

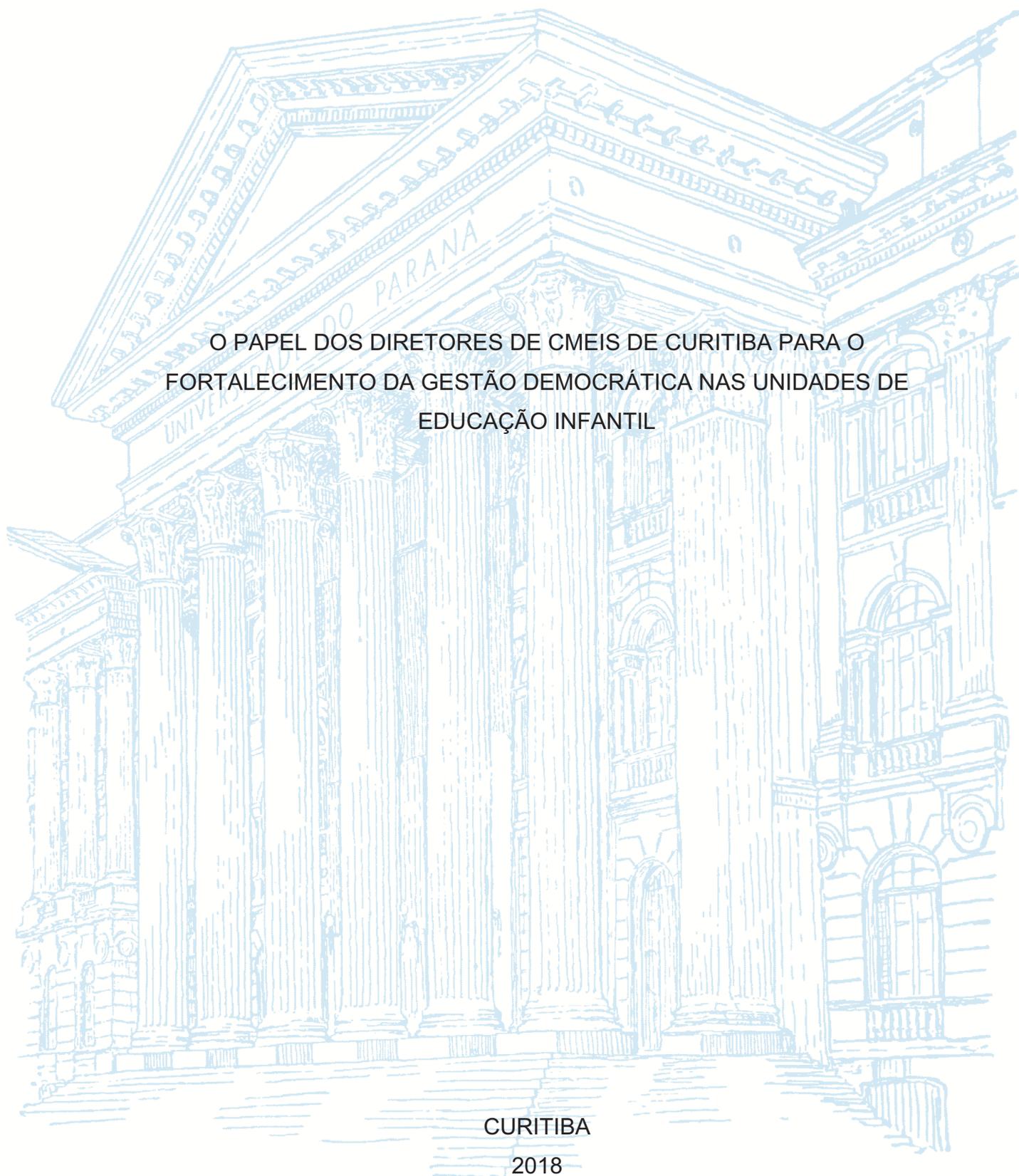
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATASHA CAROLINA DE CARVALHO

O PAPEL DOS DIRETORES DE CMEIS DE CURITIBA PARA O
FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2018



NATASHA CAROLINA DE CARVALHO

O PAPEL DOS DIRETORES DE CMEIS DE CURITIBA PARA O
FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

NATASHA CAROLINA DE CARVALHO

O PAPEL DOS DIRETORES DE CMEIS DE CURITIBA PARA O
FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada e aprovada no Curso de Especialização em Políticas
Educativas, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.



Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do curso

Dedico esta monografia a todas as diretoras e todos os diretores dos CMEIs de Curitiba que dedicam suas melhores habilidades para procurar garantir um atendimento de qualidade para as crianças pequenas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao setor de Educação da Universidade Federal do Paraná por, desde minha graduação, fomentar uma leitura crítica do mundo, provocando uma insatisfação que me leva sempre ao movimento.

