúdos culturais, científicos, artísticos e políticos considerados legítimos e válidos para emancipação das camadas populares. Pode-se afirmar que os candidatos a diretor eleitos não percebem as contradições entre os fundamentos do texto do PPP da escola e as propostas formuladas na lógica da diretriz de Gestão por Resultados do modelo do PAGE- Plano de Ação na Gestão da Escola.

Quanto à análise das proposições (ações) dos diretores agrupadas no subtítulo SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, ela apresenta a maior evidência das contradições teóricas entre a concepção do Projeto Político-Pedagógico emancipador e o modelo gerencialista de ações para resultados do atual governo.

A presença de expressões progressistas referentes à socialização do conhecimento é dominante nos Planos, a saber:

[...] compete à educação instrumentalizar o indivíduo pela apropriação do conhecimento, para que possa ter uma visão mais ampla do mundo, dotando-o da capacidade de autonomia e de intervenção consciente na realidade. Uma educação que qualifique para uma cidadania comprometida com o processo emancipatório da humanidade, promovendo o desenvolvimento humano mais profundo e harmonioso. Propiciar vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da sociedade escolar e o exercício da cidadania (A1, P3);

[...] utiliza-se do PPP como instrumento norteador do trabalho, para oferecer ensino de qualidade, buscando instrumentalizar nossos educandos, com a apropriação do conhecimento científico e a incorporação da verdadeira cidadania, preparando indivíduos críticos, responsáveis, éticos e

competentes, capazes de questionar e interagir na sociedade (A4, P1);  
[...] a proposta do colégio está fundamentada na concepção de pedagogia progressista, no sentido de se levar em consideração as condições concretas do aluno, para o qual o currículo está sendo planejado e fazer uma análise crítica da realidade social, política, econômica, cultural, na qual ele está inserido. Consistindo na conscientização do educando quanto às contradições da sociedade capitalista, procurando levá-lo à participação ativa na sua transformação. Sendo assim, considera-se o aluno em seu princípio humano de agente histórico de transformação (A4, P1);  
[...] a escola deve ser um território de lutas contra a desigualdade, as injustiças, e ignorância, a discriminação de todas as formas, onde professores e educandos estejam engajados em um ensino significativo e envolvente (A9, P1);  
[...] uma gestão baseada nos princípios democráticos tem como objetivo final a garantia da qualidade de aprendizagem dos alunos, assegurando a apropriação do conhecimento, sendo que a escola tem aos poucos alcançado este objetivo, uma vez que superou inúmeros problemas em relação à indisciplina, falta de comprometimento dos educandos com o estudo, tendo conseguido que muitos passam [ou passassem] a ver o processo educativo em sua totalidade, ou seja, uma produção socializadora do conhecimento (A12, P1).

Se a análise dos Planos se restringisse apenas à interpretação das percepções dos diretores quanto ao direito à apropriação do conhecimento, como pesquisadora não teria nenhuma dúvida em afirmar a hegemonia do pensamento progressista de educação na visão dos diretores eleitos em Curitiba.

Contudo, verifica-se de forma incisiva a ênfase nas ações relativas ao cumprimento das metas, conforme análise constante do segundo e terceiro eixos de interpretação desta pesquisa. Para exemplificar a incoerência teórica entre a concepção e as metas estabelecidas (ações pedagógicas) destaca-se uma presença massiva de propostas de realização de simulados relativos aos testes/provas do ENEM e PROVA BRASIL, como estratégia para diminuir os índices de repetência/reprovação, inclusive com chamamento dos alunos no contraturno das aulas. “É preciso preparar os alunos para responder estes simulados para ajudá-los a sair bem nos exames externos” (A1, P1).

A concepção progressista de educação de João Oliveira como “[...] um direito universal básico e um bem social público” (OLIVEIRA, 2009, p. 238) pressupõe o direito à socialização do conhecimento como a apropriação da herança cultural, que revela-se incompatível com a concepção de aprendizagem articulada à ideia de “ensinar a responder simulados como parte integrante da prática pedagógica com extensão do tempo para contraturno, quando houver necessidade de reforço”, de acordo com a maioria dos Planos.

Com a finalidade de oferecer uma compreensão mais rigorosa sobre o conceito “maioria dos Planos”, esta pesquisa apresenta também algumas hipóteses resultantes deste estudo, utilizando critérios quantiqualitativos das percepções dos diretores que seguiram rigidamente o roteiro de elaboração do Plano proposto no Anexo XXI da Resolução Secretarial 4.122/2011 em relação àqueles que não se submeteram ao modelo, no final deste capítulo.

Parece possível interpretar que os diretores não percebem/perceberam as contradições entre socialização do conhecimento na perspectiva de uma pedagogia crítica e as finalidades do acesso ao conhecimento na ótica neoliberal como cumprimento de metas que transforma sujeitos históricos (professores, pais/responsáveis, alunos) produzidos no conjunto das relações sociais em dados estatísticos. O capítulo 4 desta pesquisa aborda a questão de metas na ótica de um Projeto Político-Pedagógico emancipador.

Para a pedagogia histórico-crítica, a ação escolar compreende um movimento dialético das relações sociais para apreender as determinações da realidade e as reelabora numa síntese superadora das desigualdades, no seu ponto de partida, com o objetivo de construir relações de igualdade possível ao longo do processo de transformação das relações autoritárias e excludentes das camadas populares à educação escolar.

Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura erudita letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 1997, p. 27).

Por outro lado, a socialização do conhecimento na perspectiva do modelo neoliberal constrói políticas educacionais centradas na lógica utilitarista do conhecimento que serve à excelência empresarial do ponto de vista dos interesses restritos do mercado. Nesse caso, a realidade é apropriada de forma instrumental. A problematização da realidade educacional vincula-se diretamente ao movimento do capital que dissimula as desigualdades e as injustiças. A promessa de construção de

uma educação escolar comprometida com o mercado produz, muitas vezes, o poder de legislar e decidir sobre o sucesso e insucesso da Educação Básica, definindo a reforma curricular como ponto central das políticas educacionais para garantir o lucro da lógica mercantil.

De acordo com Teixeira (1996, p. 236), torna-se interessante recorrer ao rigor do ideário neoliberal para compreender que nesta visão “[...] só através do mercado podem os indivíduos obter o que é necessário a sua sobrevivência, visto que tudo o que existe para este fim existe na forma de mercadoria”.

Sustenta-se nessa lógica o modelo de Gestão de Resultados como tendência gerencialista que enfatiza o controle como processo de medida de comparação do desempenho real dos indivíduos com padrões preestabelecidos, observando os desvios das ações para corrigi-las de forma racional.

Quanto à análise dos dados empíricos reunidos no subtítulo GESTÃO DEMOCRÁTICA, evidencia-se uma relação de interdependência com os dois subtítulos: A FIGURA DO DIRETOR COMO ARTICULADOR DO PPP e SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, em razão do enfoque da matriz orientadora da elaboração do Plano centrada na figura do diretor como gerente responsável pela gestão de resultados na escola. Pode-se perceber a utilização de conceitos contraditórios como concepção de gestão democrática, gestão compartilhada e gestão gerencial num mesmo Plano e no conjunto dos Planos como representação geral da concepção nas escolas estaduais de Curitiba.

[...] adotar um conceito crítico de **gestão escolar voltado para a mudança social**, que possibilite uma ruptura com o senso comum da gestão escolar que a compreende a partir **da ótica empresarial capitalista**, associando-a a relações autoritárias e verticalizadas de poder em que predomina a submissão (A2, P1).

[...] a direção deverá assumir um papel extremamente importante para a criação de espaços convidativos ao diálogo propondo um pacto de compromisso com toda a comunidade escolar para atingimento de sua meta maior de **transformar o colégio em Centro de Excelência de ensino que oferta** (A1, P1).

[...] desenvolver uma **gestão democrática fundamentada em processos de decisão coletiva na socialização do conhecimento e na construção da cidadania**. Na implantação de um processo de gestão democrática, a aplicabilidade dos princípios propostos pela escola **dependem da postura de atuação de cada educador**, constituído como mediador do conhecimento, fazendo com que o aluno, objeto do ensino, progrida à medida que desencadeia a problematização (A3, P1).

[...] a gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma **mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar**. Mudança que implica deixar de lado o velho conceito de que a

escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os alunos da escola, sejam **seus dirigentes e gestores e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais**. Propagandas chamando a família a participar da educação de seus filhos também não têm surtido o efeito esperado, pois se sabe que esse processo de volta à escola depende mais de **um processo de conscientização dos pais sobre a importância de sua participação na gestão administrativa e pedagógica da escola e na gestão da vida escolar de seus filhos** (A5, P2, grifos dos próprios Planos).

Observa-se nas citações dos Planos de Ação a manifestação de diferentes concepções de gestão escolar expressas no desejo de mudança na forma da gestão escolar, na valorização da participação efetiva da família em contraposição aos chamamentos de programas como “Amigos da Escola” e o “Dia da Família na Escola”, no enfoque de sucesso centralizado no educador e na meta de transformar a escola em Centro de Excelência.

[...] para que o processo de democratização da escola ocorra de forma eficaz e significativa, **cabe à gestão ser a responsável, uma vez eleita pelo voto direto da comunidade escolar a conduzir e representar a escola para conseguir mais recursos humanos**. Ao pensar em gestão democrática acredita-se que **a parceria com diversas pessoas** pode inovar, criar, melhorar e assim as chances de acerto são maiores, pois através da troca podem-se detectar melhor os problemas e achar soluções. A comunidade quanto a sua participação, os professores e funcionários nas questões relativas a **recursos humanos**, bem como suas obrigações e seus direitos ligados a sua **carreira profissional** (A6, P3).

É interessante observar que na maioria dos Planos aparecem conceitos como “recursos humanos” e “carreira profissional” como afins, sendo que o primeiro é mais utilizado quando se refere à falta de pessoal (professores e funcionários) e o segundo quando se trata de cumprimento de obrigações estatutárias.

Essa compreensão enfraquece a própria luta dos educadores (funcionários e professores) pela consolidação da carreira profissional, reduzindo o funcionamento da escola ao suprimento “[...] de recursos humanos para atender as necessidades da escola” (A1, P4; A7, P2; A13, P5; A15, P3) e reduzindo a dimensão política da carreira e do próprio processo educativo.

Na identificação de elementos constitutivos da concepção emancipatória da gestão da educação escolar, a partir de uma visão crítica da realidade escolar, destaca-se:

[...] a concepção de gestão democrática, buscando as transformações

desnecessárias na organização escolar e explicitando suas relações com as transformações mais amplas, a nível social, econômico, político, educacional e cultural. O objetivo da escola como agente responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, de acordo com a visão de sociedade em transição por expressivas transformações de caráter social, político, econômico, define sua postura de ação por uma sociedade democrática e justa (A9, P2).

Enclausura-se na visão gerencialista “Compartilhar a GD, o gestor delegando tarefas, cumprindo o plano de metas, **gerenciando juntamente com as associações de apoio os recursos do governo, prestando contas** com transparência e competência” (A7, P1).

A pesquisa de mestrado de Silvana Aparecida de Souza (2001), intitulada “Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?”, contribui para entender a extensão das raízes das políticas neoliberais de “gestão compartilhada” e outras formas de privatização da educação desenvolvidas no Governo Lerner (1995-2002), que construíram a negligência do Estado pela via da significação do atrativo discurso de participação da comunidade e das empresas na vida escolar, desencadeando o esvaziamento do conteúdo político das lutas sociais, mas fortalecendo práticas articuladoras dos interesses do capital.

Outra pesquisa de mestrado, “Gestão compartilhada (APMs) no Paraná: a história da descentralização da educação no governo Lerner (1995-2002)”, de autoria de Marta Beatriz dos Santos Dall’Igna (2007), analisa a passagem dos debates da escola cidadã e gestão democrática (Governo Requião – 1991-1994) para a Gestão Compartilhada do Governo Lerner com enfoque na participação dos pais e descentralização das ações que confirmam a desresponsabilização do Estado e o fortalecimento da convocação da sociedade civil para compor a denominada Gestão Compartilhada.

Em tempos mais recentes, a pesquisa de Rocha (2011) analisa o direcionamento dado à política educacional a partir de 2003 com o intuito de superar o modelo educacional fundamentado no neoliberalismo, a partir da leitura crítica das Semanas Pedagógicas realizadas no período de 2003-2010. Rocha conclui que existem elementos favoráveis à superação do modelo neoliberal, mas insuficientes para a ruptura dada à consolidação de algumas práticas, mas principalmente pela ausência de um projeto de educação por parte do Estado do Paraná, o que define e desencadeia políticas de governo e não políticas de Estado.

Na questão da gestão democrática o autor destaca que os documentos estudados “[...] englobaram desde a concepção de gestão oficialmente assumida, fundamentada nos princípios democráticos, até os instrumentos, estratégias e concepções sobre autonomia e participação” (ROCHA, 2011, p. 108). Em Gestão Democrática, tais documentos deveriam indicar a organização e finalidade da gestão; as formas de participação efetiva por meio das instâncias colegiadas; o procedimento de eleição da Direção da Escola; do Conselho Escolar; do Representante de turmas; do Grêmio Estudantil e da APMF; além dos princípios de relações de trabalho na escola, envolvendo todo o coletivo escolar (ROCHA, 2011, p. 111).

Nessa ótica, pode-se afirmar um distanciamento entre as políticas de gestão escolar do Governo Roberto Requião e do Governo Beto Richa. Enquanto no primeiro enfatiza-se a gestão democrática como funcionamento articulado dos órgãos de gestão colegiada, no atual governo enfatiza-se o papel das eleições e a figura do diretor como gerente dos projetos educacionais da SEED.

A participação democrática da comunidade escolar, na percepção dos diretores, refere-se a:

[...] pouca participação da comunidade e pouca articulação das famílias na escola, comunidade oriunda da região metropolitana e bairros afastados (A1, P1, P2, P3, P4);

[...] são sempre os mesmos que acompanham os estudos de seus filhos e que por isso mesmo tornam-se mais atuantes na escola e nosso objetivo é que mais pais venham a ser presentes em todas as esferas da escola (A7, P4);

[...] a comunidade escolar do Colégio não se restringe apenas à comunidade local, atende também alunos oriundos de pontos mais distantes do município. Constitui-se também em um grupo crítico e exigente. No entanto, o fator geográfico **não interfere em demasia no processo pedagógico**. Porém **nos projetos de contraturno a comunidade escolar é bastante heterogênea** pois nela se encontram famílias da classe trabalhadora e outras com o poder aquisitivo mais elevado (A2, P2).

Pais que não assumem a co-responsabilidade no processo de aprendizagem dos filhos (A2, P4);

[...] desinteresse da comunidade externa em participar como membros do Conselho Escolar e APMF devido à indisponibilidade de tempo (A9, P5).

Para expressar as concepções dos diretores sobre participação democrática de forma mais abrangente foram organizados três quadros: o primeiro com citações extraídas dos Planos sobre a não participação; o segundo quadro apresenta as reais percepções sobre participação democrática e o terceiro registra as propostas de

ação para dinamizar a participação democrática na escola.

QUADRO 9 - PERCEPÇÕES SOBRE A NÃO PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

PERCEPÇÕES SOBRE A NÃO PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	QUANTIDADE* <sup>14</sup>
- falta de tempo dos pais	
- falta de interesse dos pais e responsáveis, que não conhecem os índices do IDEB nem do ENEM, nem da Prova Brasil	
- localização geográfica da escola – distante	
- bairro: “região violenta”	
- falta de maior acompanhamento da vida escolar dos filhos, mudança frequente do telefone da casa do aluno ou do celular dos pais, o que inviabiliza os contatos iniciais da escola	
- pouca participação da comunidade escolar na busca de bons resultados de aprendizagem; desconhecem o RE	
- muitos pais nem são encontrados para tomar ciência da vida escolar dos filhos. Muitos pais que vêm até a escola não se mostram preocupados com a situação escolar dos filhos	
- há pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos, o que dificulta os encaminhamentos necessários a um melhor aprendizado, sendo grande parte dos alunos residentes da região metropolitana	
- pouca participação e pouco envolvimento dos pais em reuniões, APMF, Conselho Escolar, e na vida acadêmica (aprendizagem) do próprio filho	
- atualmente não é dada a voz aos professores durante os Conselhos de Classe	27 escolas
- apesar de ser participativo e atuante no colégio, o grêmio não possui um contato próximo com os professores, também não possui uma força ativa no Conselho Escolar e no de Classe	
- as ações do Conselho Escolar não são divulgadas e as reuniões do Conselho Escolar não são frequentes	22 escolas
- não há transparência, as decisões não são tomadas no coletivo, falta articulação entre todos os segmentos do ambiente escolar. <b>“Como são famílias de classe C e D a sua grande maioria trabalha, não tendo muita disponibilidade de participar e estar presente”</b> (grifos nossos)	
- direção autocrática e centralizadora	9 escolas
- a APMF não trabalha integrada com a gestão	11 escolas
- pouca participação das instâncias colegiadas, falta de interesse dos representantes nas decisões tomadas pela escola, na sua maioria as decisões são tomadas com opiniões e sugestões de alunos, funcionários e professores	
- pais e alunos que se esquivam de participar do convívio escolar, muitos sequer acompanham o desenvolvimento dos seus filhos, para bem ou mal	
- muitos pais não são encontrados para tomar ciência da vida escolar dos filhos e outros quando vêm à escola não se mostram preocupados com a situação dos filhos	
- pouco conhecimento de parte dos pais acerca do RE, PPP, PPC e dos documentos oficiais da escola	

<sup>14</sup> A identificação quantitativa de alguns dados aparece apenas nos itens que atingiram menos de 20% do total das escolas. A referência para definir os 20% foram os dados relativos a 27 escolas do total de 149. Todos os outros itens do quadro foram identificados nas 149 escolas, diferenciando-se apenas no enunciado do item.

QUADRO 10 - PERCEPÇÕES DOS DIRETORES SOBRE A NÃO PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA

PERCEPÇÕES SOBRE A NÃO PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	QUANTIDADE*
- baixa participação dos estudantes	
- na maioria das vezes não frequentam as reuniões e debates agendados para o acompanhamento do processo de ensino, com os alunos se limitando a opinar sobre espaços físicos	
- integrantes da APMF e do Conselho Escolar têm dificuldades de vir às reuniões devido ao horário marcado	
- dificuldade em eleger representantes para as instâncias colegiadas, em participar nos projetos e trabalhos realizados na escola no sentido de não assumirem responsabilidades	
- como são famílias de classe C e D a sua grande maioria trabalha não tendo muita disponibilidade de participar e estar presente	

Os argumentos construídos para expressar a não participação concentram-se principalmente na falta de interesse e falta de tempo dos pais. Um dado que chamou a atenção refere-se à dificuldade de manter a atualização do endereço telefônico dos pais/responsáveis. Contudo não se explica se a mudança de número de telefone se articula a mudanças de operadora ou de endereço residencial.

A justificativa para a não participação dos pais/alunos vinculada ao atendimento de população oriunda da região metropolitana parece inadequada, pois entende-se que as formas de participação democrática deveriam ser construídas a partir da realidade dos pais/alunos, que indicariam os horários mais adequados para uma participação mais efetiva.

Outra evidência, provavelmente equivocada sobre a não participação, é atribuída “às famílias de classe C e D que na sua grande maioria trabalha não tendo muita disponibilidade de participar e estar presente na escola” (Planos da maioria das escolas). Essa ideia confronta-se com a história das lutas das camadas populares que sempre enfrentaram as condições adversas e os silêncios/esquecimentos aos quais foram/estão sendo submetidos.

Partindo do artigo de Roberto Leher (2001), que analisa criticamente a noção de tempo pretendido na ideologia da era do mercado como um “cinturão protetor” desse modelo, afirmar que os pais não participam da escola em razão da classe social de origem e de suas formas de inserção no trabalho é no mínimo ser conivente com o ideário neoliberal e criar abertura para movimentos conservadores.

Contudo, há que se reconhecer a luta qualificada dos movimentos sociais

que propõem uma agenda de defesa da escola pública referenciada na reivindicação da “[...] responsabilidade do Estado com a manutenção e o desenvolvimento do ensino público” (LEHER, 2001, p. 173).

Afirma ainda o autor que é preciso ousar no “[...] estabelecimento de eixos de luta que questionem o âmago do capitalismo”, mas também anunciem as possibilidades de transformação desta realidade, mesmo entendendo que “[...] são poucos os espaços públicos em que se é possível reivindicar as transformações necessárias à vida e organizar a luta em favor de valores éticos-políticos universais, livres da fetichização e da objetivação da vida” (LEHER, 2001, p. 174).

Entende-se que é possível reconfigurar também a noção de tempo na organização do trabalho pedagógico, propondo e realizando reuniões, debates e estudos com os pais em horários compatíveis com suas condições de trabalhadores.

A identificação das percepções dos diretores sobre participação democrática constitui as bases referenciais para análise da concepção de democracia subjacente aos Planos.

#### QUADRO 11 - PROPOSIÇÕES (AÇÕES) DOS DIRETORES ELEITOS SOBRE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

<b>PROPOSIÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA</b>
-estimular a participação dos pais em atividades da escola: reuniões, festas, jogos esportivos
-aumentar a arrecadação da APMF para financiar a impressão de testes simulados a serem aplicados aos alunos
- realização de cursinhos preparatórios para o ENEM e SAEB em contraturno com a finalidade de melhorar o desempenho no IDEB
- realização de provas e simulados do SAEB, PROVA BRASIL e ENEM visando treinar os alunos para responder as provas.
- reduzir o número de reprovações por Conselho de Classe, melhorando os dados do IDEB
-incentivar a participação do Conselho Escolar nas atividades da Escola
-reduzir a evasão escolar: acompanhamento do Conselho Tutelar
-construir um ambiente harmônico, desenvolvendo projetos de Cultura da Paz

A análise das proposições dos diretores eleitos revela coerência sobre o que se entende por (não)participação democrática (quadros 8 e 9). O que poderia ser indagado é: Até que ponto os diretores eleitos percebem o grau de coerência de suas proposições com o modelo de Plano proposto na Resolução Secretarial? Ou as proposições revelam uma simples adaptação ao modelo proposto por entenderem o grau de dependência entre ações dos diretores e política de gestão proposta pela

SEED?

Contudo, pode-se afirmar uma adesão passiva ao modelo proposto, provavelmente pela coerência da SEED na construção de um modelo articulador de suas políticas, o que pode ter inviabilizado as percepções das contradições e imposto um silenciamento quanto à autonomia da escola na formulação de seu projeto educacional. Os diretores podem ter percebido também a adesão do Governo do Estado ao Programa “Mais Educação” do Governo Federal como indicativo de não resistência à utilização dos recursos financeiros dos programas oriundos do MEC.

O que não pôde ser explicitado nesta pesquisa é o nível de compreensão dos diretores eleitos quanto à lógica gerencial de aplicação dos recursos financeiros disponíveis nos programas do MEC como mecanismo de solução dos problemas da escola. Isso pode revelar uma compreensão estreita sobre os problemas da repetência escolar associados exclusivamente à questão de práticas imediatistas de reversão do dado estatístico de cada escola. Portanto, desvincular a eliminação da repetência escolar a outras políticas educacionais de qualificação das condições estruturais da escola pode traduzir desqualificação das lutas históricas das camadas populares por educação de qualidade e da constituição da carreira dos professores como elemento estruturante da qualidade da educação.

Retornando à leitura/análise dos Planos, esta pesquisadora procurou descobrir no modelo do Plano de Ação na Gestão da Escola - PAGE proposições diferentes que pudessem contribuir para além dos limites do roteiro do plano, embora os dados empíricos fossem reveladores dos vínculos com os fundamentos da Gerência de Resultados do modelo do governo do Estado. Nesse sentido, a pesquisadora entende que possíveis respostas a esta questão estão circunscritas aos limites do estudo documental.

No entendimento para efeito de esclarecer o objeto desta pesquisa, buscaram-se outras fontes bibliográficas para ilustrar as bases conceituais e estruturais do modelo do PAGE. Entre os documentos do CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação, a localização do documento intitulado “Subsídios para os novos Gestores Estaduais da Educação – Consed: 2011-2014” possibilitou realizar a aproximação teórica mais consistente com o modelo do Plano proposto pela SEED/Paraná.

Assim, pôde-se atribuir uma identidade de concepção dos diretores sobre participação democrática, a partir da

[...] síntese das principais normas legais e de alguns conceitos administrativos importantes para atuação dos agentes públicos aos quais é **confiada a responsabilidade de conduzir políticas públicas educacionais no âmbito do Estado** e distrito Federal [...] contribuir para o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas educacionais promotoras de educação com qualidade para todos, mediante iniciativas educacionais de interesse público comum entre as Secretarias Estaduais de Educação, em articulação com os poderes federal, estaduais, municipais e sociedade civil organizada (BRASIL, 2010b, p. 7, grifos nossos).

A incidência do conceito “confiança” presente na maioria dos Planos adquire significado nesta pesquisa, a partir de sua identificação em documento do Consed.

A função de diretor escolar é assimilada à semelhança da função de Secretário de Estado da Educação, identificação que corresponde às expectativas do modelo de Gerência para Resultados. “[...] a eleição de diretor é o espelho da confiança da comunidade escolar no candidato” (A11, P4); “[...] candidato deve corresponder à confiança da comunidade” (A1, P3); “[...] se for eleito é porque a comunidade confiou nele” (A9, P5).

Dessa forma identificou-se na eleição de diretor uma vinculação direta às qualidades pessoais do candidato como:

[...] capacidade de **resgatar conceitos e valores de boa convivência social inspirados na harmonia** que o diretor pode construir na escola para **evitar conflitos que desgastam as relações e promovem intrigas** (A16, P4, grifos nossos).

[...] desenvolver no aluno um espírito de confiança, visando elevar sua autoestima buscando um futuro melhor, maior acesso e apropriação de conhecimentos, tornando-o mais crítico e consciente de suas relações como cidadão (A16, P9).

Esta análise permite afirmar a valorização da figura do diretor como responsável pela realização da política de socialização do conhecimento na escola à semelhança da responsabilidade do Secretário de Estado da Educação no que concerne às suas atribuições em âmbito estadual.

No tocante ao estudo do subtítulo FORMAÇÃO CONTINUADA, a maioria dos Planos aborda o compromisso dos diretores em “[...] estimular a inscrição e a participação dos professores em cursos ofertados *on-line* pela SEED, buscando

ainda a valorização dos profissionais da educação como forma de garantir padrões de qualidade para o ensino aqui ministrado” (A14, P6).

Os Planos não fazem referência à modalidade de formação continuada presencial, a não ser a Semana Pedagógica.

A ausência desta modalidade significa acolhimento acrítico da proposta única da SEED? Significa evitar conflitos decorrentes dos debates que a formação continuada presencial pode gerar, a partir das diversas tendências político-pedagógicas existentes na escola?

Pode-se afirmar, sem medo de ser tendencioso(a), que a formação continuada *on-line* dispersa conflitos e constrói uma aparente harmonia.

É importante destacar que pouquíssimos Planos fazem referência ao PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional como uma política pública de Estado destinada à formação continuada dos professores da rede estadual. A Lei Complementar n. 130, de 14 de julho de 2010, regulamenta essa política na perspectiva do estabelecimento do diálogo entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas para a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Nota-se a falta de visão política referente à Carreira, quando alguns Planos abordam o afastamento de professores para o PDE como um transtorno para a escola. Contraditoriamente, incentiva-se a participação em cursos *on-line* como forma mais adequada à organização escolar.

Provavelmente, os diretores defensores dessa visão não percebem a minimização do direito à formação continuada como espaço de debates mais articulados à análise crítica da realidade. Os resultados dessa reflexão coletiva passariam a constituir referenciais para a elaboração de ações mais orgânicas em relação às mudanças necessárias das/nas práticas pedagógicas, além de contribuir para a proposição de políticas educacionais que representem avanços para a escola pública, contemplando qualitativamente docentes e discentes.

Nesse sentido, busca-se explicitar as contradições e aproximações sobre as relações entre as percepções dos diretores no tocante às análises dos dados empíricos do subtítulo AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS e os demais subtítulos já analisados.

Entre as muitas questões importantes da análise possível das questões agrupadas neste tópico, a ênfase em cinco aspectos merece destaque:

- 1- enfoque no cumprimento das metas do IDEB na totalidade das escolas, mesmo por parte daquelas que consideraram relevante o seu desempenho pelo fato de já terem atingido os índices previstos antes da data estabelecida para tal;
- 2- redução dos índices de reprovação;
- 3- redução do número de alunos aprovados por Conselho de Classe;
- 4- redução da reprovação por falta de frequência às aulas;
- 5- realização de reclassificação de alunos em razão de defasagem série/idade.

Os dados empíricos revelam as percepções dos diretores sobre o processo de avaliação como expressão dos resultados numéricos obtidos pelos alunos:

- [...] incentivar a aplicação de instrumentos novos de avaliação para melhorar os resultados dos alunos (A16, P4);
- [...] desenvolver estratégias para o desenvolvimento frente às questões da prova do IDEB (A13, P2);
- [...] realização de simulados referentes às provas do ENEM e Prova Brasil (A14, P4);
- [...] melhorar o desempenho dos alunos nos resultados do IDEB (A10, P5);
- [...] atingir a meta do IDEB dentro do prazo estabelecido pelo MEC (A9, P6);
- [...] aumentar a taxa de aprovação nas disciplinas e séries críticas (A8, P7);
- [...] assegurar o sucesso escolar do maior número possível de alunos (A6, P4);
- [...] realizar atividades de contraturno para melhorar os resultados do IDEB (A5, P5);
- [...] priorizar os projetos de contraturno, salas de apoio, Mais Educação e aulas de reforço escolar (A5, P2);
- [...] metodologias adequadas no processo ensino-aprendizagem (A4, P4);
- “Responsabilizar os pais quanto ao dever de acompanhar a vida escolar dos filhos (A3, P2);**
- Assegurar melhor aprendizagem dos alunos, resultando na aprovação acima de média exigida 6,0 (A2, P5);**
- Acompanhar pedagogicamente a aplicação e a divulgação dos processos avaliativos no que se refere à Prova Brasil, ENEM, verificando os resultados do IDEB (A1, P2);
- Melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas: ENEM e IDEB, ofertando cursinhos preparatórios com simulados de provas (A1, P4).

Na análise dessas questões torna-se necessário esclarecer que o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador objetivo para avaliar o desempenho da escola e de cada rede de ensino verificando o cumprimento das metas fixadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). Permite ao Brasil comparar, buscar alcançar médias de

aprendizado semelhantes às de países mais desenvolvidos. O IDEB se expressa em valores de zero a 10 para todas as escolas, por unidade da federação e município, comparando notas e tempo de graduação. Foi lançado em 2007 e é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relaciona informações sobre rendimento escolar (aprovação) com o aprendizado (proficiência) em exames padronizados – a Prova Brasil (refere-se aos municípios) – e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (refere-se às Unidades da Federação e País) – este já aplicado a cada dois anos, desde 1990, e que avalia alunos do 5.º e do 9.º anos do Ensino Fundamental e da 3.ª série do Ensino Médio (ENEM).

Nessa lógica é possível entender a ênfase nos resultados do IDEB e na oferta de atividades de contraturno que compõem os programas do Governo Federal destinados a atender escolas com baixo IDEB. Reconhecer a importância de tais programas não significa diluir ou negar seus limites pedagógicos e financeiros, mas identificar e produzir novas possibilidades de intervir na realidade para transformá-la.

Contudo, a elaboração de um Plano de Ação na Gestão da Escola, voltado prioritariamente para o cumprimento de metas estabelecidas pelo governo na perspectiva da função gerencial do diretor da escola, pode significar, no mínimo, perda do caráter democrático da educação, como pode ser observado nas ênfases na realização de cursinhos preparatórios e/ou atividades de contraturno como medidas de treinamento para “responder simulados”, o que melhoraria o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala.

Na visão oposta dos diretores dessas duas escolas significa substituir “[...] as metodologias interativas que permitem aos professores e alunos dialogarem sobre os conteúdos curriculares, resolverem dúvidas em conjunto” (A8, P4) por práticas pedagógicas “[...] **com tempo destinadas ao treinamento** para resolver questões iguais às da prova Brasil e ENEM” (A1, P4, grifos nossos).

Outra ação que ganhou relevância nos Planos refere-se às medidas a serem tomadas quanto à correção de distorção série/idade: Aplicar o PPA – Plano Personalizado de Atendimento para recuperar alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo a reclassificação.

Nessa direção, Luís Carlos de Freitas (2007) analisa criticamente a utilização de resultados de avaliação em larga escala como indicativo de políticas

públicas denominadas por “[...] forma alternativa de lidar com o problema baseada em [...] qualidade negociada com o envolvimento bilateral do Estado e da escola” (FREITAS, 2007, p. 965).

Afirma ainda o autor que uma política educacional definida no elo da avaliação externa pode desenvolver políticas de responsabilização unilaterais que conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos, **ocultam em indicadores estáticos “[...] as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas – apesar do discurso da transparência e responsabilidade”** (FREITAS, 2007, p. 965, grifos nossos).

Na análise das formas de participação democrática dos pais, na visão dos diretores, vale a pena destacar a prevalência de uma questão com dois enfoques que convergem para os mesmos sujeitos: os pais. Há uma certa unanimidade de visão sobre os pais/responsáveis quanto à responsabilidade destes no insucesso escolar dos filhos: “não comparecem às reuniões”; “não acompanham as atividades escolares dos filhos”; “não demonstram interesse na aprendizagem dos filhos”; “estão ausentes das responsabilidades familiares e escolares”; “só sabem perguntar por que o filho tirou nota baixa”; “só vêm à escola quando veem que o filho vai ficar reprovado”. Por outro lado, atribuem a reversão deste quadro à participação dos mesmos pais/responsáveis desde que participem das atividades cotidianas da escola: “acompanhar a tarefa dos filhos”; “comparecer às reuniões e dar apoio aos professores”; “APMF ficar do lado do diretor e dos professores quando tomar medida contra os alunos que não estudam”; “fazer seus filhos frequentarem as atividades de contraturno”; “mostrar interesse naquilo que o filho faz”.

No tocante à redução da reprovação por falta, o documento “Subsídios para os novos Gestores Estaduais da Educação – Consed: 2011-2014” faz um alerta sobre esta questão: “[...] estabelecer normas para controle de frequência dos alunos pelas escolas, inclusive a frequência mínima para aprovação, que não poderá ser inferior a setenta e cinco por cento do total de horas letivas (art. 24, VI);” (BRASIL, 2010b, p. 19).

As ações propostas nos Planos de Ação na Gestão da Escola simplificam as soluções relativas aos problemas de repetência, baixo nível de aprendizagem e abandono escolar à falta de participação dos pais. Pouquíssimos Planos apresentam

um diagnóstico da realidade escolar como parte constitutiva de uma prática social mais abrangente que resulte em propostas de mudanças radicais envolvendo a totalidade dos sujeitos escolares, na perspectiva da socialização do conhecimento como especificidade da prática docente e discente.

Paro (2001c, p. 7) contribui com essa análise indicando que:

Possivelmente a reprovação chega a incomodar-nos tanto porque nossas sensibilidades humanas foram reeducadas nas lutas por nossos direitos, nas lutas contra formas de exclusão como as relativas aos negros, aos trabalhadores, às mulheres, aos indígenas... Como não sermos também sensíveis para com as perversas formas de seleção e exclusão que acontecem na escola e em nossa própria prática docente?

Considerando que o fundamento básico do modelo gerencial é a separação entre política e administração, o modelo de Plano de Ação na Gestão da Escola foi concebido na ótica conservadora que ignora os acontecimentos políticos e as demandas reais da escola?

Nessa perspectiva, o modelo gerencial de Contrato de Gestão dilui os fundamentos políticos de democracia e justiça social na instrumentalização do Plano como mecanismo de controle das atividades estratégicas de administração gerencial definidoras do provimento de recursos de pessoal, materiais e financeiros e dos indicadores de desempenho – resultados a serem alcançados pelos diretores das escolas.

Por outro lado, não é possível ignorar as influências dos valores decorrentes da democracia e da justiça na gestão pública, que não podem ser medidos ou avaliados por intermédio dos conceitos do gerencialismo puro como ocorre na iniciativa privada.

A educação, diferentemente da produção material (bens materiais necessários à existência humana), refere-se à “[...] produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 1997, p. 16).

Na ótica de uma pedagogia crítica, o Plano de Ação na Gestão da Escola assumiria a função de apreender o objeto da educação na complexidade da realidade social, definindo a dimensão política da educação escolar. Para Saviani (1997, p. 17), o objeto da educação refere-se “[...] de um lado, à identificação dos

elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Assim, pode-se afirmar a identificação entre os fundamentos do Projeto Político-Pedagógico abordados no Plano e os pressupostos teóricos de uma pedagogia crítica; porém observa-se uma contradição nas análises das questões da escola e na proposição das ações.

A concepção democrática de participação restringe-se à execução de tarefas para atingir determinados resultados.

A questão assume destaque na análise do subtítulo do Plano: **SUBSÍDIOS PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO DE METAS** – que apresenta coerência total com os fundamentos do modelo gerencial de resultados com base no contrato de gestão. A ideia de gestão de metas e racionalização acompanhada do controle de aplicação dos recursos financeiros apresenta semelhanças com a estrutura do documento do CONSED – **SUBSÍDIOS PARA OS NOVOS GESTORES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO**.

Esse documento está estruturado em seis capítulos em que é possível identificar aproximações diretas com os itens do capítulo 2 – A DIMENSÃO ESTRUTURAL E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA, do capítulo 3 – A DIMENSÃO DA GESTÃO DE PESSOAL, do capítulo 4 – A DIMENSÃO DA GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA, e do capítulo 5 – A DIMENSÃO DOS RECURSOS MATERIAIS e a estrutura do Plano de Ação na Gestão da Escola. Existem itens nos dois documentos que mantêm denominação muito semelhante.

Enquanto o documento do CONSED aborda o tema **POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, o Plano apresenta dois tópicos com título distintos: **SUBSÍDIO PARA PREENCHIMENTO DO QUADRO DE METAS E MELHORIAS DO PROCESSO EDUCATIVO**, mas que convergem para as ações/metasp de execução de políticas educacionais. Em princípio, o primeiro documento contém uma abordagem mais abrangente de políticas educacionais, enquanto o segundo documento é uma expressão quantitativa das metas.

Isso pode ser apreendido a partir do **QUADRO DE METAS E MELHORIAS DO PROCESSO EDUCATIVO** dos Planos que registram metas relativas à “

elevação dos índices do IDEB”; a “aumentar a participação dos alunos nos exames do ensino médio/ENEM”; a “melhorar o desempenho dos alunos nas provas do SAEB e Prova Brasil”; a “promover medidas de monitoramento constante dos resultados do IDEB”; a “realizar atividades de simulação de provas em contraturno para melhorar o desempenho dos alunos” e a “diminuir os índices de reprovação e de evasão”.