Agradeço ao Núcleo de Políticas Educacionais e seus professores pela acolhida a turma da especialização 2018 e uma prática acadêmica que nos oportunizou debates, leituras e pesquisas relevantes e aprendizagens importantes.

Ao professor Ângelo, que além de coordenar este curso e dedicar esforço para que nos mantivéssemos firmes e focados, orientou minha pesquisa dando contribuições indispensáveis para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, que sempre me provocaram a não parar nunca e me incentivaram, alegrando-se com minhas conquistas.

Agradeço especialmente ao meu esposo Fábio que esteve sempre na retaguarda, possibilitando que eu dedicasse meu tempo a este curso.

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com os seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?

(BOURDIEU, 1998, p. 64)

RESUMO

Esta monografia procurou investigar de que forma os diretores dos CMEIs de Curitiba percebem seu papel diante da gestão democrática e como agem em prol desta democratização. Para fundamentar a pesquisa, o primeiro capítulo traz o conceito de gestão democrática, fundamentado no papel da política, enquanto elemento de disputa de poder e na democracia como construção da vontade coletiva. O conceito de democracia e, em especial da democracia na educação também foi fundamentada pela CF/88 e pela LDB, além do PNE e do PME de Curitiba. Nestes conceitos, também são trazidas a participação como elemento central e o conselho como órgão fundamental para efetivação da democracia nos CMEIs. No segundo capítulo, denominado direção escolar, trago o papel do diretor escolar e faço a defesa do termo diretor em detrimento a outros, tidos como sinônimos, como gestor ou gerente. Também é trazida à tona a natureza do ofício dos diretores, entendendo que têm uma função muito mais político-pedagógica que técnica. A partir disso é discutida a questão do provimento e da diferença que há entre a forma de provimento das escolas (ensino fundamental) e CMEIs (educação infantil) no município de Curitiba. Finalmente, no terceiro capítulo, trago o resultado das entrevistas realizadas com três diretoras de CMEI de Curitiba, entendendo a percepção que têm sobre seu papel diante da gestão democrática e de como suas ações impactam ou não para atingir este princípio da legislação.

Palavras-chave: Democracia. Gestão Democrática. Diretoras. Educação Infantil. Político-pedagógico.

ABSTRACT

This monograph sought to investigate how the directors of the CMEIs in Curitiba perceive their role in the democratic management and how they act in favor of this democratization. To support this research, the first chapter presents the concept of democratic management, based on the role of politics as an element of power struggle and on democracy as a construction of the collective will. The concept of democracy and, in particular, democracy in education was also supported by CF / 88 and LDB, in addition to PNE and Curitiba SMEs. In these concepts, participation is also brought as a central element and the council as a fundamental organ for the realization of democracy in the CMEIs. In the second chapter, called school management, we bring the role of the school director and defend the term director instead of others, taken as synonyms, as manager or manager. The nature of the directors' office is also brought to the fore, understanding that they have a much more political-pedagogical than technical function. From this, the question of the provision and the difference that exists between the form of provision of the schools (elementary school) and CMEIs (children's education) in the city of Curitiba is discussed. Finally, in the third chapter, we present the results of the interviews conducted with three directors of the CMEI in Curitiba, understand the perception they have of their role in the democratic management and how their actions impact or not to reach this goal of the legislation.

Keywords: Democracy. Democratic management. Directors. Child education. Political-pedagogical.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CF	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE	- Conferência Nacional da Educação
CONEB	- Conferência Nacional de Educação Básica
CRAS	- Centro de Referência da Assistência Social
EC	- Emenda Constitucional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PME	- Plano Municipal da Educação
PNE	- Plano Nacional da Educação
RME	- Rede Municipal de Ensino
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 METODOLOGIA.....	12
2 GESTÃO DEMOCRÁTICA	16
3 DIREÇÃO ESCOLAR	29
3.1 A DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE DE CMEIS EM CURITIBA	34
4 ENTREVISTAS	41
5 CONCLUSÕES	52
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	60

1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos da democracia na gestão escolar, temos imediatamente remetida como primeira ideia a forma de provimento dos diretores, como se por si só um processo tido como democrático – como a eleição, por exemplo – fosse suficiente para garantir que a educação assumisse de fato este caráter. É possível, porém entender que grande parte da gestão democrática na escola passa, sem dúvida, pela figura do diretor. Historicamente, e ainda nos dias de hoje, o papel do diretor remete à ideia de poder e figura de autoridade, isto se deve, em boa parte, por ser considerado o único ou maior responsável pelo sucesso ou fracasso da escola. Nesta configuração é difícil entender os espaços de participação como elementos centrais neste processo. O diretor, como representante do poder do estado, organiza a escola e toma as decisões, enquanto os demais envolvidos (professores, funcionários, pais, alunos) apenas acatam e obedecem.