Reconhecendo que não existe uma homogeneidade de pensamento, mesmo não sendo percebidas as divergências ou contradições teóricas entre as formas de expressão das ideias, encontram-se abordagens que podem ser consideradas progressistas, como:

Valorizar o profissional da educação como agente de transformação social (A8, P4);  
 Buscar, numa relação dialógica, o estabelecimento de acordos de convivência com alunos (A11, P2);  
 Enfrentar a inclusão social como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas estratégicas educativas (A9, P5);  
 O conflito, reflexo da pluralidade, não é visto como um inimigo que deva ser eliminado, mas como uma possibilidade de análise e reflexão sobre os rumos a serem tomados, num processo conjunto de decisões, tendo por base a alteridade (A1, P4);  
 Adotar um conceito crítico de gestão escolar voltado para a mudança social, que possibilite uma ruptura com o senso comum da gestão escolar que a compreende a partir da ótica empresarial capitalista, associando-a a relações autoritárias e verticalizadas de poder em que predomina a submissão (A2, P2).

É interessante destacar que muitos diretores defendem a construção de uma “prática educativa harmoniosa” como estratégia de enfrentamento à violência, desconsiderando as manifestações sociais que ocorrem no espaço escolar:

[...] manter contato direto e transparente com a comunidade, construindo um relacionamento harmonioso de forma que os pais percebam a importância de sua participação para a concretização de uma Escola de qualidade (A1, P7);  
 [...] implantar o projeto cultura para a paz para obter uma relação harmoniosa entre todos (A16, P2);  
 [...] combater a violência agregando todos no projeto cultura para a paz (A2, P3);  
 [...] implantar as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a aprender, aprender a fazer, **aprender a conviver** e aprender a ser (A2, P5).

A crença fundamentada na cultura da paz, como prática educativa harmoniosa, compõe o ideário revelado na maioria dos Planos, mesmo quando

reconhecem a necessidade de instalação de tecnologias (câmeras) como controle dos comportamentos violentos.

Pode-se perceber que os Planos não constroem modos contínuos de transformação da realidade configurados no eixo socialização do conhecimento como ferramenta de reversão de práticas autoritárias e segredadoras. A lógica da cultura da paz substitui as análises sobre as contradições da sociedade capitalista reduzindo suas consequências a comportamentos violentos decorrentes da “falta de estrutura e apoio familiar” (A3, P5; A3, P5; A15, P2).

Seria pertinente pensar o processo de eleição de diretor como espaço de reflexão e construção de rupturas deste modo de pensar a realidade?

Reconhecer o valor da reflexão crítica sobre a realidade social significa esboçar uma tendência à formulação de um projeto educacional de direção de escola articulado às demandas das camadas populares.

Convém lembrar as contribuições de Arroyo (2011):

[...] “os coletivos populares chegam à escola”, as análises que a mídia e o discurso oficial recolhem sobre a escola pública sobre os adolescentes e jovens populares, suas indisciplinas e até violências nas ruas e escolas repõem velhos e pesados imaginários negativos, inferiorizantes sobre o povo, os pobres, sobre as “massas” suburbanas. Visões preconceituosas que recaem sobre os (as) filhos (as) do povo, alunos das escolas públicas (ARROYO, 2011, p. 229).

Efetivamente, o conhecimento das contradições e possibilidades da realidade social oferece ao candidato a diretor elementos teórico-metodológicos imprescindíveis à elaboração da tendência de seu Plano de Gestão, definido com base nos desdobramentos e implicações decorrentes das diferentes concepções de gestão democrática (já analisadas no capítulo 2) e do Projeto Político-Pedagógico (a ser analisado no capítulo 4).

É também nesse contexto que o candidato a diretor define sua tendência em acolher passivamente as orientações do governo do Estado, ou acolher criticamente as decisões governamentais, submetendo-as ao debate coletivo para construir, nessas relações contraditórias, a dimensão política da função gerencial do gestor escolar como gerente das políticas pensadas nos limites dos interesses do capital, ou na lógica da função social do diretor de uma instituição educacional comprometida com a qualidade social da educação.

A partir desses pressupostos, procedeu-se à análise de oito Planos que não seguiram a totalidade das orientações da Resolução Secretarial. A ideia inicial de resistência ao modelo foi descartada mediante a presença do “QUADRO DE METAS E MELHORIAS DO PROCESSO EDUCATIVO”. Nesses Planos, os candidatos a diretor substituíram as orientações iniciais da Resolução Secretarial por uma ampla descrição das atribuições do diretor, dos professores, dos alunos e dos pais/responsáveis previstas no documento “Subsídios para elaboração do Regimento Escolar” (2010, 3.<sup>a</sup> ed. rev. Atual.), como conteúdo destacado no curso de Formação de Profissionais para a Gestão Escolar.

Pode-se perceber nessa abordagem uma identidade com uma das tendências que define a função do diretor ao cumprimento do meramente estabelecido nos documentos legais da escola. Esses Planos contêm um enfoque mais “engessado” que os demais, dada a ausência de referências aos fundamentos do Projeto Político-Pedagógico, o que impede a aplicação das normas regimentais.

Mas, afinal, como é possível distinguir a “figura do gestor como gerente de políticas educacionais” da “figura do diretor como dirigente de um Projeto Político-Pedagógico” de uma escola pública comprometida com as possibilidades de emancipação das camadas populares?

Mediante as considerações elaboradas no decorrer desta pesquisa, de forma mais particularizada, nas análises do capítulo 3 (três) optou-se pela construção de mais um capítulo com enfoque teórico sobre a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública com a finalidade de oferecer elementos capazes de desafiar, não apenas a interpretação da função do diretor no contexto da gestão democrática, mas especialmente contribuir para uma reflexão mais orgânica desta função na lógica da (re)democratização da escola.

O conceito “redemocratização da escola pública” pretende provocar uma análise mais abrangente, a partir dos fundamentos do PPP anunciados no primeiro tópico da elaboração do Plano de Ação na Gestão da escola, de acordo com a lógica do modelo prescrito na Resolução Secretarial 4.122/2011-SEED-GS.

Portanto, esta pesquisadora defende a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico como estratégia de participação ampliada de todos os membros da comunidade escolar na perspectiva de redemocratização da escola pública.

## **4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO COLETIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR: A BUSCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

### **4.1 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DAS CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA REPRESENTATIVA E DELIBERATIVA**

Entende-se que é possível aprofundar a análise do instrumento de planejamento como mecanismo responsável pela difusão de determinada concepção de política educacional que pode tanto veicular os interesses do mercado, quanto as utopias emancipadoras da educação.

Nessa ótica, reiterar as possibilidades emancipatórias da educação significa retomar os princípios da liberdade e da autonomia inscritos na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96 como referência política para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola e, nesse contexto, reconfigurar a função do diretor como dirigente de um projeto educacional construído e consolidado com base nos interesses e necessidades das camadas populares. Entre os instrumentos teórico-metodológicos de construção coletiva deste projeto educacional, o carro-chefe é a participação.

Segundo Marcos Nobre (2004), a democracia como instrumento de disputa em torno de um projeto diz respeito à criação de novos espaços de participação e deliberação como componentes teórico-metodológicos indissociáveis que

[...] desafiam as macro-estruturas de um regime democrático, tanto no sentido de desafiar sua capacidade de dar guarida a essas novas formas de participação como no sentido de, em determinados momentos, colocar em xeque a lógica mesma do arranjo macroestrutural em vigor [...] requer tanto a reflexão sobre a natureza mesma dos regimes democráticos e da posição que podem/ou devem ocupar nesses regimes os mecanismos de participação e deliberação de cidadãos e cidadãs, como análises concretas desses mecanismos e suas lógicas institucionais [...] parece-me que hoje a questão central na disputa em torno do sentido da democracia encontra-se justamente na definição da natureza e da posição que podem e/ou devem ocupar a participação e a deliberação de cidadãos e cidadãs no Estado Democrático de Direito (NOBRE, 2004, p. 22).

A democratização da sociedade e da educação supõe o acesso universal a

todos os canais de participação, com o objetivo de garantir espaços para que as decisões coletivas resultem em novos debates interativos entre os diferentes sujeitos, mas em plenas condições de liberdade e igualdade para debater velhos problemas travestidos de novas abordagens.

Para efeito deste estudo, a abordagem da gestão democrática da escola é tomada no contexto dos limites e possibilidades das concepções de democracia representativa e democracia deliberativa.

A eleição para diretores constitui um mecanismo da democracia representativa considerado muito importante pelo fato de garantir efetiva participação de todos em igualdade de condições instituídas pelo voto. Esse processo poderia alcançar alto nível de participação, na medida em que as promessas democráticas de ampliar a participação nos processos deliberativos ganhem forma e conteúdo na constituição dos Conselhos e Associações pertinentes à organização escolar.

Nessa lógica, a bandeira de luta contra a injustiça, contra a repressão, contra a sociedade de consumo, contra os privilégios (BOBBIO, 1997, p. 75), busca as mudanças sociais que pertencem à natureza da democracia, que não se reduz apenas à representação política, via sufrágio universal. Não se trata de negar o valor essencialmente democrático do voto, mas de fortalecer o processo democrático que conduz à escolha de dirigentes escolares no contexto das lutas por diferentes projetos de sociedade e de educação.

O processo democrático, afirma Leal (2011), oportuniza envolvimento e cooperação com a finalidade de assegurar aos cidadãos uma forma de legitimação formal da participação política que permite “[...] migrar da lógica da negociação (qualquer que seja) e do voto como consequência desta, para a interlocução e o convencimento justificado [...] que demarca as possibilidades de exercício do poder político, bem como na formatação do próprio direito” (LEAL, 2011, p. 40).

É interessante lembrar as experiências exitosas do Orçamento Participativo relatadas por Santos e Avritzer (2002, p. 13):

No caso do Brasil, durante o processo de democratização movimentos comunitários reivindicaram em diversas regiões do país – em particular, na cidade de Porto Alegre – o direito de participar nas decisões a nível local: Participar significa influir directamente nas decisões e controlar as mesmas. [...] Se estamos numa nova fase no país, é possível e é preciso que o movimento comunitário avance e influa directamente, apresentando propostas, discutidas e definidas pelo movimento sobre o orçamento

[público]

Na mesma perspectiva, Leal (2011) enfatiza a participação deliberativa como espaço de qualificação do desempenho do cidadão na perspectiva da “[...] democracia deliberativa como nova matriz da gestão pública” (LEAL, 2011, p. 8).

Nisso sugere uma reflexão capaz de ampliar as formas da democracia representativa para a democracia participativa deliberativa centrada na possibilidade de participação social, em que as deliberações são forjadas racionalmente entre todos os envolvidos por exigirem voz e vez nas decisões sobre temas que lhes interessam.

Nesse sentido, a democracia deliberativa institui a participação social, abrindo espaços para processos deliberativos de caráter público, fundados em pressupostos e procedimentos emancipatórios estruturados nos princípios do direito e da justiça social, empregando “[...] a regra da maioria como um **procedimento de decisão**” (LEAL, 2011, p. 64, grifos nossos), necessariamente forjado no debate coletivo enquanto exercício plenamente democrático.

Na educação escolar, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico representa efetivamente o espaço de confluência do planejamento participativo e da democracia deliberativa, na medida em que alcance decisões mais justas e eficientes com vistas a desenvolver “[...] qualidades morais e intelectuais que são próprias do ser humano” (VITA, 2004, p. 115).

Explicitar a importância do conceito de deliberação pública como espaço que envolve uma argumentação racional capaz de justificar e persuadir os demais em razão da força mobilizadora dos argumentos torna-se fundamental como eixo de construção democrática do PPP.

Para Werle (2004), o ponto crucial da democracia deliberativa é que os deliberantes se apoiem na força do melhor argumento. Este autor afirma que:

A aposta da democracia deliberativa é a de que o processo de articular boas razões em público tem o efeito benéfico de induzir os atores políticos a pensar sobre o que pode valer como uma boa razão para todos os outros envolvidos. A finalidade da deliberação é produzir decisões legítimas, que vinculem todos a partir de razões mutuamente aceitáveis. Ela transforma as preferências e possibilita a mediação dos conflitos (WERLE, 2004, p. 138-139).

A gestão democrática da escola, entendida como síntese dos processos de

eleição de diretor, constituição do Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF e Grêmio Estudantil, está articulada diretamente com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico no qual

As decisões colegiadas pressupõem, sobretudo, que todos tenham ideia clara sobre o que seja coletivo e como se move a liberdade de cada sujeito, pois é nesse movimento que o profissional pode passar a se perceber como um educador que tenta dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas (BRASIL, 2010a, p. 51).

#### 4.2 O ENFRENTAMENTO ÀS ESTRUTURAS AUTORITÁRIAS E EXCLUDENTES DA ESCOLA NA LÓGICA EMANCIPADORA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Os sonhos devem ser ditos para começar a se realizarem. E como todo projeto, precisam de uma estratégia para serem alcançados. O adiamento destes sonhos desaparecerá com o primeiro movimento.

Paulo Freire

Os debates decorrentes das lutas sociais sobre redemocratização da sociedade e da escola pública na década de 1980, além de imprimirem os fundamentos democráticos na Constituição Federal de 1988 e dar forma à LDB – Lei 9.394/96 e a outras legislações complementares do Sistema Estadual de Ensino, continuam inspirando as lutas atuais pela eliminação de qualquer forma de exclusão social e escolar.

O Paraná foi um dos Estados pioneiros na construção da gestão democrática escolar. Inicialmente, pela via da eleição de diretores (GONÇALVES, 1994, *apud* ALMEIDA, 2003), quanto à implantação de diferentes tendências de gestão democrática na Rede Estadual de Ensino. A trajetória das experiências de eleição de diretores percorreu diferentes formas: da composição de lista tríplice à eleição direta, do questionamento da inconstitucionalidade da lei de eleição à introdução do conceito de “consulta à comunidade escolar” (ALMEIDA, 2006).

No período de 1991 a 2006 (Governos Lerner e Requião) a legislação referente à Consulta à Comunidade Escolar assumiu diferentes tendências de

gestão democrática. O percurso dessas experiências de gestão democrática compreende a gestão compartilhada implantada no Governo Lerner (1995-2002) e sua retomada no Governo Beto Richa (2011-2014 – em andamento).

Os estudos de Sousa (2000), Dall'igna (2007) e Silva (2012) apontam a concepção de gestão compartilhada como forma articuladora do modelo neoliberal de Estado responsável pelo desmonte das políticas de caráter social.

O Governo Requião (2003-2010) retoma a defesa de formas mais abrangentes de gestão democrática da escola pública, desenvolvendo ações de governo direcionadas ao combate e enfrentamento ao modelo neoliberal (TAQUES, 2011; ROCHA, 2011), convertendo algumas dessas ações em políticas públicas.

A experiência de gestão democrática no Paraná responde às necessidades e expectativas de democratização inscrita nas lutas das camadas populares por educação pública de qualidade?

A dimensão democrática dessa demanda – socialização do conhecimento como direito – se inscreve no porte das desigualdades e exclusões a serem enfrentadas, o que requer um projeto de Estado Democrático bem mais complexo do que ações democráticas de determinado governo, que historicamente têm sido minimizadas ou eliminadas por outro governo de oposição, especialmente por aqueles cuja diretriz busca o cumprimento de compromissos de campanha articulados ao mercado e à lógica dos resultados. Neste sentido, Arroyo (2005, p. 359) lembra:

Fomos sensíveis à descentralização do poder, mas a gestão democrática deixa encobertas estruturas e práticas excludentes e totalitárias. Na década de 1990 descobrimos que a escola pode chegar a ser mais democrática nas formas de gestão, porém pode continuar seletiva, segregadora, antidemocrática nas práticas mais rotineiras como enturmação, reprovação, retenção, defasagem, classificação.

Repensar essas práticas de exclusão, segregação e classificação supõe uma análise articulada aos princípios do Projeto Político-Pedagógico como construção coletiva da identidade da escola pública.

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das

diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. [...] e também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local). É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor (BRASIL, 2010a, p. 43).

A intencionalidade das relações entre as políticas educacionais e a prática da gestão democrática materializa-se nas representações que os agentes educacionais têm do mundo social. Esses agentes elaboram formas de participação, a partir de suas percepções de mundo, que podem ignorar ou incorporar as implicações da herança familiar desigual.

Nessa visão de mundo, Bourdieu (2000) afirma que a lógica do poder simbólico de um enunciado (uma ideia, uma ação, uma política) se torna capaz de mobilizar o grupo ao qual ele se destina, reconhecendo a força simbólica que lhe permite realizar-se.

[...] basta que as idéias sejam professadas por responsáveis políticos, para se tornarem em idéias-forças capazes de se imporem à crença ou mesmo em palavras de ordem capazes de mobilizar ou de desmobilizar, que os erros são faltas ou, na linguagem nativa, “traições” [...] o capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhe reconhecem (BOURDIEU, 2000, p. 187-188).

Nessa linha de raciocínio, a eleição de diretores e os órgãos de gestão democrática – como instrumentos de poder simbólico – constituem um empreendimento político que serve a determinados interesses com tendência a assegurar a reprodução das instituições e das hierarquias ou a possibilidade de provocar mudanças.

Assim, esse processo democrático pode converter-se em armas detentoras da expressão das lutas simbólicas que conferem aos segmentos da comunidade escolar *status* de representação dos agentes que põem em jogo o poder de extrair e apropriar-se coletivamente das vantagens da identidade democrática da educação e

escola pública, especialmente, os desapossados dos bens econômicos e simbólicos.

Essa abordagem suscita uma reflexão rigorosa sobre as implicações das relações entre a herança familiar desigual e os baixos níveis de participação dos pais na gestão democrática da escola.

Cláudio Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2009) defendem a ideia de que cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Dessa forma, a educação escolar de crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos tende a ser uma continuidade da educação familiar representada pelo aluno considerado “[...] brilhante, original, talentoso, desenvolvido, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 77) e transforma a herança cultural em capital escolar.

Os autores partem da noção de arbitrário cultural e aproximam-se de uma concepção antropológica de cultura expressa na ideia de que “[...] nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 71).

Esses pesquisadores explicam ainda as desigualdades culturais e sociais das crianças em termos de uma bagagem socialmente herdada, o que revela sua incapacidade de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, dada sua íntima vinculação com a cultura dominante.

A relação de dominação compõe-se de uma relação de tipo popular caracterizada “[...] pela estranheza e pelo desembaraço, o que desemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras de cultura” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 76), portanto caracterizada na figura do aluno “[...] esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima através de uma dedicação tenaz às atividades escolares” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 77).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que continuará existindo uma intensa correlação de força entre o discurso da democratização da escola pública e as desigualdades, “[...] sobretudo as desigualdades sociais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 79).

A escola valoriza e exige, de forma dissimulada, determinadas qualidades

que “[...] são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 79).

Nessa lógica a organização da instituição escolar privilegia e valoriza “[...] uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 78), o que, provavelmente, nega ou dificulta as condições de participação dos pais.

Há que se reconhecer a força simbólica dos agentes envolvidos na luta, independentes da sua posição no jogo de poder, mas como poder propriamente simbólico do exercício democrático da representatividade.

Os constrangimentos da necessidade inscrita na própria estrutura dos diferentes campos pesam ainda nas lutas simbólicas que têm em vista conservar ou transformar esta estrutura: o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento, contudo eles não têm probabilidades de o desfazer e de o refazer na base de um conhecimento realista daquilo que ele é e daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada (BOURDIEU, 2000, p. 150).

Contudo, na lógica da democracia deliberativa a participação independe de sua posição no jogo. Nesse caso, os pais como agentes do poder simbólico, na posição ocupada no espaço escolar, podem disputar a construção do modelo de espaço social que suscite rupturas da lógica unidimensional e unilateral “[...] que subentende a visão dualista segundo a qual o universo das oposições constitutivas da estrutura social se reduziria à oposição entre proprietários dos meios de produção e os vendedores de força de trabalho” (BOURDIEU, 2000, p. 152).

As pesquisas sobre resultados da educação escolar apontam desde a década de 1980 que os maiores índices de reprovação e evasão escolar estão nos segmentos sociais que representam a herança social, econômica e cultural em situação de desigualdade.

No Paraná, o rendimento escolar em 2010 no Ensino Fundamental (EF) – nos anos iniciais apresenta uma taxa de aprovação de 94% e 5,2% de reprovação; porém, os dados retratam outra realidade na medida da ampliação dos anos de

escolaridade. No EF – nos anos finais, os dados revelam um índice de 83,5% de aprovação e 21,6% de reprovação. O agravamento desses dados é explicitado também no Ensino Médio (EM), com 81,6% de aprovação contra 11,7% de reprovação e 6,7% de abandono escolar. Esses dados são perversos quando explicam a distorção série/idade no EF – nos anos iniciais, com 7,7%; 22,1% nos anos finais e 23,9% no EM, atingindo um percentual de atendimento de 62,4% de jovens de até 19 anos que concluíram a última etapa da Educação Básica. Esses dados estatísticos representam, de forma objetiva, o lugar, ou seja, a posição de onde os agentes desiguais falam, além de entender sua presença no espaço institucional.

Não se podem negar os avanços democráticos da educação e da gestão escolar nas duas últimas décadas, no Paraná, em termos de aparatos legais e de políticas educacionais voltadas para o atendimento da população até então marginalizada do acesso à educação.

A Educação Básica ainda enfrenta grandes desafios, como garantir a universalização do acesso à Educação Infantil, à Pré-Escola e ao Ensino Médio, além da universalização da qualidade para todos os níveis de ensino e modalidades.

É no contexto de profundas desigualdades da sociedade brasileira que a gestão democrática da escola pública constitui uma ideia-força, no sentido de provocar mudanças na organização escolar e em suas estruturas excludentes. A promoção de debates e estudos para compreender as implicações dos arbitrários culturais, econômicos, sociais e políticos na educação escolar, à luz da herança familiar desigual, pode contribuir para entender as relações entre essa herança e os baixos índices de participação da família na gestão escolar.

A falta de familiaridade e intimidade com a cultura legítima impossibilita uma relação “[...] desenvolva, descontraída, fácil, elegante, segura” (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2009, p. 76), caracterizando estranheza e embaraço nas relações cotidianas da escola dominada pela cultura legítima que ameaça e constrange a família na elaboração de suas intervenções. Por outro lado, esse grupo social constituído por herança familiar desigual representa o segmento da sociedade que busca na escola a posse do capital cultural com o objetivo de assegurar o sucesso escolar de seus filhos para ascender socialmente.

É na estrutura do campo político, nas relações objetivas entre os ocupantes

de posições decorrentes das famílias com herança cultural desigual e os agentes escolares, tanto nas questões de ensino, quanto no processo de gestão, que podem surgir novas relações respeitadas da cultura do grupo, o que poderia determinar tomadas de posição como expressão legítima do seu mundo social.

Assim, uma gestão verdadeiramente democrática articula a participação e representação de todos os grupos sociais, identificando e reconhecendo suas identidades sociais como possibilidades de produzir e reproduzir lutas sociais que superem a lógica da distribuição desigual dos bens culturais, sociais e políticos, ultrapassando a dimensão meramente reivindicatória para constituir o caráter político da organização escolar.

O quadro da gestão democrática no Paraná no período de 1991 a 2010 constituiu um campo de disputa entre os Governos Requião/Lerner/Requião que apesar de diametralmente opostos não conseguiram formular uma política de gestão democrática para o Estado. Provavelmente, devido à ausência de unidade conceitual entre as equipes de governo e as demais forças políticas, apesar de evidências expressivas de permanência de práticas do Governo Lerner em razão da afinidade com os fundamentos da sociedade capitalista que parece possuir maior atrativo de adesão. Com certeza, um discurso que oculta as desigualdades revela-se “menos agressivo” nos seus enfrentamentos.

Assim, a disputa pelo governo do Estado expressa diferentes abordagens da sociedade capitalista, de suas forças, seus limites e possibilidades.

As promessas de mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais articuladas à força mobilizadora do discurso de democratização da sociedade, da educação e da escola constituíram as bases do discurso do Governo Roberto Requião (2003-2006) configurando a pretensão de imprimir um caráter social ao Estado, no sentido de garantir direitos e interesses das camadas populares.

Esse discurso de justiça social como enfrentamento às condições de pobreza e desigualdades, de acordo com Torres (1995), pressupõe confrontação de projetos políticos configuradores de modelos de Estado

[...] como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, as tensões, as contradições, acordos e desacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada, coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. Toda política pública, ainda que parte de um projeto de

dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude (TORRES, 1995, p. 110).

No caso paranaense, as ações de combate às desigualdades sociais requer contraditoriamente um novo papel do Estado no enfrentamento às políticas neoliberais implementadas pelas reformas educacionais da Gestão do Governo Lerner (1995-2002).

Souza (2001) analisa algumas dissertações e teses referentes ao final da década de 1980 e toda a década de 1990 como ponto de partida para sua pesquisa de mestrado, que se insere em um determinado conjunto dos estudos sobre políticas educacionais no Paraná, revelando que a implantação de algumas políticas educacionais têm suas raízes no modelo neoliberal, como:

1 - concepção de gestão compartilhada com ênfase na participação da família assumindo o caráter econômico e não social das políticas educacionais;

2 - fortalecimento do papel das APMs na articulação da gestão financeira da escola a fim de imputar-lhe a responsabilidade com a manutenção e incremento financeiro das atividades da escola;

3 - foco na função do diretor como figura central na organização da escola criando uma forma de inibir o funcionamento do Conselho Escolar e exaltar os resultados imediatos do trabalho das APMs;

4 - implantação do PROEM que consiste no programa de reestruturação do Ensino Médio como política adequada à norma de acumulação capitalista;

5 - caráter privado da educação na oferta de formação continuada de professores pela Universidade do Professor localizada em Faxinal do Céu “e sua correlação com os conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática” (SOUZA, 2001, p. 81);

6 - introdução do referencial teórico metodológico da Gerência de Qualidade Total (GQT) nas políticas educacionais.

Nessa mesma perspectiva, Feiges (2003) analisa a precarização e o caráter privado das condições de trabalho do magistério paranaense, destacando medidas tomadas pelo Governo Lerner para desqualificar e impossibilitar a luta dos professores e dos funcionários de escola pela elaboração e aprovação de um Plano Único de Cargo, Carreira e Salário para os Trabalhadores em Educação.

Para tanto, “[...] à maneira de flexibilização produtiva dos países centrais, combate a atuação crítica da APP – Sindicato cortando a consignação em folha de pagamento dos servidores, da contribuição mensal relativa à taxa de sindicalização” (FEIGES, 2003, p. 65) como mecanismo governamental de contenção dos avanços da luta dos trabalhadores em educação.

Por outro lado, “[...] a criação de mecanismos associados às formas de gestão compartilhada da escola, tais como: projeto Vale Saber, Correção de Fluxo, vários projetos de Cursos de Férias, entre outros” (SOUZA, 2001, p. 82), além de favorecer esta forma de gestão em termos de fortalecimento do poder local, arrebanhou a adesão de muitos professores, especialmente quanto à proposição do programa Correção de Fluxo. Esse programa retirou das salas de aula aqueles alunos que exigiam maior esforço dos professores e de toda equipe pedagógica, no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a realidade escolar e a mudança de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto de políticas públicas associadas à noção de Gerência da Qualidade Total – GQT, o conceito de gestão compartilhada que “[...] aparentemente estimula e valoriza não apenas a participação de pais, mães e alunos/as, mas também a de professores e professoras” (SILVA, 1996, p. 178) substitui a concepção de gestão democrática que pressupõe o exercício de “[...] pensar politicamente sobre qualidade em educação [que] significa questionar os currículos, os métodos de ensino, os processos de avaliação existentes naquilo que eles contribuem para produzir e reforçar relações dominantes de poder” (SILVA, 1996, p. 187).

Assim, o horizonte da defesa da “[...] educação como direito social [...] remete a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria cidadania fica reduzida a uma mera formulação teórica sem conteúdo algum” o que exige, por outro lado, “[...] um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito” (GENTILLI, 1995, p. 247).

O Estado assume, nesse caso, como afirma Popkewitz (1997), uma perspectiva histórica capaz de abarcar as áreas específicas que se referem à sociedade civil e política. Sugere ainda o autor que entender o estado “[...] como a inter-relação das diferentes camadas dos padrões institucionais que dão coerência e segurança a um corpo social ao longo do tempo” (p. 239) pode também reconhecer que o efeito do poder “é frequentemente o de produzir possibilidade e capacidade”

(p. 241) no sentido de implementar projetos vinculados à eliminação das desigualdades sociais e educacionais.

Nesse sentido, a relevância do projeto político e social configurado na concepção de “[...] democracia, justiça social, igualdade, fraternidade, liberdade, solidariedade, autonomia, cidadania” (SOBRINHO, 2003, p. 112) apresenta elementos constitutivos da elaboração das políticas educacionais que privilegiam “[...] a formação humana, em especial sua dimensão intelectual, cultural e ética [...] pois trata-se de um processo complexo e lento” (p. 121), que envolve a superação de privilégios na ótica da educação como um bem público necessário à emancipação humana.

As políticas educacionais da SEED reafirmam os princípios da autonomia, da justiça, da liberdade, da democracia, do direito à educação na definição das Diretrizes Educacionais prevalecendo a dimensão político-pedagógica da educação pública que dissemina a socialização dos conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos, artísticos (KUENZER, 2002) na perspectiva da pluralidade e da diversidade. Assim, a formulação de políticas públicas, no entendimento de Bruno (2009, p. 83), contempla

[...] a capacidade de tomar decisões, apoiadas no sentimento de pertença a uma comunidade que não seja apenas decorrente de um ou mais aspectos isolados de nossas práticas, mas de um conjunto integrado, ainda que contraditoriamente, de aspectos de práticas compartilhadas numa esfera mais ampla.

As políticas educacionais da SEED à semelhança das proposições do CONSED são compostas pela articulação entre quatro eixos: infraestrutura, valorização dos profissionais, práticas pedagógicas e gestão educacional – que vincula-se aos princípios da universalização da permanência e aprendizagem com sucesso social da Educação Básica, reafirmando a concepção de políticas públicas do pesquisador argentino Oscar Olaczlak como um conjunto de decisões, ações que são assumidas para obter um fim e que são estabelecidas no seio do Estado (OCZLAK, 1982).

Nesse contexto, a (re)elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico como espaço de participação de lutas democráticas busca a “[...] apreensão das conexões internas e das múltiplas determinações entre as partes e destas com a totalidade” (KUENZER, 2002, p. 87) com a finalidade de articular a gestão

democrática da escola (processos de eleição de diretores; redimensionamento dos Conselhos Escolares e Conselhos de Classe; reestruturação das APMFs e Grêmios Estudantis) à socialização do conhecimento para todos os alunos.

Em termos de participação ampliada de todos os segmentos da comunidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico representa o espaço mais importante para debates e reflexões no sentido de enfrentar as relações autoritárias e estruturas excludentes da escola. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 115), “A participação democrática e livre requer uma negociação entre os sujeitos, todos tendo o direito à livre expressão e o dever de respeitar a diversidade”.

A metodologia participativa traz em si mesma um forte apelo à participação ativa, o que possibilitou a atuação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção de um processo coletivo de debate e discussão sobre as concepções e conceitos, questionamentos críticos e apresentação de novas proposições.

Nessa perspectiva, as lutas dos atores sociais por demanda de educação de qualidade para todos, aliada a outras causas sociais, evidenciam que

[...] a construção da política não é uma construção unicamente do Estado, que concentra o poder e impõe de cima para baixo, através da regulação formal, e sim resultado das relações de poder e de negociação de interesses entre atores, os quais se dão tanto em nível material como simbólico, aproximando-nos mais da ideia de campos (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, *apud* WEISE, 2009, p. 210).

#### 4.3 O DIRETOR DA ESCOLA COMO DIRIGENTE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ENTRE A CONCEPÇÃO DE GERÊNCIA E A POSSIBILIDADE DE REDEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

No sentido de dimensionar a importância da reflexão política da função dos dirigentes escolares a partir dos resultados concretos da eleição de diretores em 2011, evidencia-se a necessidade de articular a concepção de gestão escolar democrática à construção coletiva do PPP, considerando o acúmulo das experiências decorrentes da eleição de diretores. Para tanto, o resultado das

eleições pode constituir o ponto de partida para o aprofundamento do debate sobre a democratização da gestão escolar.

TABELA 4 - PROCESSO DE ELEIÇÃO/REELEIÇÃO DE DIRETORES REFERENTES AO MANDATO – 2012-2014 NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA

ÁREA	ESCOLAS	QUANTIDADE DE CHAPAS			DIRETORES ATUAIS			NOVOS DIRETORES	
		ÚNICA	DUAS	TRÊS	NÃO CANDIDATO	CANDIDATO	REELEIÇÃO	ATUAIS DIRETORES NÃO REELEITOS	NOVOS DIRETORES
01	10	07	02	01	02	08	06	02	4
02	10	05	04	01	03	07	06	*01	4
03	08	05	03	00	01	07	06	01	2
04	10	05	03	02	04	06	05	01	5
05	10	06	04	00	01	09	09	00	1
06	10	05	05	00	03	07	05	02	5
07	09	05	03	01	05	04	03	01	6
08	09	06	01	02	00	09	08	01	1
09	08	04	02	02	05	03	02	01	6
10	10	07	02	01	00	10	09	01	1
11	10	05	04	01	04	06	05	**01	5
12	09	07	02	00	02	07	06	01	3
13	08	06	01	01	01	07	06	01	2
14	09	06	03	00	05	04	04	00	5
15	12	06	06	00	05	07	07	00	5
16	09	07	02	00	03	06	06	00	3
<b>TOTAL</b>	<b>151</b>	<b>92</b>	<b>47</b>	<b>12</b>	<b>44</b>	<b>107</b>	<b>93</b>	<b>12</b>	<b>58</b>
%	100%	60,92%	31,12%	7,94%	29,13%	70,86%	61,58%	7,94%	38,41%

FONTE: A autora (2013).

\*Eleição impugnada

\*\*Intervenção na escola à época da eleição.

Pela análise dos dados, pode-se observar que das 149 escolas onde foi realizado o processo de eleição de diretores, 68 escolas escolheram novos diretores e 93 escolas reelegeram os atuais diretores, à época da eleição. É possível levantar a hipótese de que apenas 10 (dez) escolas elegeram chapa de oposição aos atuais diretores, o que merecia uma investigação para entender as mudanças decorrentes do resultado eleitoral nessas escolas.

Nessa ótica, busca-se o entendimento da educação como prática social (SAVIANI, 1988) que constitui um campo de disputa de projetos. Se por um lado a consolidação de um projeto articulado aos interesses do capital toma a educação como mercadoria vinculada ao mercado, por outro lado, como afirma Oliveira (2009), delinea-se a possibilidade de construção coletiva de outro projeto educacional capaz

de promover a inclusão social das camadas populares menos favorecidas, a partir da participação efetiva dos professores, funcionários, diretores, pais e alunos.

Nesse contexto, definem-se ações transformadoras da realidade social e educacional que podem exercer também relações de poder e reconfigurar o papel do Estado na ótica da elaboração de políticas públicas e de provimento das condições necessárias à efetivação da educação como direito social.

Assim, a coerência entre os princípios democráticos do projeto educacional e a concepção de planejamento determinam as opções teóricas:

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder [...] significa, também, a participação no poder; é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente. O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isto aconteça (GANDIN, 1995, p. 28-29).

As expectativas quanto à democratização da escola e o enfrentamento à exclusão social decorrente do grau de desigualdade acentuada com as políticas públicas desenvolvidas na lógica neoliberal reafirmam seus compromissos democráticos de uma educação emancipadora.

A educação escolar sustentada (AZEVEDO, 2000) na ideologia de mercado que deu abertura às políticas de retirada de direitos sociais, de desregulamentação das relações trabalhistas mobiliza reações de defesa da justiça social especialmente nas populações mais atingidas pela marginalização. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 111): “Qualidade educativa e relevância social dizem respeito necessariamente à justiça social”.

Nessa linha de raciocínio, a educação pública e democrática adquire contornos mais visíveis na defesa de políticas que considerem a possibilidade de

[...] reverter o caráter privado do Estado [...] A hegemonia dos interesses privados no interior do Estado determina o seu conteúdo privatista, suas ações voltadas aos interesses dos grupos dominantes. [...] Por isso, rigorosamente, o estatal não se confunde com o público. Para que o estatal seja público, é necessário desprivatizar o Estado e construir a hegemonia da maioria na definição de suas políticas. Nesta medida, construir o público é desprivatizá-lo, o que vale dizer democratizá-lo (AZEVEDO, 2000, p. 85).

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública é (ou

pode ser) um instrumento de intervenção na prática educativa e de combate à exclusão educacional.

O cenário de minimização do papel do Estado imposto pela implantação de políticas neoliberais na década de 1990 exige uma reconfiguração do seu caráter público no que concerne à arena de disputa de políticas educacionais balizadas na democracia, na pluralidade e diversidade com relevância nos procedimentos de democratização das relações internas e na socialização do conhecimento, “[...] porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses” (SAVIANI, 1988, p. 66).

Assumir esse sentido significa reconhecer a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico como um instrumento articulador da gestão democrática da escola ancorada na crença e na legitimidade de um projeto educacional construído com base no redimensionamento da função pública do Estado e “[...] no direito e dever de optar, decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética” (FREIRE, 2000, p. 58).

A sistematização de um Projeto Político-Pedagógico forjado com base nos princípios democráticos decorre de conflitos e alguns consensos produzidos no confronto de disputa de projetos de sociedade, mas especialmente dos processos opressores que constituem as relações sociais e escolares. Isso exige reconhecer a diversidade de ideias que operam, especialmente, no conjunto dos professores que por um lado desejam mudanças, mas, por outro lado, expressam um silêncio quase absoluto em relação ao combate à repetência, a não ser pela existência de dados estatísticos que anunciam e denunciam a exclusão dos filhos das camadas populares da escola pública.

A ênfase no caráter político da participação como possibilidade de reverter as desigualdades estabelece um confronto no campo das ideias que pode ser superado a partir de leituras e estudos que explicitem as bases teóricas das concepções divergentes de mundo e de seus projetos.

Afirma Freire (1995, p. 154) que “[...] o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim,

criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical”.

A pertinência e relevância deste pressuposto constituem os dois níveis do planejamento: o político e o operacional.

Gandin (1995, p. 37) considera adequado o uso do conceito de planejamento para designar a dimensão política, ou seja, os fundamentos ideológicos, filosóficos, científicos, enquanto o operacional baseia-se na técnica. O primeiro busca estabelecer o rumo, firmar a missão da instituição, do grupo ou do movimento que está em planejamento; o segundo busca encaminhar o fazer, para a realização, a vivência de tal rumo e missão.

Dessa forma, o autor defende que é preciso recuperar a distinção entre participar de decisões já tomadas previamente pelo administrador e participar do planejamento político no qual o administrador participa como qualquer outro, mas desempenha uma tarefa específica: “[...] coordenar o processo para que no centro do planejamento político esteja o povo” (GANDIN, 1995, p. 38).

A tarefa mais desafiadora da construção do Projeto Político-Pedagógico constituiu-se na elaboração do Marco Situacional (VEIGA, 1995). Na maioria das vezes, o levantamento da situação é tratado com ênfase na descrição geral dos problemas da sociedade capitalista, confundindo a descrição desses problemas com o diagnóstico da realidade social, econômica, política e cultural na qual se evidenciam os problemas educacionais.

A falta de compreensão desta questão teórico-metodológica pode reduzir o Marco Situacional ao elenco de um conjunto de problemas sociais tão abrangentes, que em princípio caberia em qualquer escola, passando a ideia de elementos comuns a qualquer instituição de ensino, em qualquer tempo e sociedade. O levantamento dos problemas, especialmente dos problemas educacionais, precisa ser submetido a um juízo de valores, à luz de determinado referencial teórico (Marco Conceitual) para converter-se em diagnóstico e produzir análises dos problemas da realidade que exigem determinadas ações (Marco Operacional). Diagnóstico é “[...] sempre, um confronto entre o que se faz, o que existe, o que se tem e o ideal traçado no Marco Conceitual” (GANDIN, 1995, p. 59).