... o tipo de autoridade que costuma prevalecer é uma em que, quer na coordenação do esforço humano coletivo exercida pelo diretor, quer no processo de produção pedagógico, se supõe a obediência às ordens resultantes de um poder externo, cujas normas de procedimento foram estabelecidas sem a participação ou a concordância dos que devem obedecer. (PARO, 2010, pg.13)

Apesar disso, o que se tem observado é que a construção da democracia no interior das instituições educativas é um tanto mais complexa do que o provimento dos dirigentes escolares seria capaz de resolver. Há, por vezes, diretores eleitos mais autoritários que diretores indicados, e comunidades educativas mais ou menos conscientes de seu papel na democracia. O que se percebe, porém é que o diretor tem centralidade neste processo, como agente que poderá direcionar a construção da consciência democrática na comunidade educativa. Se considerarmos, porém, que uma forma democrática de provimento não é por si só suficiente para democratizar a escola e entendemos o papel de centralidade deste personagem, o diretor, cabe questionar: o que os diretores de CMEIs entendem por gestão democrática e como enxergam seu papel neste processo? E ainda, quais ações deles favorecem ou impedem a construção da consciência democrática por parte da comunidade educativa?

O objetivo principal desta pesquisa é entender de que forma os diretores de CMEIs compreendem a gestão democrática e o seu papel na formação da consciência democrática na comunidade escolar. Para chegar a este objetivo será necessário identificar os espaços - oficiais ou não – de participação no interior dos CMEIs, analisar como os diretores avaliam a participação dos membros da comunidade educativa nas tomadas de decisão, compreender se as ações dos diretores de CMEIs possibilitam a participação coletiva no ambiente escolar e identificar se (e de que forma) os direcionamentos político partidários influenciam as ações dos diretores.

Os textos estudados tratam da necessidade de responder a uma demanda legal e o movimento das escolas em busca de atender a legislação. Neste sentido, muitas redes tendem a simplificar o processo de democratização da gestão como uma democratização na forma de provimento dos diretores, somente. Diversos autores mencionam a forma do provimento dos diretores via eleição como estas tentativas, mas são unânimes em afirmar que este processo, mesmo que democrático, não garante, por si só que a gestão democrática se efetive.

Dentre os textos e autores consultados não há consenso de um único fenômeno que contemple toda a complexidade que a participação da comunidade educativa nas escolas seja capaz de resolver. Porém, embora não haja uma única linha defendida por todos os autores, há alguns indicativos que apontam a centralidade de um conceito de gestão democrática que precisam ser mencionados. A gestão escolar é vista como processo político e o campo da escola como espaço para disputa de poder. Entende-se aí que tal disputa não é trazida como algo negativo ou que deva ser evitado. É sim um processo natural e necessário no espaço da democracia. Por isso, o diretor escolar é tido aqui como figura de centralidade neste processo, pois entende-se que a maneira como lida com o poder será determinante (DRABACH e SOUZA, 2016).

1.1 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa compreende-se fundamental entender como pensam e como agem diretores dos CMEIs e verificar, à luz da teoria apresentada, o quanto tais pensamentos e ações têm efeitos para a democracia de

sua gestão e para a democratização da comunidade educativa. Por esta razão compreende-se importante a realização de entrevistas semiestruturadas com diretores de CMEIs. Entende-se que esta metodologia é importante diante do objeto de estudo, pois:

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coletas de dados. (DUARTE, 2004, p.15).

Para que esta pesquisa possa coletar as informações que pretendem responder à questão apresentada, considera-se importante observar diferentes diretores vivendo uma diversidade de realidades de gestão, afinal, não se sabe se estas diferenças serão determinantes.

Dar espaço para emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos. (DUARTE, 2004, p.223)

Porém, mesmo não sabendo se estas diferenças serão tidas como elementos fundamentais, é necessário considerá-las para a escolha dos entrevistados. Desta forma, realizarei entrevistas com diretores dos CMEIs de Curitiba e para observar de que forma as diferenças serão determinantes ou não. Serão considerados como critérios para escolha dos indivíduos, as relações entre o tempo de atuação na SME e o tempo na direção de CMEIs.

Para que a manipulação dos dados levantados possam revelar descobertas que traduzam a realidade pesquisada, será feita uma cuidadosa análise do referencial teórico a partir da revisão de literatura. Para esta revisão será contemplada a análise de textos que intentam análise da gestão democrática nas escolas, detalhando a tentativa das escolas e dos entes federados em se submeterem a legislação que define a participação como centralidade do processo de gestão e a busca por estratégias para sua efetivação.