O juízo a ser feito sobre a realidade implica no entendimento da existência dos problemas educacionais como ameaça à democratização da educação, portanto

espaço de intervenção do próprio Projeto Político-Pedagógico definido no Marco Operacional. A problematização dos resultados do processo de ensino-aprendizagem enquanto julgamento sobre a prática (Marco Situacional) só pode ocorrer em coerência com os desejos de transformação, à luz dos fundamentos teóricos (Marco Conceitual) em termos de proposição de ações (Marco Operacional) transformadoras da realidade (Marco Situacional).

Se uma das desigualdades educacionais é produzida pela reprovação/repetência, como esse problema é tratado no Marco Situacional e Marco Operacional do Projeto Político-Pedagógico?

Normalmente, nos relatórios gerais da escola aparece o número de alunos reprovados. Exemplificando: 129 alunos foram reprovados em 2010. Trata-se do registro de um mero dado estatístico. Quando perguntamos por que 129 alunos ficaram reprovados, passamos a ter um problema. Mas, se perguntarmos como esta situação pode ser revertida, formularemos uma problematização da realidade educacional. Assim, o diagnóstico (Marco Situacional) aborda a que distância estamos, na prática, daquele ideal traçado (Marco Conceitual), quais as dificuldades, quais as possibilidades, causas e distâncias entre Marco Situacional e Marco Conceitual.

A concretização dessa prática exige um esforço conjunto de professores, diretores pedagogos, funcionários, pais e alunos no sentido de compreender e identificar as necessidades da escola como o centro da atividade de planejamento. Afirma Gandin (1995) que a necessidade é a distância entre aquilo que existe e aquilo que se espera, ou seja, compreender a passagem do problema para a necessidade. No caso da reprovação é preciso ter clareza sobre a relação “aprendizagem-reprovação e ensino-não-aprendizagem”, que pressupõe o entendimento de que a reprovação constitui um problema em relação à democratização da educação, da escola e da sociedade, mas é também um problema para o indivíduo que sofre duplamente o processo de exclusão: como aluno-que-não aprende e como membro das camadas populares. Logo, existe uma necessidade: reverter o quadro de reprovação tratado no Marco Situacional com propostas de ação no Marco Operacional, a partir dos fundamentos teóricos explicitados no Marco Conceitual como desejo/ideal/utopia de construção de uma sociedade, educação e escola democráticas pautadas no princípio da justiça social,

ou seja,

[...] realizar uma comparação entre a prática vivenciada e a proposta apresentada no marco operativo, estabelecendo, assim a distância entre a realidade existente e a realidade desejada e circunstanciando esta distância com fatos, situações, causas, pontos de apoio e dificuldades (GANDIN, 1995, p. 92).

Dessa forma, o autor alerta que “[...] o marco de referência no seu aspecto doutrinal e operativo deve expressar o que um grupo sonha e o conjunto de conhecimentos que é capaz de formular para fundamentar suas opções” (GANDIN, 1995, p. 89), o que permite compreender que citar o problema reprovação/repetência e evasão no Marco Situacional pode caracterizar apenas uma relação de coerência entre o referencial – teoria e prática. Nesse sentido, valoriza-se a participação do grupo, considerando o princípio de que conhecem a realidade e que não vão apenas colaborar, mas atuar na elaboração do diagnóstico – analisar a realidade (prática) e propor ações com base na “[...] teoria (conjunto de conhecimentos) e de opções sobre o que se quer alcançar” (GANDIN, 1995, p. 93).

Entender a atividade de planejamento participativo como núcleo teórico-metodológico capaz de organizar a comunidade escolar para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico significa superar a visão burocratizante que alguns atribuem à elaboração deste instrumento de gestão democrática da escola pública.

A participação adquire significado no Projeto Político-Pedagógico:

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13-14).

No conjunto das lutas pela transformação da escola, as relações entre eleição de diretores como uma ferramenta de democratização da escola reforçam e reconfiguram a ideia da figura do diretor, como articulador das políticas educacionais, entendendo que

[...] a eleição de Diretor de Escola constitui um momento privilegiado para reflexão coletiva e enfrentamento ao projeto neoliberal de sociedade e de educação, que reforça os processos de exclusão e de desumanização a

que a população vem sendo submetida fora e, muitas vezes, dentro da escola (FEIGES, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, a autora defende a ideia-força contida no processo de escolha de diretores pela comunidade escolar:

Afirmar o valor político-pedagógico da função do Diretor significa reconhecê-lo como dirigente do Projeto Político-Pedagógico da Escola, enquanto instrumento de luta contra-hegemônica tecida nas relações dos fios da prática social, afetiva, profissional e política, cultural e educacional. O Diretor de Escola tem um papel relevante na condução da autonomia responsável que experimenta saberes e transgride o velho estilo de gestão, criando coletivamente formas de garantir direitos, de humanizar as relações, os tempos e os espaços pedagógicos, porque todo lugar de criança e adolescente tem que ser humano, sem segregação, onde o ato de educar seja um fazer ético, solidário, esculpido com a dignidade do ser humano e do mundo. Eleger o Diretor significa eleger o dirigente do Projeto Político-Pedagógico da escola que reconhece direitos e restringe privilégios. Uma sociedade que não reconhece direitos não se humaniza (FEIGES, 2003, p. 35).

A construção de modos contínuos de atividade política de mudanças pode configurar a ruptura com modelos conservadores que convivem com a evasão/reprovação/repetência e até mesmo os elevados índices de aprovação/reprovação por Conselho de Classe (lembrando que o critério de acesso ao Conselho é ter obtido qualquer nota menor que 6,0 (seis), como se fosse “natural” reprovar ou aprovar por Conselho).

Milton Santos (2002) afirma que a pedra de toque do êxito legítimo da participação democrática é a capacidade de distinguir a vocação corajosa de assumir a responsabilidade social da iniciativa ao simplismo do fazer de conta que o problema não existe, o que é corroborado por Arroyo (2005, p. 380):

O democrático será respeitar esses educandos na totalidade de seu desenvolvimento humano, na especificidade de seu tempo de aprender e fazer tudo para que nossas metodologias, didáticas e enturmação e nossos agrupamentos, nossas artes de ensinar a ler e escrever se adaptem à especificidade de seus tempos corpóreos, sociais e mentais, culturais e simbólicos.

Santomé (2003) lembra que os seres humanos já travaram outras lutas históricas contra a opressão da mulher, contra a escravidão, contra regimes políticos autoritários, contra o trabalho infantil, contra a pena de morte, contra a discriminação racial e social, sendo bem-sucedidos em algumas lutas, obtendo êxito em outras, no

mínimo, no sentido de assegurar a existência de certos direitos que viabilizariam lutas por outras conquistas que decorreriam de políticas públicas.

Para tanto, o autor afirma que

Urge recuperar o valor da utopia como motor de transformação da sociedade, mediante o uso da linguagem crítica. É preciso reconhecer a corresponsabilidade social, como essencial ao ser humano, aprendendo a nos vermos como interdependentes, iguais e livres [...] ocupar-se de assuntos imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcelas de justiça social e de democracia (SANTOMÉ, 2003, p. 10-11).

A defesa da gestão democrática da escola pública, como modelo adequado às lutas pela construção de uma educação de qualidade para todos, constrói também espaços democráticos de disputa de poder mediada pelo questionamento de ideias, conceitos e opiniões interessadas na reversão do quadro de desigualdades, imprimindo sentido ético aos princípios de justiça social e de solidariedade.

Tais princípios inspiram também a formulação de políticas públicas comprometidas com a valorização dos profissionais da educação em termos de direito à carreira, formação continuada e salários que possibilitem condições dignas de atendimento às dimensões culturais, intelectuais e materiais da vida humana.

Esse processo democrático de formulação de políticas públicas forjado no diálogo aberto e argumentado, como afirma Santomé (2003), não leva necessariamente a um acordo em tudo, mas trata-se da construção possível em determinado momento histórico que é afetado pela correlação de forças, visões de mundo, ideologias e valores.

Dessa forma, a luta pela justiça social a partir das instituições escolares exige o reconhecimento da diversidade e a articulação de todos os segmentos da comunidade escolar e, no caso da construção do Projeto Político-Pedagógico, a inserção dos pais, dos alunos e dos funcionários como segmentos “marginalizados” nas práticas educativas da maioria das escolas. Nesse caso, torna-se importante distinguir os conceitos de Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular.

O Projeto Político-Pedagógico é a construção coletiva da identidade da escola pública

[...] que se dá como lugar de entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza às ações pedagógicas dos educadores tornarem-se educacionais, na medida em que se impregnam das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significado como mediação da humanização dos educandos [...] O sentido público é aquele abrangido pelo sentido do bem comum efetivamente universal, ou seja, que garanta ao universo dos sujeitos o direito de usufruir os bens culturais da educação, sem nenhuma restrição (SEVERINO, 1998, p. 88).

Proposta Pedagógica ou Proposta Curricular “[...] é parte de um projeto político cultural” (KRAMER, 1999) que constrói lógicas de mudanças e rupturas com os modelos conservadores organizados com base numa relação de conteúdos disciplinares fechados numa grade curricular.

Devo esclarecer, ainda, que não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é freqüentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola [...] um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, em que a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade (KRAMER, 1999, p. 168, 171).

Assim, o Projeto Político-Pedagógico pressupõe a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários, professores, pedagogos e diretores em condições de igualdade na explicitação dos problemas existentes na escola e na elaboração do diagnóstico (a distância existente entre a realidade como ponto de partida e a realidade desejada como ponto de chegada), ou seja, as relações entre Marco Situacional e Marco Operacional à luz do Marco Conceitual (os referenciais teóricos orientadores do projeto de sociedade, mundo, educação e democracia) com a finalidade de explicitar as necessidades – qual a distância entre o real e o desejado.

No que tange à Proposta Pedagógica, existe um campo de saberes que requer a especificidade da formação docente, o que sinaliza para uma participação mais intensa dos professores. Por outro lado, isso não quer dizer que se dispensa o debate com pais e alunos, pois é nesse espaço que se constrói a coerência política

e cultural entre fundamentos do Projeto Político-Pedagógico e o conjunto de conteúdos escolares de cada componente curricular. A Proposta Pedagógica é o núcleo do Projeto Político-Pedagógico.

Nessa articulação, funda-se a política de formação continuada de professores “[...] como parte de um projeto de formação cultural, crucial para que todos nós possamos repensar nossa própria inserção hoje na escola e na cultura que nos produz e é por nós produzida” (KRAMER, 1999, p. 182).

Se a Proposta Pedagógica é o núcleo do Projeto Político-Pedagógico, é também o ponto de partida para a elaboração do Plano de Trabalho Docente, o que contribui para uma reflexão crítica sobre práticas docentes ainda centradas na utilização exclusiva do livro didático, negando, inclusive, as possibilidades críticas existentes nessa ferramenta de apoio pedagógico. É no exercício do planejamento coletivo na hora/atividade concentrada que as tensões e as divergências podem ser explicitadas, cedendo espaço a outras práticas que reconhecem a importância do trabalho coletivo como possibilidade de construir um caminho, no caminhar comprometido com a superação de qualquer forma de exclusão educacional.

Ainda convém destacar que criar condições para que todos os sujeitos do processo educativo possam opinar, dialogar, questionar, propor e decidir pressupõe aumentar o número de vozes que desejam ser escutadas e isso exige mudanças nas estruturas existentes de participação, e isso gera conflitos, resistências, mas também novas conquistas sociais destinadas a criar sociedades mais livres e democráticas.

Nessa ótica, Santomé (2003, p. 234) argumenta:

[...] a educação que promove valores, como por exemplo, a cooperação, solidariedade, não-violência, responsabilidade, generosidade, bondade, paciência, tolerância e justiça afetará todo o conjunto de pessoas que integram essa comunidade e também, outras mais distantes [...] quando falamos da educação como serviço público obrigatório e gratuito estamos centrando nossos olhares nas repercussões que a passagem por essas instituições representará para a coletividade, além dos benefícios que isso significa para cada pessoa.

O reconhecimento de que a ideia de participação democrática e coletiva nas tomadas de decisão na escola constitui o pano de fundo que sustenta a política educacional referente à eleição para diretores, como também a reconfiguração do papel dos órgãos de gestão democrática como Conselho Escolar, Conselho de

Classe, APMF e Grêmio Estudantil, não assegura por si mesmo uma ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Entende-se que o processo democrático necessita ser constituído e reconstituído continuamente, inclusive na metodologia participativa de composição e funcionamentos desses órgãos de gestão.

A forma realmente democrática de (re)composição do Conselho Escolar pressupõe um esforço cuidadoso por parte do dirigente escolar na formulação do Edital de Convocação da Comunidade Escolar, criando as condições para a realização de reuniões (tantas quantas forem necessárias) para que cada segmento eleja seus representantes para formação do Conselho, assegurando, assim, a legitimidade da eleição desses representantes.

Veiga (2007) contribui com essa reflexão abordando a relação entre o Conselho Escolar como instrumento máximo de gestão democrática e sua atribuição quanto à aprovação do Projeto Político-Pedagógico, o que exige uma

[...] visão conjunta, articulando as dimensões da intencionalidade com as da efetividade e da possibilidade. E o projeto tem de ser viável: colocado em prática, deve ser exequível e assumido coletivamente pelo grupo, ou seja, pelos vários segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e representantes da comunidade); deve ser participativo e democrático (VEIGA, 2007, p. 116, 117).

É nessa perspectiva que o Projeto Político-Pedagógico se inscreve como instrumento de gestão democrática, portanto de luta contra o afrouxamento da qualidade da aprendizagem das camadas populares, a seletividade, a discriminação, o autoritarismo, os conflitos e as outras formas de exclusão social, superando o caráter excludente da escola por uma postura revolucionária que assuma a defesa intransigente de que

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominantes, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1988, p. 66-68).

Trata-se, portanto, de reconfigurar nessa mesma lógica a função do

Conselho Escolar, do Conselho de Classe, da APMF e do Grêmio Estudantil como instrumentos propulsores da gestão democrática, redefinindo também a função do diretor da escola, na ótica do exercício de presidente do Conselho Escolar (conforme Estatuto do Conselho) sustentando “[...] a tarefa imprescindível de ouvir a palavra de sua comunidade escolar para reivindicar direitos fundamentais, como o direito de dizer sua palavra, o de realizar sua aprendizagem com o outro e o de exercer a democracia na direção de uma vida com qualidade social.” (VEIGA, 2007, p. 127).

Sabe-se que um diálogo democrático público possibilita a compreensão da finalidade dos órgãos de gestão democrática que podem e devem ser convertidos em instâncias de gestão colegiada.

Nessa linha democrática entende-se que no exercício de suas atribuições, o diretor assume a responsabilidade de resolver situações conflitivas, o que requer capacidade de articular competência técnica e clareza política.

Espera-se, de acordo com Prais (1990, p. 86), a capacidade do diretor de construir

[...] o equilíbrio dialético entre decisão colegiada e o princípio de unidade de ação expressa no Projeto Político pedagógico da Escola. [...] isto exige do diretor a capacidade de saber ouvir, alinhavar idéias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo.

Isso lembra as contribuições de Gandin (1995) ao tratar da concepção de planejamento participativo com ênfase na necessidade de comparar continuamente a prática vivenciada e a proposta apresentada no marco operativo do Projeto Político-Pedagógico, no sentido de estabelecer a distância entre a realidade existente e a realidade desejada para adotar os procedimentos adequados à superação dos problemas, e propor ações sustentadas no conjunto de conhecimentos e opções sobre o que se quer alcançar. Entende Santomé (2003, p. 251) que

A democracia é praticada e tornada realidade na medida em que diferentes grupos sociais e pessoas trabalham em colaboração para planejar e concretizar transformações sociais. Do contrário, ela poderá ser reduzida apenas a um termo lingüístico sem significado, utilizado por todos como se fosse uma muleta, pois não obriga a nada [...]. A escola deve ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma idéia-motriz capaz de entusiasmar e integrar as energias e capacidades dos seres humanos desta virada de milênio, ou, usando termos mais modestos, capaz de colaborar com a criação de um modelo social humano no qual todos caibam socialmente.

A evidência de outras questões a serem revertidas ao longo da construção do Projeto Político-Pedagógico revelaram dificuldades inerentes ao exercício metodológico do planejamento participativo em relação à falta de tempo destinada à realização dessa atividade.

Trata-se de articular as atividades cotidianas da escola à organização de outros horários destinados às reuniões, às comissões de sistematização dos textos, às plenárias. “A experiência mostra que o cansaço e a falta de resultados imediatos faz com que os participantes desacreditem do processo” (GANDIN, 1995, p. 124), o que exige capacidade de organizar esquemas de trabalho que facilitem a participação dos segmentos da comunidade escolar nas diferentes etapas do processo para prestar esclarecimentos e aprofundamento nas decisões tomadas.

Também a falta de embasamento teórico, que além de revelar falta de precisão conceitual e política, muitas vezes acentua conflitos e agravamento de relações de poder, especialmente no segmento dos professores. A articulação desses fatores referentes à falta de tempo e frágil embasamento teórico pode ser uma armadilha para construir desempenhos autoritários por parte dos diretores, em razão da distância entre tempo de construção democrática e objetivação de um texto escrito. No mínimo a atuação dos órgãos de gestão democrática, como instâncias representativas dos diferentes segmentos da comunidade escolar, devem exercer a liberdade e autonomia nos processos de decisão. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar as contradições existentes na escola como “[...] espaço de tensos convívios, mas também amorosos” (ARROYO, 2005, p. 337).

Sabe-se que o interesse do diretor no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico como um dos principais instrumentos de gestão democrática, sem dúvida, poderia demarcar a opção da gestão escolar por um projeto profissionalmente comprometido com a reversão de trajetórias escolares e humanas truncadas, de acordo com Arroyo (2005, p. 105):

Conhecer de maneira mais aprofundada as conseqüências humanas para tantos milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos de terem seus percursos escolares truncados brutalmente por rituais ultrapassados de reprovação, retenção, defasagem, é uma exigência de uma postura profissional.

É também no contexto de formulação de políticas públicas articuladas às lutas históricas dos professores e funcionários da educação pela democratização da

escola e construção de uma carreira profissional com condições dignas de trabalho e salários justos que a gestão escolar democrática pode ser ressignificada pelos educadores, contribuindo não apenas para superar estruturas autoritárias, mas para recriar no contexto educativo práticas democratizantes

[...] independentemente de raça, cultura, nacionalidade, situação sócio-econômica, ideologia ou crença [...] E então a formação humana, em especial sua dimensão intelectual, cultural e ética, tem sido deixada de lado, pois trata-se de um processo complexo e lento, que envolve a superação do privilégio do imediato, do prático, do pragmático, dos interesses do mercado, e um tempo longo para se realizar (COELHO, 2003, p. 121).

O discurso pedagógico emancipador como componente das políticas educacionais valoriza a participação como ferramenta que possibilita formas de superação de direitos negados aos trabalhadores da educação e às camadas populares em geral, ao mesmo tempo em que retoma, reforça e legitima a participação como espaço de construção coletiva de um projeto de sociedade e de educação que ofereça condições de ampliação e aprofundamento dos horizontes políticos e culturais afirmando “[...] a prevalência do humano, da autonomia, da justiça, da liberdade, da democracia, do direito, sobre o econômico, o dinheiro, o poder e a barbárie” (COELHO, 2003, p. 129).