O tema da gestão democrática, embora bastante corriqueiro entre os meios acadêmicos e escolares, ainda demanda estudos criteriosos e é motivador de discussões acaloradas. Tal fenômeno se justifica pelo fato de que, ainda que ela por si só seja consenso entre os próprios diretores (ou, pelo menos, pareça ser), sua efetivação é um tanto mais complexa e demanda elevado grau de disputas. Para que seja possível discutir esta questão, além da análise legal que implica que a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões da escola já está prevista desde a CF/88 até a aprovação do último PNE, em 2014. O PNE como epicentro das políticas educacionais (DOURADO, 2017) traz a discussão da gestão democrática na meta 19 e, embora o texto da meta em si seja simplório quando se coteja a democratização dos espaços educativos, a própria construção do plano em si é uma demonstração desse caráter político da educação. Nas palavras de Gouveia e Machado:

O PNE não é o epicentro porque expressa apenas consensos, mas porque contém também as contradições pelo processo pelo qual foi construído. Foi na luta entre concepções e no debate democrático que os consensos possíveis se materializaram na LEI 13005, em 2014. Mas também, é na luta pela efetividade da Lei que o PNE continua sendo o epicentro das disputas da política educacional (GOUVEIA e MACHADO in DOURADO, 2017, p.12)

Também será necessário discutir a forma de provimento dos diretores e suas implicações para a democratização da gestão escolar. Neste sentido, embora este texto, em princípio, não tenha o foco da discussão do provimento ou de suas implicações no processo democrático, este acaba por se tornar um importante pano de fundo, uma vez que

A forma como o diretor é investido no cargo dá o tom da gestão, pois lhe dá respaldo para tomada de decisões que deverá adotar no decorrer da gestão, pois diferentes estudos citados neste trabalho têm demonstrado que diretores investidos de forma autoritária, ou seja, por indicação política, por melhor que sejam suas intenções, também não têm a garantia de continuidade do seu trabalho, seja ele bom ou ruim. Bem como diretores que tem a garantia de permanência na função, como no caso do concurso público ou indicação às vezes apresentam tendência a acomodação e pouco compromisso político com a educação de qualidade. (CRUZ, 2015, p.65)

É necessário ressaltar que a intenção deste texto não é a análise da qualidade em si – embora seja ela o objetivo de qualquer escola. Antes

procuraremos vincular a gestão a forma democrática da tomada de decisões, considerando todos os atores do processo.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Discutir o entendimento que se irá abordar quando se trata de gestão e democracia é fundamental no entendimento desta pesquisa, por isso, durante este texto serão abordados conceitos fundamentais, como a ideia da participação como condição preliminar para democracia, o poder como fenômeno político e foco de disputa, a figura dos diretores ou gestores escolares e a participação dos conselhos.

Para compreender o lugar da democracia no interior das instituições educativas, é necessário aceitar que sua materialização dependerá de disputa pelo poder, caracterizando-se, portanto, em um processo político. Embora o termo democracia tenha, quase que na maioria das vezes, uma interpretação positiva e aceita como algo importante e bom a priori, não se pode afirmar o mesmo em relação aos dois outros termos abordados neste parágrafo; comumente os termos política e poder são associados e, por que não dizer igualados a termos como: dominação, injustiça, supremacia e imoralidade. Todavia, sem que possamos desmistificar estes dois termos, não há como haver entendimento pleno da democracia que se pretende abordar neste texto.

Segundo Arendt (2007), a política efetiva-se no discurso e na ação. Quando descreve os primeiros movimentos democráticos na Grécia antiga, revela que ambos, discurso e ação para os gregos inicialmente, são sinônimos e contrários à violência, pois “somente a pura violência é muda, e por este motivo, a violência, por si só, jamais pode ter grandeza”. Todavia, ainda segundo Arendt (2007, p.5), discurso e ação vão se distanciando e a ênfase passa para o discurso como meio de persuasão, como forma de decidir mediante o poder das palavras e não pela força ou violência. Neste contexto, a autora diferencia a forma de tratar de impasses no meio público, ou na vida na polis (vida em sociedade), da forma característica do meio privado, como a vida em família. Na última era comum que imperasse a violência e a imposição mediante o poder instituído pela força física e moral. Neste sentido, concebia-se que apenas era possível existir liberdade na esfera política, ou pública, nunca na esfera privada. Apenas gozava da possibilidade de participar da política os cidadãos, ou seja, os homens livres. Aos demais, cabia a imposição da vida privada em família, sob o domínio da força. É fundamental que, neste conceito, não se confunda liberdade com justiça. Para os gregos, apenas uns poucos tinham a liberdade para participar da vida política e concebia-se a existência de desiguais.

Para os demais – mulheres, servos, escravos – restava a desigualdade e as imposições da vida privada. Neste conceito, podemos entender o termo privado, como a privação da vida pública.

É certo que ao longo da história e evolução da sociedade este conceito de público e privado foi sofrendo alterações, bem como a forma de ação nestes espaços também. Se para os gregos a esfera privada (família) era vista como algo muito limitado e completamente oposta e inferior à vida na polis, ou à vida pública, na medida em que a sociedade se modifica, modifica-se também a valorização de um e de outro. Na sociedade moderna, com a valorização da individualidade, o que é público passa a ter uma conotação do que pode ser visto e ouvido por todos. Neste sentido, Arendt (2007) reforça que nem tudo resiste à luz do público e o que é irrelevante ao público torna-se automaticamente esfera do privado. Nesta sociedade moderna também é necessário destacar que não há a mesma valorização do que é público e privado, no sentido em que o último não é necessariamente inferior ao primeiro.

Ainda assim, tanto na antiga sociedade grega quanto na atual sociedade ocidental, há a disputa pelo poder, que só existe na esfera pública. Neste caso, podemos considerar tanto a busca pelo poder conquistado pela disputa, como define Weber, como o poder como construção coletiva da vontade comum, como define Arendt. Embora se considere que os dois conceitos de poder cotejam com a democracia como a conhecemos, o que defendo nesta monografia, é o segundo conceito, pois creio nele como mais justo que a primeiro, uma vez que não entende uns mais fortes que outros na disputa, mas todos com condições semelhantes. É necessário ficar claro que a democracia não se refere a tomada de decisões guiada pela vontade da maioria, pois

ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força. (SOUZA, 2009, p. 125)

Trazer uma reflexão sobre a democracia de forma *desromantizada* é necessário para que não se compreenda a gestão democrática ou a democracia nas escolas com um fim em si mesma. A clareza de que a democracia não é uma

conquista única, mas sim um movimento diário de todos os que estão envolvidos nela e por ela é necessário para a compreensão deste texto.

No Brasil, a legislação demonstra preocupação com a democratização do acesso a educação pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, porém de forma bastante tímida, mencionando apenas a necessidade de traçar as diretrizes da Educação Nacional. Neste momento também, considerando a realidade política com a instauração do Estado Novo, não passou da intencionalidade. O acesso não foi democratizado, como descrevia a lei e as inovações da Escola Nova ficaram restritas aos grupos majoritários, às elites, reforçando as diferenças já existentes. Numa segunda tentativa, a partir da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, a LDB nº 4024/61 aprovada após longas disputas, novamente o quadro de privilégios aos envolvidos na disputa excluiu dos benefícios da lei o conjunto da população. Desta forma, é possível afirmar que o primeiro movimento democrático, envolvendo a gestão democrática como intencionalidade real adveio da Constituição Federal de 1988. Cabe o destaque de que não somente o texto da lei, quando determina no Art. 206, inciso VI: “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), mas o processo com que a própria constituição foi discutida e disputada foi o processo mais democrático da história deste país. Embora não se possa afirmar que as disputas geraram o texto e, portanto, a lei da forma que se sonhava, foi o processo que gerou, pela primeira vez, o olhar aos antes excluídos de forma mais democrática de que se tinha conhecimento – e porque não dizer, do qual se tem conhecimento até hoje.

É preciso relatar que a democracia a que se buscava então ocorria em duas vertentes: a democratização do acesso e a participação de forma democrática de todos os partícipes do processo. Se em relação ao acesso foi um impulso importante e significativo para a democratização da educação, o mesmo não se pode dizer em relação à gestão em si, talvez porque o texto da lei é bastante superficial e pouco diretivo e permite múltiplas interpretações. A definição pela União do que exatamente se esperava ficaria postergada à escrita da nova Lei de Diretrizes e Bases.

Este trabalho não tem a pretensão de realizar um apanhado histórico demasiadamente detalhado, e por esta razão optou-se por não trazer à tona toda a efervescência política que marcou este processo. Destaca-se fundamentalmente a marca importante da descentralização como forma de administrar os recursos e

atribuições políticas de forma local e regional. Destaco que a regionalização nas tomadas de decisões, possibilita que cada comunidade administre e organize a escola de acordo com a realidade local e a suas necessidades, mas é utópico pensar que todas as comunidades terão autonomia para desenvolver este processo sem que o poder público dê o suporte necessário para a formação destes indivíduos. A assunção da escola e o direcionamento de suas práticas será fruto de uma cultura de participação construída com a comunidade escolar e nunca um movimento natural e espontâneo. Neste período, também a aprovação da LDB foi fruto de intensa disputa política. O texto da LDB, Lei nº 9.394/96, referenda a importância da gestão democrática, definindo: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (art. 3º,inc. VIII) que traz detalhamento no Art. 14:

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

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

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

Quando a CF/88 e a LDB suscitam que a gestão democrática será definida na forma da lei, responsabilizam os entes federados a obrigação de legislar e decidir sobre a forma que cada um entenderia a gestão democrática, e nesse campo individual, as disputas são múltiplas e diversas e os resultados, além de diversos, revelam a compreensão de cada um sobre a democracia. Porém, como avanço observamos que a LDB determina a gestão democrática pensada não somente no interior das instituições educativas, mas também a importância da participação da comunidade educativa nas decisões concernentes a gestão dos sistemas de ensino e da educação nacional como um todo (Drabrach, 2016). Este deve ser concebido como um avanço ímpar pois, afinal entende-se que uma sociedade mais democrática facilitará que a democracia seja exercitada também dentro da escola.