Na medida em que se compreendem as evidências de uma frágil participação do segmento dos professores e dos funcionários no processo de tomada de decisões no âmbito da organização escolar, pode-se entender também a distância existente entre os desejos de participação dos alunos e dos pais na definição dos rumos do Projeto Político-Pedagógico como cidadãos co-responsáveis pelo processo educativo. Pelo menos parte dessa distância é identificada nas pesquisas de Paro (2001b, p. 40):

[...] a realidade escolar, em geral, nega a oportunidade de realizar os direitos dos usuários e de aproveitar suas potencialidades na melhoria do desempenho educativo da escola, fechando-lhes as portas dando-lhes um tratamento indigno que vai desde o mau atendimento na secretaria até a humilhação constante nas “reuniões de pais” que, em grande parte, prestam-se ao exclusivo propósito de mostrar aos pais e mães o quanto estes e seus filhos são culpados pelo fracasso escolar.

Não há dúvida de que o que confere credibilidade à escola é a prática de educadores progressistas preocupados com a transmissão da cultura e a formação

da consciência crítica, contribuindo para a reversão das exclusões escolares.

Essa confiança na escola como instituição é importante e contraditória para os propósitos de uma participação maior dos pais e mães na escola que inclua a pretensão de atraí-los para procedimentos que levem seus filhos à verdadeira valorização do saber e ao maior empenho nos estudos (PARO, 2000b, p. 63-64).

Com efeito, o silêncio em relação à reprovação e às formas verticais de mando e submissão reforça relações verticais (FREIRE, 1995) “[...] em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas” (PARO, 1997).

À guisa de retomar as intenções iniciais de construção deste capítulo como referencial teórico para construção coletiva do PPP como possibilidade de ampliação da participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar, mas especialmente do segmento dos pais, a partir do qual é possível abordar tendências corporativistas que resistem às mudanças; entende-se, portanto, que o PPP constitui espaço de participação democrática capaz de realizar o enfrentamento às desigualdades educacionais, ao convívio conflituoso entre órgãos de gestão democrática e estruturas autoritárias existentes da escola, à implantação de modelos de gestão antagônicos aos princípios da liberdade, autonomia, solidariedade e justiça social.

Portanto, é neste contexto de compromisso político com a socialização do conhecimento como direito de todos os alunos que pode ser configurada a articulação entre função social da escola e caráter social da função do diretor que põe desafios para a superação da concepção gerencialista da escola restrita ao gerencialismo dos projetos de governo.

Nessa perspectiva, a função social do diretor da escola caracteriza-se não apenas pelo desafio de promover a reversão dos processos de exclusão internos da escola, mas também pela capacidade política de construir enfrentamentos às políticas de governos neoliberais, com base na participação e deliberação coletiva da comunidade escolar que configurem a representatividade e legitimidade conquistada nos processos de gestão democrática.

## 5 CONCLUSÕES DA PESQUISA

As conclusões resultantes desta pesquisa, que analisou as concepções de participação democrática dos diretores eleitos nas escolas estaduais de Curitiba no triênio 2012-2014, para compreender no contexto de um estudo documental alguns elementos constitutivos da política educacional de gestão democrática do Governo Beto Richa, foram construídas a partir dos seguintes pressupostos:

1- a importância atribuída historicamente ao Plano de Ação do Candidato a Diretor na legislação sobre eleição/consulta à comunidade escolar para escolha de dirigentes escolares em todos os processos realizados a partir de 1983;

2- a configuração do modelo de “Plano de Ação na Gestão da Escola” proposto na Resolução 4.122/2011-GS/SEED como orientação oficial definidora do critério da inscrição do candidato a diretor das escolas estaduais para o triênio 2012/2014.

Nessa lógica construímos nosso objeto de pesquisa considerando o aporte teórico nas produções acadêmicas mais recentes sobre gestão democrática para fundamentar a análise da trajetória da política de eleição de diretores no Paraná no período de 1983 a 2011.

Procurou-se também estabelecer diálogo com a literatura específica da área de gestão escolar e teorias democráticas, enfocando as convergências, para efeito deste estudo, entre autores que poderiam oferecer suporte teórico para análise da articulação entre democratização das relações internas e socialização do conhecimento como direito de todos os alunos.

Buscamos, nesta pesquisa, um diálogo de convergência com alguns autores que manifestam suas preocupações com as exclusões educacionais como elemento explicativo dos limites das práticas de gestão democrática institucionalizadas na educação escolar. Essa convergência refere-se à utilização de leitura daqueles mais presentes no cotidiano das escolas, com vistas a tensionar o debate sobre convivência entre práticas autoritárias e funcionamento dos órgãos de gestão democrática como Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF e Grêmios Estudantis articulados à política de eleição de diretores.

A análise do processo de eleição de diretores no período de 1983-2013, ou

seja, nesta trajetória de 30 anos de gestão democrática, ora como política de governo, ora como política de Estado, fundamentou-se no estudo da legislação, compreendendo os decretos dos governadores que definiram ao longo dessa trajetória uma política de governo que imprimiu processos democráticos, como também recuou nas conquistas democráticas, de acordo com o modelo da eleição realizado em dois momentos, impondo um processo seletivo aos candidatos na ótica da seleção ideológica do governo que implementou tal modelo.

O estudo da legislação demarca a constituição da eleição de diretores como política educacional de gestão democrática, a partir da aprovação da Lei 14.231/2003, que instituiu a eleição para diretores, assegurando mandato de dois anos com direito a duas reconduções consecutivas; da Lei 15.329/2006, que modificou o tempo do mandato, ampliando-o para três anos, e da Lei 15.800/2008, a qual estendeu o direito ao mandato de três anos aos diretores eleitos em 2005, então com seus mandatos prolongados (2006-2008).

Vale dizer que, na perspectiva desta legislação, foram realizadas quatro eleições para diretor, compreendendo: 2004-2005 (2 anos); 2006-2008 (3 anos); 2009-2011 (3 anos) e 2012-2014 (3 anos).

Um aspecto que merece destaque neste estudo é a permanência da ideia de apresentação de um Plano de Ação como um dos critérios de inscrição do candidato a diretor caracterizando, assim, a importância atribuída ao Plano em todas as leis estaduais.

Até as eleições de 2003, entendia-se que o candidato a diretor exerceria um certo grau de autonomia na formulação do Plano de Ação, considerando que sua elaboração constituía uma peça de debate coletivo com a comunidade escolar, decorrendo dessa discussão um diálogo entre candidato e comunidade escolar com vistas à construção coletiva do Plano de Ação do diretor da escola.

O Plano assumia nesse caso a ideia de uma Carta de Intenção que acolheria as sugestões e críticas da comunidade escolar, possibilitando uma participação direta na definição dos rumos da gestão escolar.

Esta pesquisa analisou a mudança prescrita e realizada na eleição de diretores no Paraná a partir da Resolução Secretarial 4.122/-2011-GS/SEED, que prescreveu um modelo de Plano, denominado Plano de Ação na Gestão da Escola (PAGE), “norteando o gerenciamento das ações da escola” (PARANÁ, 2011c, p.

39). Tal Resolução determina ainda que o Plano de Ação na Gestão da Escola da chapa eleita “será disponibilizado obrigatoriamente no portal (consulta escola)” (PARANÁ, 2011c, p. 40).

A análise dos Planos possibilitou concluir que o modelo de gestão gerencialista, configurado nos contornos das ações do Estado neoliberal, apregoa-se a uma estratégia de redução dos investimentos nos setores sociais e de forma específica na área educacional, implementando a concepção de gestão compartilhada que atribui à comunidade escolar a complementaridade do papel do Estado. Na esteira da desqualificação do setor público evidencia-se a crítica ao mau desempenho da escola pública, ampliando a responsabilização e culpabilização dos pobres e excluídos pelo fracasso e exclusão social (NOBRE, 2004). Define-se, portanto, uma política educacional assentada na lógica de mercado com base nas “[...] premissas das propostas que atribuem à escola a função de desenvolver capacidades para o exercício da cidadania, a aprendizagem de conteúdos necessários para a vida em sociedade” (GOHN, 2001, p. 117).

No modelo neoliberal estabelecido no atual governo paranaense identificam-se relações estreitas com o poder gerencialista que opera como um sistema que “[...] apela a um comportamento reativo (pró-ativo), flexível, adaptável, capaz de evoluir no tempo, em função do contexto, das flutuações do mercado, das descobertas tecnológicas, das estratégias da concorrência, mas conservando a finalidade precípua da rentabilidade” (MARINHO, 2008, p. 402).

O modelo gerencialista destaca-se pela racionalidade marcada por processos de aceleração e correção idade/série, desconsidera a relação entre desigualdades sociais e educacionais como força propulsora de uma política educacional voltada para o atendimento às necessidades específicas das camadas populares, além da superação das condições precárias de trabalho dos professores.

Portanto, ignorar as implicações dessas relações significa desenvolver o culto à excelência como fator de mobilização psíquica do sujeito, manipulando pessoas como recurso estratégico para obtenção do sucesso de acordo com o modelo empresarial, que presume a existência de bens que podem ser maximizados por pessoas, de modo que predições podem ser feitas sobre seus comportamentos, cujo objetivo é aumentar os benefícios.

Na educação pública, segundo Fonseca (2009), as influências da matriz

gerencialista nos últimos tempos decorrem das orientações do PDE/MEC que afetam a escola, mas não configura “[...] uma ação política, capaz de construir a identidade da escola e de projetá-la para o futuro” (FONSECA, 2009, p. 276).

Em contrapartida, na visão do modelo democrático mais identificado com os princípios de justiça social, o setor público parte do pressuposto de que o processo político de tomada de decisão busca a melhor resposta sobre “como decidir o que fazer” com base em deliberações coletivas da comunidade escolar a partir das condições concretas da realidade social.

Enquanto nesta concepção de democracia busca-se a superação das desigualdades, no modelo gerencialista, articulado aos interesses do mercado, estrutura-se um projeto de bases conservadoras das expectativas do capital em oposição ao compromisso de construção de um Projeto Político-Pedagógico articulado à socialização do conhecimento como eixo de democratização da sociedade.

Com base nesses referenciais de análise, nossa pesquisa apresenta as seguintes conclusões:

1- a (não)identificação do conflito reinante entre o elemento participativo e as ações gerencialistas desconsidera a capacidade de fundamentar a opção plena pelo elemento participativo como força propulsora dos avanços democráticos: a passagem do discurso decorrente das lutas sociais e mobilização do coletivo de educadores para práticas efetivamente socializadoras do direito à apropriação do conhecimento como ferramenta de emancipação social;

2- a defesa da construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico como identidade da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social requer o exercício qualificado da função social do diretor, como dirigente deste projeto, na perspectiva de consolidação da gestão colegiada, na qual todos têm igualdade de condições para discutir, opinar, rejeitar, propor e deliberar sobre caminhos da liberdade e da justiça na definição e execução de políticas educacionais;

3- a ampliação da participação democrática constitui modos de

deliberação coletiva sobre as decisões de enfrentamento às estruturas autoritárias e excludentes da sociedade e da escola;

4- a ausência de análise crítica, por parte da APP-Sindicato, quanto aos descompassos entre os fundamentos democráticos da Lei 14.231/2003 (política de gestão democrática) e a normatização do processo de consulta à comunidade escolar, estabelecida na Resolução Secretarial 4.122/2011-SEED/GS, que definiu um modelo de Plano de Ação na Gestão da Escola compatível com a concepção gerencialista de Diretor, na ótica da implantação da matriz de Contrato de Gestão por Resultados do governo do Estado do Paraná;

5- a referência às proposições relativas à realização de hora/atividade concentrada na escola enseja um mecanismo efetivo de discussão e planejamento coletivo como estratégia de enfrentamento dos problemas da escola, no sentido de realizar mudanças qualitativas na prática pedagógica (de docentes e diretores);

6- a ênfase atribuída à eleição de diretores e ao seu papel como gestor de políticas de resultados reduz a concepção de gestão democrática ao funcionamento regimental das instâncias democráticas da escola, construindo o caráter técnico-burocrático gerencialista da função do diretor, distanciando-o da função eminentemente pedagógica da escola;

7- a identificação de uma adesão passiva ao modelo governamental de gestão de resultados, considerando que a maioria dos diretores propuseram nos seus planos: realização de testes simulados e cursinhos preparatórios para realização das provas do SAEB, ENEM e PROVA BRASIL como mecanismo de enfrentamento da reprovação escolar;

8- a ausência de referencial teórico capaz de orientar a construção de

um diagnóstico bem elaborado (identificar a distância entre pontos de partida e chegada) favoreceu a imprecisão no uso de conceitos de gestão democrática induzindo à proposição de ações com enunciados que traduzem apenas as expectativas de natureza operacional, como por exemplo, aumentar os índices do IDEB e cumprir o Regimento Escolar;

9- a referência a dados estatísticos e a sua conversão em metas, para buscar resultados, pode ser simplesmente um aprisionamento dos dados em relação ao contexto social, negando as contradições e os conflitos desta realidade;

10- a ênfase “ao desenvolvimento de relações harmoniosas no interior da escola” com proposições de realização de projetos voltados para o desenvolvimento da autoestima e cultura da paz como mecanismo capaz de esconder o enfrentamento das contradições e seus conflitos;

11- a apreensão do caráter enganoso da gestão democrática quando dissociada do enfrentamento das desigualdades e exclusões decorrentes da prática pedagógica da escola, entendida como organização do trabalho pedagógico escolar que envolve professores, funcionários, pedagogos, diretores, alunos e pais;

12- o estudo não possibilitou identificar nenhuma resistência ao modelo de planejamento instituído pelo governo do Estado, nem tampouco identificar princípios orientadores de um projeto democrático de gestão escolar com proposição de ações de continuidade (longo prazo) ou aprofundamento de conquistas e desafios configuradores das intencionalidades de reeleição dos atuais diretores;

13- a contradição teórica entre a defesa do conceito de construção da qualidade social da educação para todos, articulada ao enfrentamento das estruturas autoritárias e excludentes da escola como elemento

constitutivo de um PPP emancipador e a proposição de metas de superação dos baixos resultados de aprendizagem enunciados nos resultados do IDEB na perspectiva gerencialista;

14- a ênfase absoluta no cumprimento das metas do IDEB permite concluir pela adesão passiva de diretores ao modelo governamental como lógica imediata (gerencialista) de reversão da repetência escolar. Nesse caso, cabe perguntar: Tal adesão de diretores ao modelo de planejamento gerencial do atual governo é o resultado de uma compreensão orgânica da relação conceitual entre as concepções de gestão compartilhada e a lógica gerencial de resultados, que vincula educação e mercado de trabalho na lógica excludente do modelo capitalista?

15- não foi possível apreender a relação entre os fundamentos do PPP e uma gestão radicalmente democrática da escola como premissa explicitadora da função social do diretor como articulador de um projeto educativo capaz de reverter as desigualdades educacionais e as estruturas autoritárias, ainda presentes na escola;

16- o caráter contraditório entre concepção de PPP e gestão democrática expressa nas ações circunscritas nos limites do controle, da avaliação de desempenho e gestão de resultados, revelando falta de compreensão clara sobre os fundamentos do PPP como elementos de compreensão crítica da realidade e das possibilidades de intervenção nesta mesma realidade, como ferramenta de construção coletiva de um projeto educativo emancipador (o PPP foi construído na Gestão 2003-2010 com base nos fundamentos de direito e justiça social, confrontando-se literalmente com os fundamentos gerencialistas da gestão por resultados do atual governo: 2011-2014);

17- o Plano de Ação na Gestão da Escola representa a celebração do Contrato de Gestão entre o Diretor eleito e o Secretário de Estado da

Educação. Esta interpretação se fundamenta também na coerência entre o modelo de Plano e o Curso de Formação de Profissionais para a Gestão da Organização Escolar – “O QUE O EDUCADOR PRECISA SABER PARA SER UM BOM DIRETOR”, como mais um mecanismo de fortalecimento das premissas do modelo gerencial de gestão por resultados;

18- as influências da matriz gerencialista que afetam a escola não configuram uma ação de política educacional capaz de construir a identidade da escola pública de qualidade social para todos os alunos;

19- o modelo de gestão por resultados apregoa uma estratégia de redução dos investimentos nos setores sociais e, de forma específica, na área educacional, implementando a concepção de gestão compartilhada que atribui à comunidade escolar a complementaridade do papel do Estado;

20- a valorização dos Agentes Educacionais I e II na perspectiva da gestão de pessoas;

21- a ausência de referências específicas ao professor como sujeito constitutivo da equipe de gestão coletiva da escola.

Nossa pesquisa indica também a dificuldade de examinar uma política de gestão escolar, a partir da concepção exclusiva dos diretores, considerando que o modelo do Plano não permitiu apreender as contradições da realidade nem a intencionalidade da formulação de ações efetivamente democráticas na lógica de intervenção na realidade, com vistas à construção de um PPP emancipador.

Nessa lógica, alguns questionamentos decorrentes do nosso estudo sugerem a realização de outras pesquisas como caminho para o aprofundamento e reflexão de temas relacionados à gestão democrática, destacando:

1- a absoluta ausência de referência às contribuições específicas do pedagogo para o processo de gestão democrática da escola conduziu

à formulação de algumas hipóteses:

- (a) O pedagogo, dada a especificidade de sua formação acadêmica, representa possibilidade de exercício do pensamento crítico no contexto escolar?
- (b) Existem conflitos entre diretor e pedagogo decorrentes da relação entre mandato (eleição) e carreira (concurso)?
- (c) Existem conflitos entre concepção de curto prazo (Plano) e longo prazo (Projeto) na formulação do Plano de Ação na Gestão da escola?

2- a reeleição sucessiva do diretor cria espaço favorável para a consolidação de um Projeto de Gestão Democrática comprometido com o direito à socialização do conhecimento?

3- a organização da hora/atividade concentrada e a proposta de Conselho de Classe Participativo constituem espaços de (re)planejamento da escola na perspectiva do planejamento participativo?

Finalizo estas conclusões defendendo a democratização da escola pública a partir de uma visão crítica das conquistas históricas do processo de eleição de diretores, na perspectiva da efetiva participação democrática, não apenas no sentido de ampliá-la a todos os segmentos da comunidade, mas, principalmente, no sentido de construir coletivamente modos de deliberação coletiva sobre as decisões de enfrentamento das estruturas autoritárias e excludentes da sociedade e da escola.

Nessa ótica, os desafios da gestão democrática perpassam dois aspectos interdependentes: buscar a igualdade de resultados quanto à qualidade social da educação pela apropriação dos espaços de participação por parte dos pais, com vistas à construção do caráter democrático da função do diretor como dirigente do Projeto Político-Pedagógico da escola pública, consubstanciado no elemento participativo como força propulsora dos avanços democráticos e mobilização do coletivo de educadores, para práticas efetivamente socializadoras do direito à apropriação do conhecimento como ferramenta de emancipação social.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública**: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. ENAP, Caderno n. 10, 1997.

\_\_\_\_\_. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa 67-86, p. 1967-2007, 2007.

ALMEIDA, A. **A participação popular como princípio político educativo**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/gt06.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt06.htm)>. Acesso em: 28/3/2012.

ALMEIDA, J. A. de M. **Os conselhos escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2006.

ALMEIDA, J. L. F. **Eleição de Diretores e concepções de Gestão Escolar no Paraná**. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2003.

ARRETCHE, M. **Mitos da descentralização**: mais democracia e eficiência na administração pública. 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 169-177.

BENEVIDES, M. V. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de Educadores**. Desafios e Perspectivas. São Paulo: UNESP,

2003. p. 309-318.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6. ed. Trad. de: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. 6 ed. Trad. de: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997b.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BORÓN, A. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II** – que estado para que democracia? 2. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3. ed. Trad. de: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 05/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer n. 07/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: 22/05/2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 23/05/2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para os novos gestores estaduais da Educação** – Consed: 2011-2014. Brasília: Consed, 2010.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano

Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=12768&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=12768&Itemid=). Acesso em: 19/09/2011.