Outro marco legal na busca para efetivação da gestão democrática no Brasil pode ser observado no último Plano Nacional de Educação aprovado sob a Lei

13.005/2014. Criar um plano nacional da educação é uma determinação da CF/88 e da própria LDB, que determina também a criação de um sistema nacional da educação. O plano, assim como o sistema, deveria ser criado em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal. Embora o sistema nacional ainda não seja uma realidade, o PNE de 2014 foi resultado de intensas discussões e disputas (Dourado, 2017). As conferências – Coneb e Conae,

...precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital e que apresentaram novas inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo Plano Nacional da Educação. (DOURADO, 2017, P.38)

O plano, aprovado sem vetos após longo tempo de disputa e tramitação no Congresso Nacional, traz 20 metas, cada qual com estratégias próprias para efetivação e indicadores para o acompanhamento da execução, todas, seguindo as diretrizes trazidas pela própria constituição:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento da meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.” (EC 59/2009).

Dentre as 20 metas elencadas pelo plano, há algumas que em sua proposição pressupõem a democratização de acesso a níveis antes não absorvidos nos textos legais. Como exemplo posso citar as metas que determinam a universalização do atendimento para as diversas etapas e modalidades da educação básica ou ainda a democratização das práticas pedagógicas. Em relação a gestão democrática, porém, o destaque do plano que faremos neste texto é o descrito pela meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

A meta descrita e especialmente as estratégias para atingir a meta remetem a uma ideia de que os entes federados têm autonomia na definição de critérios e ações relacionadas à gestão democrática. Porém, o que se tem como resultado da

autonomia possibilitada aos entes federados para que definiam sobre a forma como compreendem a gestão democrática gerou uma multiplicidade de interpretações e ações, entendendo e implantando de modo particular a participação social (ou a não participação) ao que entendem por democracia. Tal situação pode ser verificada quando observamos os dados do Questionário do Diretor e do Professor, aplicado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), prova Brasil 2013. Se analisados os resultados no que se refere a provimento de diretores escolares, por exemplo, observamos que há uma multiplicidade de formas e, portanto, de entendimento dos entes federados sobre gestão democrática. Ainda que estes dados sejam anteriores a aprovação do PNE, a gestão democrática está prevista na CF/88 e na LDB, bem como já havia sido descrito no Plano Nacional anterior. É claro que o entendimento sobre gestão democrática é significativamente mais amplo que o provimento dos diretores escolares, principalmente nesta pesquisa, onde o que se intenta é justamente perceber outras nuances da gestão – democrática ou não – que se efetivam no interior das instituições de educação, porém não deixa de ser um dado importante quando analisamos os processos que ocorrem em cada escola.

Observando-se também as estratégias descritas pela meta 19, é possível analisar que para o plano, a gestão democrática tem a pretensão de considerar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da educação de modo mais geral e das escolas de modo particular. Entende como preceito fundamental o processo de definição (indicação, determinação, nomeação) dos diretores escolares, como se apontasse com isso a autonomia da própria escola, além da autonomia dos sistemas. Tal autonomia prevê tanto os processos pedagógicos, como a participação de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar como professores, funcionários, pais/familiares e estudantes na elaboração e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da escola, além da autonomia para definição de aplicação dos recursos da forma mais conveniente à instituição e quanto ainda a administração da escola em si, de forma que a tomada de decisão e resolução de conflitos seja sempre resultado de debates.

Embora a meta 19 possa parecer à primeira vista um esforço válido e até mesmo um caminho a trilhar de modo a trazer a participação popular para o interior da escola, e talvez, em um primeiro momento, até seja, basta uma análise um pouco mais aprofundada para perceber que o texto do Plano, tanto no que se refere a meta quanto ao que se refere as estratégias é bastante evasivo, imputando aos entes

federados toda a responsabilidade, sem apontar, porém, muitos caminhos. Outra dificuldade do Plano de modo geral, sendo consideradas todas as metas, mas em especial a meta 19, é a ausência de um diagnóstico. GIL (2016) fala sobre essa dificuldade, referindo-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, mas é perfeitamente coerente com o PNE, pois não é possível estabelecer metas, prioridades, prazos sem que haja uma clara posição sobre a situação atual; só é possível decidir para onde ir, se há clareza de onde está. Para perceber como esta realidade pode ficar ainda mais confusa, das vinte metas do PNE, a meta 19 talvez seja a menos mensurável e clara quando se procura estabelecer um desenho da realidade, o que sugere ser necessária uma avaliação e acompanhamento da aplicabilidade das estratégias. Para dificultar a análise do quadro em relação a meta 19, é possível analisar a situação somente – e no máximo – até a aprovação do plano em 2014. Não há dados mais recentes sobre a situação nem é possível analisar se a aprovação do Plano teve algum impacto sobre a condição anterior. Porém, mesmo com uma carência de informações mais recentes sobre isso, o movimento político do país, pós *impeachment* e aprovação da PEC que aprovou o congelamento de investimentos na educação por vinte anos levam a acreditar que pouco se caminhará no sentido que o PNE aponta.

Ainda que a presença de metas relacionadas a gestão democrática demonstrem que ainda não a alcançamos, quando defendemos que a democracia não é objetivo final e sim um processo contínuo e de que se trata de um conceito a ser construído e defendido constantemente, a defesa da presença do termo *gestão democrática* e seus conceitos, sendo sempre reiterados nos textos legais é indispensável.

Em Curitiba o Plano Municipal de Educação, Lei nº14.681/2015 também trata da democracia no interior das instituições como uma das diretrizes da cidade: “fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam” (Curitiba, 2015). É notável considerar o esforço evidenciado na lei para que no prazo de vigência do plano – até 2025 – sejam efetivadas ações que elevem a qualidade e o acesso à educação para todos, inclusive aos historicamente marginalizados. O plano municipal apresenta 25 metas e suas respectivas estratégias, das quais podemos destacar a democratização de acesso e relações pedagógicas como marcas de todo o plano. Destacaremos, porém, pois este é o recorte que interessa a esta pesquisa, a meta 22:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação deste PME, para efetivação da gestão democrática da educação, garantindo a realização de eleição direta para direção das unidades educacionais (escolas e centros municipais de educação infantil), com participação de todos os segmentos da comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico das secretarias estadual e municipal da educação. (CURITIBA, 2015)

O destaque para esta meta, diferentemente do definido pelo PNE é a menção clara ao processo eleitoral direto como garantia de democracia, apontando inclusive a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. É preciso esclarecer que este processo de eleição direta para diretores já é uma realidade para as escolas municipais, que atendem ao ensino fundamental, desde 1993 (Lei nº8280/93). Todavia, quando se considera as unidades que atendem à educação infantil, verifica-se que, passado o prazo definido pelo plano, a eleição direta ainda não é uma realidade, embora seja uma reivindicação antiga dos que acreditam neste processo democrático, incluindo a luta da categoria dos professores da educação infantil e do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba. Há rumores de que na antiga gestão municipal, que foi responsável pela aprovação deste plano, o que impediu a materialização desta meta foi a existência de diretores concursados, que advém do tempo em que os CMEIs pertenciam a uma secretaria já extinta, ligada à assistência social. Porém, não encontramos nenhuma referência de que tal situação seja de fato a razão para a não efetivação das eleições em CMEIs na gestão passada. Na nova gestão municipal, que assumiu a prefeitura em 2017, não há nenhuma evidência de que esta realidade possa se efetivar, uma vez que qualquer menção neste sentido foi ouvida nem pela prefeitura, nem pelo CME.

Destacaremos também a estratégia 22.2 do PME que, ao contrário do que foi definido pelo Plano Nacional, desconsidera as questões de mérito e desempenho:

Garantir eleição direta para direção das unidades educacionais, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação do Plano Municipal da Educação, sem associação a critérios de mérito e desempenho, estabelecendo regras para 01(uma) reeleição, independentemente da função de diretor(a) ou vice, respeitando o princípio da alternância de poder, com mandato de 03 (três) anos, podendo se candidatar todos os profissionais da educação escolar básica, regulamentada por meio de legislação específica.

Neste caso, considero esta determinação um avanço no plano municipal, em detrimento ao nacional, já que uma das grandes críticas ao PNE é a não definição de tais critérios sobre a quem eles caberiam e quem faria este julgamento. Cabe

salientar também, para melhor compreender a tentativa deste plano em de fato democratizar a educação da cidade, que embora a meta destaque somente a forma de provimento das escolas e CMEIs por meio da eleição, as estratégias destacam os diversos níveis em que a educação se estrutura dentro da cidade, para além das unidades escolares, como os conselhos escolares e o conselho municipal. Outra estratégia a ser destacada é a 22.17 que define que os presidente dos conselhos escolares serão eleitos e não mais obrigatoriamente os diretores ou vices. Esta estratégia, fundamental para que de fato os conselhos escolares possam agir com autonomia em relação às tomadas de decisão, ainda não se efetivaram, assim como as demais. Passados três anos da aprovação do plano, os presidentes dos conselhos escolares de Curitiba continuam sendo os diretores, conforme definido pelo estatuto do próprio conselho e pelos regimentos escolares. Acreditamos então que o Plano Municipal de Educação de Curitiba, fruto de um processo que procurou envolver toda a comunidade educativa em sua discussão, embora aprovado com várias alterações da câmara de vereadores, aponta caminhos possíveis para maior democratização de suas unidades escolares. Porém, como todo plano, só o fará de fato se conseguir o maior desafio: sua materialização.