\_\_\_\_\_. STF. **Inconstitucionalidade da eleição de diretores de escolas públicas**. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/16257/inconstitucionalidade-da-eleicao-de-diretores-de-escolas-publicas#ixzz2Z263zNmp>>. Acesso em: 19/09/2011.

BRUNO, L. E. N. B. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 81-117.

CABRAL, A. **A construção da escola democrática**. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell. Disponível em: Sebarrojahttp://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n9/n9a12.pdf>. Acesso em: 23/10/2011

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, A. Z; CALAZANS, M. J. C; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-34.

CAVALHEIRO, M. E; JUCHEM, D. M. Políticas públicas: uma análise mais apurada sobre governança e governabilidade. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009.

COÊLHO, I. M. Educação superior por uma outra avaliação. In: MANCEBO, D. *et al.* **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 117-135.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Pública**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

CURY, J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-246, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na

escola. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br>>. Acesso em 28/03/2012.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão democrática na educação. In: Gestão democrática na educação. **Boletim 19**, p. 13-19, out. 2005.

CZERNICZ, E. C. da S. **Gestão democrática da escola pública**: “um movimento de abertura da escola à participação da comunidade”. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 1999.

DALBEN, A. I. L. de F. **Trabalho Escolar e Conselho de classe**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

DALL’ÍGNA, M. B dos S. **Gestão compartilhada (APMs) no Paraná**: a história da descentralização da educação do governo Jaime Lerner (1995-2002). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2007.

DANTAS, C. V. N. **O plano de trabalho**: ferramenta de orientação das ações dos gestores escolares na rede municipal de ensino de Salvador. Dissertação (Mestrado) – UNEB, Salvador, 2011.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004b.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ESTÊVÃO, C. A. V. Justiça e os direitos humanos na política educacional portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/954Estevao.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/954Estevao.PDF)>. Acesso em: 10/3/2011.

FEIGES, M. M. F. **A dimensão educativa do trabalho dos funcionários da educação na perspectiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública**: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado) – UFPR. Curitiba, 2003.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. 9. ed. Ilustrações de Claudius. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1983.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FIORI, J. L. **A Governabilidade democrática na nova ordem econômica**. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/12880.pdf>>. Acesso em 23/04/2013.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23/04/2012.

\_\_\_\_\_. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 271-286.

FREIRE, P. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FREITAS, L. C. de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B. et al. **Escola Básica**: Anais da 6ª CBE. Campinas, SP: Papyrus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. p. 147-157.

FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 147-157.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 32-92.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de um Projeto Político-Pedagógico. In: JUNIOR, C. A. da S. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São

Paulo: Cortez, 1994. p. 180-191.

FRIGOTTO, G. CIAVATA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - Enxertos. Disponível em: <[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf)>. Acesso em: 09/12/2011.

GALVÃO, V. B. de A. **Desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Administração – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

GANDIN, D. **A prática de planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 228-252.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina: CLACSO], 2001.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: política de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina: CLACSO], 2001. p. 89-144.

GUIMARÃES, U. **Discurso no ato de promulgação da Constituição**. Disponível em: <<http://visaoconstitucional.blogspot.com.br/2011/03/download-discurso-de-ulysses-guimaraes.html>>. Acesso em: 10/3/2011.

HIDALGO, A. M. **Tendências contemporâneas do ensino público**: o caso do Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP. São Paulo, 1998.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Ano XX, n. 67, ago. 1999.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola cidadã, trabalho e emprego: o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 353-368.

\_\_\_\_\_. Política educacional e planejamento no Brasil. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 55-88.

LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e Políticas sociais no neoliberalismo**. 2. ed. Trad. de: Rodrigo León Contrera. São Paulo: Cortez, 1997.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina: CLACSO], 2001. p. 145-176.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília – UnB. Brasília, 2011.

MANDADO DE SEGURANÇA CONTRA PL665-2003-ELEIÇÃO DE DIRETORES. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/6377197/mandado-de-seguranca-ms-1517917-pr-0151791-7-tjpr/inteiro-teor>>. Acesso em: 15/4/2013.

MARINHO, T. A. O grande deserto dos homens. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 401-404, jul./dez. 2008.

MARTINS, M. F. dos S. **Gerencialismo e quase-mercado educacional: a ação organizacional numa escola secundária em época de transição**. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Área de Conhecimento em Organização e Administração Escolar, Universidade do Minho. Braga – Portugal, 2009.

MENDES, V. L. P. S.; TEIXEIRA, V. L. C. **O novo gerencialismo e os desafios da administração pública**. ANPAD, 2000. Disponível em: <[www.anpad.org.br/evento.php?acao](http://www.anpad.org.br/evento.php?acao)>.

MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, L. **Gestores de pessoas: impactos das transformações no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitmark, 2006.

NOBRE, M. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. In: COELHO, V. S.; NOBRE, M. (Orgs.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004. p. 21-40.

NOGUEIRA, F. J.; TABATA, M. N. **Gestão pública por resultados: a produtividade como nova forma de mensuração**. Faculdade de Tecnologia de São Paulo/USP.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: JUNIOR, C. A. da S. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, G. H. J. de. **O contrato de gestão na Administração Pública brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 237-252.

OLIVEIRA; HELO; FOLCHINI; PACHECO. O planejamento como instrumento de

transformação. In: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

OZSLAK, O. Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. **Revista de Ciencias Sociales**, n. 84, v. 21, IDES, Bs. As., Ene./Mar. 1982, p. 531-548. Disponível em: <<http://hablemosdehistoria.com/reflexiones-de-oscar-oszlak-sobre-la-formacion-del-estado-argentino>>. Acesso em: 22/12/2012.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

PARANÁ. Governo do Estado. **Contrato de Gestão**. Curitiba: Palácio Iguazu, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Matemática/2008**.

Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_mat.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf)>. Acesso em: 19/12/2012.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto n. 3.505, de 14 de dezembro de 2011. Instituído, a nível de assessoramento na estrutura organizacional da SEAP, a UGCG, que tem por finalidade coordenar a implantação da Gestão para Resultados dos Contratos de Gestão, competência exclusiva da Pasta, bem como verificar sua adequação ao longo da sua execução. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 14 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. **Decreto n. 455/83**. Curitiba, 1983.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto n. 849, de 31 de outubro de 1991. Designação dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino Público Fundamental e Médio da Rede Estadual. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 31 out. 1991.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto n. 2.099, de 10 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre designação dos diretores de estabelecimentos de ensino público fundamental e médio da rede estadual será precedida de consulta segundo procedimento previsto neste decreto. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 10 fev. 1993.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Decreto n. 4.313, de 27 de junho de 2001. Revogado pelo Decreto n. 450, de 3 de fevereiro de 2003. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 28 jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. **Deliberação n. 07/2012/PGE**. Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 016/99**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao161999.pdf>>. Acesso em: 25/03/2012.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei n. 7.961, de 21 de novembro de 1984. Dispõe sobre escolha, mediante eleição direta, de diretores de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providencias. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 23 nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei n. 14.231, de 26 de novembro de 2003. Define critérios de escolha, mediante consulta à Comunidade Escolar, para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 27 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei n. 15.329, de 15 de dezembro de 2006. Altera a redação dos dispositivos que especifica, da Lei nº 14.231/2003, que dispõe sobre consulta para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 15 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei n. 15.800, de 16 de abril de 2008. Dá nova redação ao art. 6º, da Lei nº 15.329, de 15 de dezembro de 2006, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 16 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Lei Complementar, n. 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Resolução n. 3.961, de 2012. Curitiba: SEAP, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. **UGCG – Plano de Trabalho da Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.003, de 12 de setembro de 2011. Designa servidores para comporem a Coordenação Central da Secretaria de Estado da Educação que acompanhará o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos estabelecimentos da Rede Pública Estadual da Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 13 set. 2011a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.122/2011-GS/SEED, de 19 de setembro de 2011. Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 21 set. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação da SEED/2012**. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para elaboração do Regimento Escolar**. 3. ed. rev. atual. 2010. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento\\_escolar.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf)>. Acesso em: 16/11/2011.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Justiça e democracia**. Trad. de: Irene A. Paternot; Seleção, apresentação e glossário de: Catarine Audard. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Reprovação**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001c.

PEREIRA, L. D. **Políticas públicas de assistência social brasileira**. Disponível em: <<http://www.cpihts.com>>. Acesso em 20/03/2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz A. N. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder e o socialismo**. 4. ed. Trad. Rita Lima. São Paulo: Paz e terra, 2000.

PRAIS, M. de L. M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP:

Papirus, 1990.

RAWALS, J. **Uma teoria da justiça**. 3. ed. Trad. de: Jussara Simões; Revisão da trad. de: Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

RENNÓ, L. Os militantes são mais informados? Desigualdade e informação política nas eleições de 2002. **Opinião Pública**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 329-347, nov. 2006.

ROCHA, V. C. **Tempos de superação para a educação paranaense?** Uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das semanas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – UEL. Londrina, 2011.

SACRISTÀN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Trad. de: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 150-188.

SALERMO, S. C. El K. **Administração Gerencial ou Gestão Administrativa? Foco no planejamento educacional**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

SALIMON, M. I. **Ideologia gerencialista e subjetividade do trabalhador no terceiro setor**. Dissertação (Mestrado em Administração) – UnB. Brasília, 2011.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. de: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, S. L. O. dos. **As políticas educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense PPGCP/UFF. Niterói, 2010.

SANTOS, A. C. M. **A administração pública gerência**. Porto Alegre: Faculdades Portoalegrense, 2003. Disponível em: <[http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=5887](http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=5887)>.

SANTOS, B. de S. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, 2003.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Introdução para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 38-78.

SANTOS, M. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaios de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, W. G. dos. Práxis liberal e cidadania regulada. In: \_\_\_\_\_. **Décadas de espanto e uma apologia democrática**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

\_\_\_\_\_. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista da ANDE**, Ano 5, n. 9, p. 27-28, 1985.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **Rev. Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 479-496, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista da AEC**, Brasília: DF, v. 107, p. 81-91, abr./jun. 1998.

SHEIBE, L. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 167-179.

SILVA, T. T. da. **O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total**. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-187.

SILVA, I. F. **Fetiche e resistência na política educacional do Paraná**: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2005.

SILVA, A. L. C da. **Encruzilhadas da Organização Educacional**: Conceito de Administração, Gestão e de Gerencialismo na RBPAE. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (Orgs.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.

SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

SOBRINHO, J. D.; RISTOF, D. (Orgs.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, S. A. de. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso. São Paulo: Xamã, 2001.

TAQUES, M. F. **O PDE**: Escola nas escolas da rede estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p. 195-252.

TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de O. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

TORRES, C. A. E et al. **Educação, poder e biografia pessoal**: diálogos com educadores críticos. Trad. Maria Rita Secco Hofismeister. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UGARTE, P. S. Que participação para qual democracia? In: COELHO, V. S.; NOBRE, M. (Orgs.). **Participação e deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004. p. 93-106.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. de: Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, M. L. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VITA, A. **A justiça igualitária e seus críticos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. Democracia deliberativa ou igualdade de oportunidades políticas? In: COELHO, V. S.; NOBRE, M. **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004. p. 107-130.

\_\_\_\_\_. **Democracia e justiça**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a02n50.pdf>>. Acesso em: 10/3/2011.

\_\_\_\_\_. Sociedade democrática e democracia política. **Sociedade & Política**, v. 6, n. 11, p. 159-181, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Sociedade democrática e democracia política**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1269>>. Acesso em: 17/08/2012.

WEBER, S. Escola pública: gestão e autonomia. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Cedes; São Paulo: Ande / ANPED, 1992, p. 215-222.

WERLE, D. L. Democracia deliberativa e os limites da razão pública. In: COELHO, V. S.; NOBRE, M. **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004. p. 131-156.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANARDINI, I. M. de S. **A gestão compartilhada implementada no estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2001.

## APÊNDICES

QUADRO I - RELATÓRIO DESCRITIVO SOBRE O ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM OS DESCRITORES: ELEIÇÃO PARA DIRETOR, GESTÃO DEMOCRÁTICA, PLANEJAMENTO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	196
QUADRO II - RELATÓRIO DESCRITIVO SOBRE O ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM OS DESCRITORES: GESTÃO DE RESULTADOS, CONTRATO DE GESTÃO, REFORMAS DO ESTADO E GERENCIALISMO.....	202

**QUADRO I - RELATÓRIO DESCRITIVO SOBRE O ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM OS DESCRITORES: ELEIÇÃO PARA DIRETOR, GESTÃO DEMOCRÁTICA, PLANEJAMENTO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

2012 Universidade Federal de São Carlos	Encruzilhadas da Organização Educacional: Conceito de Administração, Gestão e de Gerencialismo na RBPAAE	D	SILVA, Ana Lucia Calbaiser da	Gestão democrática Gerencialismo	Explicita e categoriza os conceitos de Administração da Educação, de Gestão Democrática e de Gerencialismo presentes na <i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</i> (RBPAAE) no período de 1995 a 2004. A metodologia utilizada foi a Epistemologia Política. Conclui que a gestão da educação foi mais abordada por duas concepções, a gestão democrática, em número maior de edições e, o gerencialismo em menor número. A administração da educação foi apresentada como atividade relacionada à coordenação de ações por meio da organização, desenvolvimento e avaliação do processo de forma coletiva e hierárquica. A gestão democrática foi compreendida pelo aspecto político, tendo como características fundamentais a descentralização de poder, as tomadas de decisões coletivas, a comunicação horizontal e o aperfeiçoamento técnico. O gerencialismo foi apresentado pela limitação do Estado ao gerenciamento de sistemas autorregulados e pela ênfase às avaliações e aos resultados.
2011 UNB	O Diretor e as avaliações praticadas na escola	T	LIMA, Erisevelton Silva		Analisa, sob a ótica do diretor de uma escola de anos finais do Ensino Fundamental, sua ação e influência sobre as práticas avaliativas ocorridas na escola em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala. Conclui que a avaliação em seus três níveis esteve presente nos Conselhos de Classe, nas coordenações pedagógicas, nas reuniões com pais e em outros espaços, porém não havendo articulação entre elas.
2011 UFU Universidade Federal de Uberlândia	Gestão escolar democrática: Discursos de transformação ou conservação?	D	SHIMAMOTTO, Simone Vieira de Melo	Gestão escolar democrática	Analisa como a gestão escolar democrática (GED) tem se constituído a partir dos anos 80, tendo como elementos essenciais as categorias descentralização, participação e autonomia, consideradas em seu conjunto como bases definidoras de um modelo de gestão. Compreende a GED constituída dinâmica e historicamente, inserida num contexto em que questões microestruturais estão tecidas junto às orientações macroestruturais. Conclui não haver possibilidade de constituição da GED, uma vez que de fato o que se efetiva são os modelos participacionistas conciliadores para manutenção de um padrão autocrático de administração, focado em moldes tayloristas, de base neoliberal.
2011 UNEB	O Plano de Trabalho: Ferramenta de orientação das ações dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Salvador	D	DANTAS, Cátia Verônica Nogueira	Gestão escolar Eleição de diretores Gestor escolar Planejamento	Analisa se o Plano de Trabalho do candidato à direção da escola, que é utilizado para orientar a organização do seu trabalho ou é apenas uma experiência burocrática a ser cumprida na eleição. Entende que o plano de trabalho deva ser visto como um norteador das ações efetivas da gestão escolar, da tomada de decisão e da avaliação das atividades desenvolvidas na escola, assim como seus indicadores de qualidade. Conclui ainda ser um desafio para os gestores entendê-lo como um norteador do processo de gestão escolar e, ao mesmo tempo, conceber o processo de planejamento em sua riqueza, em seu caráter formativo técnico e científico.
2011 UEL	Tempos de superação para as políticas paranaenses: uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das semanas pedagógicas	D	ROCHA, Vanessa C.	Gestão democrática Planejamento	Entende a Gestão escolar como processo democrático (ou gestão democrática), tendo como princípios norteadores os conceitos de participação, planejamento e autonomia. Elucida a participação dos órgãos colegiados nas tomadas de decisões e a organização da escola como espaço de socialização do conhecimento sócio-histórico. Aponta como função da Secretaria de Estado de Educação, na condição de provedora da educação pública estadual, garantir mecanismos para provimento das condições materiais necessárias ao trabalho pedagógico estabelecendo relação de interdependência entre as duas instâncias (escolar e estadual).
2011 UFPR	O PDE – Escola nas escolas da rede estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas	D	TAQUES, Mariana F.	Gestão escolar Gestão gerencial Gestão democrática	Compreende a gestão escolar sob duas vertentes: a gerencial, baseada em princípios gerencialistas, que compartilham valores da produtividade, da descentralização, da eficácia e eficiência na prestação de serviços públicos e da responsabilização; e democrática, baseada principalmente na defesa da atuação do Conselho Escolar, representado pelos segmentos e presidido pelo diretor escolar, considerado o órgão máximo de gestão democrática da escola.
2010	As Políticas Educacionais e a Reforma	D	SANTOS, Sebastião	Qualidade da	Analisa a contradição existente entre o aumento do índice de aproveitamento escolar e a

Universidade Federal Fluminense	do Estado no Brasil		Luiz Oliveira dos	educação	ausência de qualidade da Educação Básica, diante de um discurso oficial que anunciou avanços no campo educacional em todos os níveis de ensino. Evidencia a percepção de que não existe a educação nem a escola deslocadas das relações conjunturais e estruturais, das disputas de forças políticas e econômicas.
2010 UFPB	Desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de escolas públicas estaduais de João Pessoa/PB	D	GALVÃO, Verônica Bezerra de Araújo	Competências gerenciais Gestor escolar	Analisa o processo de desenvolvimento das competências gerenciais utilizadas pelo diretor de escolas públicas, classificando-as em técnicas, sociais e comportamentais, sob a ótica da educação formal, da experiência profissional e da experiência social. Conclui que o nível de influência exercida por essas três dimensões tem graduação forte, porém em todos os casos analisados a educação formal apresentou nível de influência menor em relação aos outros. Destaca a inter-relação das agências formadoras, dos poderes públicos e das experiências sociais ou profissionais no que se refere ao desenvolvimento das competências gerenciais dos diretores escolares.
2009 Universidade do Minho	Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição	T	MARTINS, Maria Fernanda dos Santos		Analisa as tendências gerencialistas e de quase mercado educacional na administração da escola pública portuguesa. A pesquisa é feita a partir de estudo de caso. Apresenta quatro conclusões centrais: 1) a tendência de recentralização de poderes no órgão de gestão; 2) sinais de crise da colegialidade, pondo em causa o trabalho coletivo entre professores e entre estes e o presidente do órgão de gestão, criando-se situações de mal-estar docente; 3) o órgão de gestão pedagógica de topo, o Conselho Pedagógico, começa a ser percebido como um órgão esvaziado de poderes de decisão, não apenas pelos próprios membros, como pelos demais atores educativos da escola; e 4) duplicidade entre discursos e ações dos atores educativos da Escola analisada. Conclui que há discursos que se orientam para a democraticidade, a colegialidade, a participação e até para a imagem da escola enquanto arena política, embebida de discussão, na existência de pontos divergentes entre categorias de atores e, contraditoriamente, porém, observam-se práticas que sinalizam a concentração de poderes, a ausência de democraticidade na tomada de decisão, nomeadamente de debates, de propostas alternativas, numa imagem próxima do controle/domínio do órgão de gestão sobre os demais.
2008 UNICAMP	Gestão Escolar: Desafios dos Tempos	T	LEDESMA, Maria Rita Kaminski		Aborda os desafios que a gestão escolar necessita enfrentar e superar para que efetivamente possa consolidar uma educação democrática e uma prática transformadora, cujo centro é a pessoa. Entende a gestão democrática como parte essencial para viabilizar um projeto emancipador à escola, aos educadores e aos educandos. Em sua conclusão defende a construção de um projeto democrático e emancipador para a escola brasileira, tomando como referência a Escola da Ponte em Portugal.
2007 UEPG	Gestão compartilhada (APMs) no Paraná: a história da descentralização da educação do governo Jaime Lerner (1995-2002)	D	DALL'IGNA, Marta B dos S.	Gestão democrática Gestão compartilhada	Compreende a gestão compartilhada como um artifício governamental para descentralizar as responsabilidades do Estado, consolidando uma perspectiva de gestão neoliberal no que diz respeito à educação.
2007 UNESP	Planejamento Escolar: Um estudo a partir de produções acadêmicas (1961-2005)	T	JÚNIOR, Reynaldo Mauá		Analisa por meio de dissertações e teses defendidas em algumas das principais universidades do Estado de São Paulo, no período de 1961 a 2005, o tema Planejamento Escolar. Entende o planejamento como um procedimento permanente e contínuo de um processo que inclui a reflexão, a análise e a ação como componentes básicos e indispensáveis no contexto escolar/educacional. Conclui que a estrutura e o funcionamento do planejamento escolar não estão calçados nas legislações que direcionam e determinam as normas e regras do sistema educacional, mas, sim, nas tendências e bases da administração e/ou gestão escolar, juntamente com as relações formais ou aparentes que possuem com os processos gerais da administração ou produção capitalista, ainda que envoltos em uma aura de neutralidade política e econômica.
2007 UFMG	Gestão democrática sob a ótica do dirigente escolar	D	LIGEIRO, M.	Gestão democrática Eleição de diretores	Analisa a concepção de gestão democrática do(a) diretor(a) na relação com os processos de participação no cotidiano escolar. Entende a participação da comunidade na gestão pública como um direito político. A gestão democrática caracteriza-se por uma nova organização administrativa, pedagógica e financeira para os estabelecimentos de ensino, dando-se a defesa de mecanismos

			Gestor escolar	mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar.
2006 UNICAMP	Administração Gerencial ou Gestão Administrativa? <i>Foco no planejamento educacional</i>	T	SALERMO, Soraia C. El Kfour	Entende o Planejamento como ferramenta de ação política. Destaca o caráter ideológico para o alcance dos fins educacionais. O planejamento é analisado com reflexo político, econômico e histórico, reconhecendo o uso de conceitos e concepções administrativas, buscando desvelar intencionalidades para uma ação consciente e consistente pelos profissionais da educação.
2006 UFPR	Os Conselhos Escolares e o Processo de Democratização: História, Avanços e Limitações  Neste texto a conclusão é minha.	D	ALMEIDA, Janaina Aparecida de M.	Conselhos Escolares Gestão escolar democrática
2006 UFPR	Os conselhos escolares e o processo de democratização: história, avanços e limitações  Esta conclusão estava dentro de outra dissertação.	D	ALMEIDA, Janaina Aparecida de M.	Gestão escolar Administração escolar colegiada Gestão democrática Eleição direta dos dirigentes escolares
2006 UFRS	A Trajetória da Gestão Democrática na Educação da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	D	AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do	Gestão democrática
2006 UFC	Eleição de Diretores: a participação dos segmentos escolares no processo de democratização da gestão escolar	D	CORDEIRO, Noemi Alencar Araripe	Eleição de diretores
2006 PUC-SP	Perfil da Gestão Escolar no Brasil	T	SOUZA, Ricardo de	Gestão escolar
				Analisa criticamente a política de implantação e o modo de funcionamento dos Conselhos Escolares na rede estadual paranaense referente ao período de 1991-2006. Busca contribuir para a compreensão de quanto esse órgão colegiado no estado do Paraná possibilitou de fato a constituição de uma gestão escolar baseada na perspectiva da democratização das relações de poder e de conhecimento no interior da escola, com a participação da comunidade escolar no processo de decisão das questões nucleares da escola. Procura compreender as orientações e os desdobramentos da gerência empresarial na gestão da escola e as implicações sofridas na escola pública paranaense em relação ao Conselho Escolar e à Associação de Pais e Mestres.
				Analisa criticamente a política de implantação e o modo de funcionamento dos Conselhos Escolares na rede estadual paranaense referente ao período de 1991-2006, intenta-se analisar se esse órgão colegiado atuou como mecanismo de resistência ao autoritarismo e à ótica burocratizante presente em alguns governos, na medida em que vão se criando novas formas de organização, de relações de trabalho e práticas escolares, enquanto ações fundamentais para a construção de um processo emancipatório. Ou, se por outro lado, foi se adequando, se modelando, se “reconfigurando”, numa forma extraída da anterior, na manutenção da ordem, da submissão e do controle.
				Analisa o processo de construção da gestão democrática da educação da rede estadual do Rio Grande Sul, de 1985 a 2001, levando em consideração as influências das políticas neoliberais no decorrer dos anos 90 e seus impactos nas políticas de gestão da educação. A pesquisa se deu a partir da análise da legislação educacional sobre o tema, atas de reuniões, programas de governo e entrevistas semiestruturadas com os diferentes sujeitos participantes desse processo. Conclui que houve avanços, rupturas e retrocessos com relação à construção da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino. Entende ser a gestão democrática uma política estratégica para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária calcada nos direitos humanos que visa, sobretudo, à transformação social.
				Analisa se o processo eletivo de diretores escolares tem propiciado a participação dos segmentos escolares – pais, alunos, professores e funcionários, nas decisões cotidianas da ação educativa, objetivando a democratização da gestão. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores, alunos, funcionários, pais e membros do Núcleo Gestor de duas escolas públicas da rede estadual de ensino do Ceará em Fortaleza. Conclui, a partir das pesquisas realizadas, que os entrevistados entendem a participação como essencial para viabilizar o processo democrático na escola e trabalham coletivamente com o intuito de alcançar uma melhoria da qualidade do ensino.
				Avalia a face política da gestão escolar, os elementos da sua democratização, os instrumentos e processos da gestão, o papel do dirigente na condução da política escolar e a natureza da função de diretor e as formas de dominação nas relações de poder que se estabelecem na escola. Conclui a partir de análise de perfil sob a ótica teórica que entre os diretores parece haver uma marca de gênero forte, que faz com que os homens ganhem mais e ascendam à função com menos idade e experiência e destacadamente ocupam proporcionalmente mais as direções das escolas nas quais o poder simbólico parece ser menos explícito; a gestão das escolas públicas caminha para a ampliação da democratização da política escolar, mas há ainda forte presença do patrimonialismo e do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes; as escolas cujos diretores foram eleitos têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com maior participação coletiva, sugerindo que há uma espécie de

				educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas; os diretores mais experientes na educação tendem a ter mais disposição ao diálogo com os seus pares e com as comunidades do que os mais novos; a política escolar, centrada na figura do diretor, é articulada de maneira a articular o máximo possível os interesses da comunidade e as disposições dos sistemas de ensino, traduzidas pelos posicionamentos das instâncias superiores ao diretor.	
2005 USP	Fetico e resistência na política educacional do Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino	D	SILVA, Isabelle F.	Gestão escolar Gestão compartilhada Gestão democrática Administração escolar	Analisa a gestão escolar no que se refere à adesão ou afastamento dos princípios da gestão compartilhada de base neoliberal, vinculada aos pressupostos da privatização/mercantilização da esfera pública; ou, da gestão democrática de base mais progressista, substanciada em pressupostos de justiça social e igualdade de direitos.
2004 UFPR	Concepções de gestão escolar e eleição de Diretores da escola pública do Paraná	D	ALMEIDA, José Luciano F.	Gestão escolar Eleição de diretor Neoliberalismo Gestão compartilhada Gestão escolar	Analisa as concepções de gestão escolar e do processo de eleição dos diretores das escolas públicas do Paraná. Entende a ideia da gestão escolar como uma realidade social e política, com contradições que permeiam o processo de escolha do diretor escolar. A partir da eleição do diretor escolar firma-se uma compreensão inicial de que o diretor escolar passa a ser o representante da escola junto ao Estado, e não o representante do Estado ou da Secretaria Estadual de Educação junto à escola.
2004 UFPR	Concepções de Gestão Escolar e Eleição de Diretores da Escola Pública do Paraná	D	ALMEIDA, José Luciano Ferreira de	Gestão escolar Eleição de diretores Gestão democrática	Analisa as concepções de gestão escolar e de que forma essas concepções articulam-se ao processo de eleição de diretores da escola pública do Paraná. Conclui que a gestão escolar é uma realidade social e política, com contradições que permeiam o processo de escolha do diretor escolar. Assim sendo, o trabalho educativo insere-se efetivamente na discussão da política e da realidade social.
2003 UNICAMP	A Gestão e o Gestor da Educação do Estado de São Paulo: Um Estudo de Caso Sobre a Conformação após 1995	D	LYRA, Zilda Aparecida		Analisa o conceito de gestão instituído na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir dos meados de 1990. Conclui que os vetores que orientam a política educacional da Secretaria de Estado da Educação são baseados em princípios da organização empresarial nos moldes toyotistas, a partir de 1995.
2003 UNICAMP	A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil	T	BASSETTO, Joscely M.	Gestão democrática Gestão educacional Gestor	Analisa a abrangência e especificidade da gestão democrática, políticas públicas, sistemas e conselhos municipais de educação, tendo como eixo de análise a gestão educacional e a unidade de análise, o gestor e sua formação.
2001 UEM	A gestão compartilhada implementada no estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)	D	ZANNARDINI, Isaura M. de S.	Gestão compartilhada	Analisa o fenômeno educativo em sua acepção ampla e a partir de fontes diversas, no seio das mudanças econômicas, políticas e culturais das diferentes sociedades, pela perspectiva histórico-filosófica.
2001 Universidade Estadual de Campinas	Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à "Centralidade da Educação Básica"	D	FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago	Neoliberalismo	Investiga como se efetivou a transição da concepção de prioridade à "centralidade da Educação Básica" e a quais objetivos ela atendeu.
2000 USP	Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites	T	SILVA, Aida Maria Monteiro	Neoliberalismo Gestão democrática	Verifica qual a contribuição da escola para a formação da cidadania democrática. Os resultados da investigação apontam alguns requerimentos necessários ao desenvolvimento de um projeto pedagógico nessa direção: apoio institucional e definição de política governamental; vivências de gestão democrática; projeto pedagógico orientado para a formação da cidadania, enquanto proposta global de escola; domínio dos conteúdos específicos dos direitos humanos e da cidadania por todos os atores da escola, de forma a poder integrá-los aos conteúdos curriculares; prática pedagógica que respeite o aluno como sujeito produtor do conhecimento e a escola como espaço sistemático de exercício da cidadania. Conclui que o educador, a partir de sua decisão e

				da adesão ao projeto, é elemento fundamental na sua construção e, portanto, requer uma formação profissional fundamentada nos conteúdos da cidadania democrática.	
2000 UFPR	Gestão escolar compartilhada no Paraná: caminho para a excelência na educação?	M	HACHEM, Silvana, A. de S.	Gestão democrática Gestão compartilhada	Analisa como os veículos de comunicação do Estado disseminaram a ideia de sucesso relacionando o êxito obtido com a participação da comunidade assumindo financeiramente a escola e, objetivaram criar um consenso favorável à aceitação espontânea da concepção de Gestão Compartilhada. Conclui que esta forma de gestar a educação aumenta a desigualdade social, na medida em que exime o Estado de sua função reguladora das diferenças sociais e limita cada comunidade à própria capacidade de financiamento da atividade escolar de seus filhos.
1999 UEM	Gestão democrática da escola pública: "um movimento de abertura da escola à participação da comunidade"	D	CZERNISZ, Eliane C. da. S.	Gestão democrática Gestão da qualidade total Gestão compartilhada	Analisa a democratização da gestão da escola pública. Entende a democratização do espaço escolar pela lógica mercadológica tendo como fundamento da gestão democrática, dentro das escolas, a gestão da Qualidade Total. Concluiu que as formas de abertura da escola à participação da comunidade têm proporcionado muito mais uma inculcação ideológica do que a transformação para ações democráticas de fato.

QUADRO II - RELATÓRIO DESCRITIVO SOBRE O ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDAM OS DESCRITORES: GESTÃO DE RESULTADOS, CONTRATO DE GESTÃO, REFORMAS DO ESTADO E GERENCIALISMO

ANO DEFESA/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO	M ou D	AUTOR		CATEGORIAS DE ANÁLISE
2011 UFLA	Fundamentos Teóricos da Gestão Social	T	CANÇADO, Airton Cardoso	Gestão social, Democracia deliberativa, Emancipação	Apresenta uma primeira aproximação dos fundamentos teóricos de delimitação do campo de conhecimento científico da Gestão Social, enquanto campo do conhecimento científico dentro do campo da administração. A análise qualitativa busca identificar as Categorias Teóricas da Gestão Social: Interesse Bem Compreendido, Sustentabilidade, Solidariedade, Esfera Pública, Democracia Deliberativa, Ação Racional Substantiva, Comunidades de Prática, Dialogicidade, Intersubjetividade, Interorganizações e Emancipação. Considera que a Gestão Social parte do interesse público bem compreendido em uma esfera pública, na dinâmica de comunidades de prática, onde prevalecem interações de solidariedade e de sustentabilidade, em que a tomada de decisão coletiva ocorre por meio da democracia deliberativa sem coerção, norteada pela ação racional substantiva permeadas por dialogicidade e intersubjetividade, considerando as possibilidades das interorganizações, fundada na transparência e inteligibilidade do processo visando à emancipação como fim último. Conclui que a Gestão Social constitui um campo de conhecimento científico com fundamentos teóricos específicos.
2011 UFPR	Democracia Deliberativa e Esfera Pública: a Experiência das Audiências Públicas de Curitiba	D	CLEMENTE, Augusto Junior	Democracia deliberativa, Processos deliberativos, Audiências públicas	Analisa as Audiências Públicas orçamentárias da cidade de Curitiba. Estabelece uma comparação entre como ocorre o processo deliberativo das Audiências Públicas enquanto estruturas de absorção dos <i>inputs</i> societais e quais as semelhanças e divergências das Audiências Públicas realizadas pelos poderes executivo e legislativo em Curitiba, sob a perspectiva da

					<p>democracia deliberativa. A pesquisa se concentrou entre os anos de 2009 e 2010 e a metodologia utilizada foi composta pela observação etnográfica e entrevistas. Conclui que essa esfera está aquém de ser uma arena aberta, que permita uma variedade de opiniões discursivas. Percebe-se que na <i>tensão</i> entre a lógica sistêmica, de razão instrumental, e a lógica enraizada no mundo da vida (comunidade linguística intersubjetiva) de ação comunicativa, é a primeira que se sobrepõe. Conclui que as APs promovidas pelo executivo municipal são fortemente marcadas pela colonização da esfera pública mediante a instrumentalização de um discurso tecnocrático e, que tanto a racionalidade sistêmica do discurso dos saberes técnicos quanto a publicidade estética contribuíram para tentar suplantiar o debate público. Observa-se que por um lado a razão comunicativa (que nasce da interação dialógica) sofreu o cerceamento dos imperativos sistêmicos de uma racionalidade instrumental que classifica os participantes de atos de fala – nas APs – como objetos de intervenção do gestor urbano e, por outro, o discurso da competência técnica associado à estetização da imagem da cidade contribuiu para configurar a colonização da esfera pública, de tentativa de formatação de um “público” acrílico.</p>
<p>2010 Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p>	<p>A Política de Gestão de Pessoas da UFPA: Em sintonia com o gerencialismo?</p>	D	TAVARES, Denise de Lourdes de Andrade	<p>Gestão de pessoas, Gerencialismo, Nova gestão pública</p>	<p>Analisa a política de gestão de pessoas da Universidade Federal do Pará (UFPA), voltadas à área-meio, implementadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) por intermédio da Diretoria de Desempenho e Desenvolvimento, período de 2006 a 2009, em que foi implantado o Plano Institucional dos Técnico-administrativos (PIDT), com a finalidade de averiguar se essas ações desenvolveram-se de acordo com ideias do Gerencialismo ou Nova Gestão Pública (NGP). O estudo foi realizado a partir de pesquisa qualitativa através de entrevistas como instrumento de coleta de dados. Conclui que a gestão de pessoas da UFPA possui a feição de uma gestão híbrida, observando-se no período pesquisado dois modelos de gestão: um burocrático, racional, voltado para</p>

					processos, em face das organizações públicas contemporâneas, e outro gerencialista, adotado pela PROGEP em atendimento às políticas obrigatórias do Governo Federal, sendo muito mais presente nessa gestão os elementos que caracterizam uma política de pessoal burocrática, voltada para processos.
2010	Atuação Administrativa Consensual: Estudos de acordos substitutivos no processo administrativo sancionador	D	PALMA, Juliana Bonacorsi de	Administração, Processo administrativo Sancionador, Acordos	Analisa a atuação administrativa consensual, com enfoque nos acordos substitutivos no processo administrativo sancionador. Busca verificar se há necessário relacionamento entre prerrogativas públicas e desenvolvimento das atividades administrativas. Trabalha a consensualidade administrativa em três frentes: normativa, teórica e prática. Analisa os principais vetores dos acordos substitutivos, quais sejam, legalidade, negociação das prerrogativas públicas, controle judicial e cultura repressiva prevalecente na Administração pública. Conclui que a hipótese de viabilidade jurídica de o Poder Público negociar a imperatividade visando ao escopo de ação social se confirma.
2006 UFPR	Uma análise crítica do ideário do "Terceiro Setor" no contexto neoliberal e as parcerias entre administração pública e sociedade civil organizada no Brasil	D	VIOLIN, Tarso Cabral	Neoliberalismo, Gerencialismo, Administração pública, Contrato de gestão, Parcerias	Analisa criticamente o ideário do terceiro setor no contexto do neoliberalismo e gerencialismo, identificando o papel das parcerias entre Administração Pública e entidades da sociedade civil sem fins lucrativos no Brasil. Aborda o Estado Mínimo Regulador e as parcerias do Terceiro setor "como prestadores de serviços sociais em substituição do estado". Analisa um conjunto de serviços sociais que deveriam ser realizados pelo Estado com aplicação do princípio da subsidiariedade que não é incompatível com o Estado de Social. Faz uma análise do patrimonialismo, burocracia e gerencialismo. Analisa o conceito de parcerias, mostrando o papel dessas entidades na substituição do Estado. Aponta o surgimento do chamado espaço "público não estatal" gerencial-neoliberal. Contratos administrativos, convênios, parcerias, contratos de gestão. Defende um estado radicalmente democrático e participativo que atue nos problemas sociais, não apenas árbitro de conflitos, mas na construção de maior qualidade. O modelo

					neoliberal-gerencialista favorece o controle do estado e a formação do cliente-consumidor.
2001 UFRS	Construção da "Participação Popular": Análise comparativa de processos de participação social na discussão pública do orçamento em municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS	T	SILVA, Marcelo Kunrath	Participação social, Participação direta, Gestão pública	Identifica e analisa os fatores explicativos da participação social em canais de participação direta na gestão pública municipal, utilizando como referência empírica quatro processos de discussão pública do orçamento municipal (o chamado "Orçamento Participativo") desenvolvidos nos municípios de Alvorada, Gravataí, Porto Alegre e Viamão, todos integrantes da região metropolitana de Porto Alegre. Conclui não haver a existência de qualquer dimensão "natural" ou "mecânica" nas ações coletivas orientadas para a intervenção em espaços de participação direta na gestão pública. Em todos os casos analisados, "a participação popular" observada surge como uma construção social na qual interferem ativamente agentes sociais e governamentais, cuja atuação está marcada pela intencionalidade de gerar e manter aquela participação. Conclui que a atuação dos agentes sociais na construção da "participação popular" não é algo predeterminado. Não existe uma relação positiva automática entre as formas associativas constituídas ao nível da sociedade local e os processos de participação social na gestão pública.