Quando saímos do texto da lei para a desejada materialização da gestão democrática no interior das instituições educativas, objetivo principal desta pesquisa é relevante trazer à tona a temática dos conselhos como instrumento de participação da comunidade escolar nas decisões da escola, como apontado pelos planos mencionados anteriormente. A existência de conselhos está descrita na LDB e no PNE como estratégia importante para democratização da escola, e de fato o é. Pensar o papel dos conselhos neste debate é fundamental, entendendo que a escola é um espaço público e privilegiado para se efetivar a participação popular, considerando a complexidade de fatores que cotidianamente influenciam nesse processo de participação. A pluralidade de segmentos pode constituir-se em uma riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para a implantação do seu projeto político-pedagógico. Mas isso somente será possível se a organização e a gestão da escola priorizarem a construção desse projeto. Caso contrário, teremos conselhos tutelados que podem estar a serviço muito mais da legitimação de *certas políticas* do que de estimular a participação dos envolvidos e a autonomia do conselho. (Alves, 2005)

Um dos problemas que envolve a constituição dos conselhos escolares é que ele tem sido tomado como uma medida isolada, desligado de uma política mais ampla de democratização da escola, o que acaba evidenciando muito mais a sua face burocrática do que a sua inspiração democrática (DRABACH e SOUZA, 2016, p. 303)

É fato que um sistema autoritário será muito menos conflituoso, uma vez que o detentor do poder, tirano, toma todas as decisões. (DRABACH e SOUZA, 2016).

Todavia

...havendo pouco espaço para que se manifestem, os conflitos permanecerão velados, cobertos pela cortina do autoritarismo. As tensões políticas serão diluídas e, como consequência, a prática pedagógica, sobre a qual é exercida toda função gestora, servirá mais para subordinação dos sujeitos às orientações centralizadas do que à emancipação e ao desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o contexto social, político e ideológico no qual se inserem. (DRABACH e SOUZA, 2016, p. 296)

Portanto, é necessário entender que participação e democracia não se dão no consenso: o conflito é um elemento enriquecedor no processo político e democrático. É no conflito que se permite a discussão de ideias e interesses e a definição, por meio do debate e da disputa, dos tais “consensos possíveis”.

A participação é, portanto, condição fundamental para que de fato a democracia se materialize. Se estamos tratando de escola pública, devemos lembrar que o que é público é da conta de todos, portanto, do interesse e de responsabilidade de todos. É importante compreender que a democracia se faz com participação e esta participação deve se dar em todos os níveis e esferas da Educação.

As unidades escolares necessitam ainda fortalecer suas instâncias de democracia coletiva, seja pelo aprimoramento das formas de funcionar dos conselhos escolares, seja pela reestruturação ou criação de novos espaços, como grêmios estudantis ou plenárias escolares, envolvendo todos os alunos pais/mães, funcionários e professores. (GIL, 2016, p.140)

Embora a criação e o funcionamento dos conselhos não sejam garantia de que as relações no interior das escolas serão mais democráticas, não é possível conceber a democracia sem a existência dos conselhos. Apesar disso, mesmo com a existência dos conselhos, é preciso pensar numa prática horizontalizada, onde os membros, representantes de todos que fazem parte da comunidade educativa,

tenham igualdade nas manifestações, disputas e decisões. Neste sentido, ainda há um longo caminho a percorrer. Na prática, um conselho democrático é ao mesmo tempo fruto de relações democráticas e instrumento destas mesmas relações, numa relação dialógica. Em outras palavras, uma escola com relações democráticas terá, necessariamente, um conselho ativo, com espaço de participação e relações horizontalizadas, mas, uma escola que tenha um conselho com estas mesmas características resultará em uma escola com relações mais democráticas. Este texto não será capaz de responder qual destas relações se efetiva inicialmente, ou qual resulta na outra, mas fato é que estão intimamente imbricadas, possivelmente porque a democracia, embora seja tratada como fim, como objetivo, é na verdade caminho e método; compreendendo pela primeira vez que as práticas pedagógicas são sociais e políticas e devem ser vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida como o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la.

Não se pode simplificar esta democracia simplesmente categorizando-a como representativa ou participativa. Não se pode pensar simplesmente numa lógica em que a maioria vença, pois a maioria pode revelar “tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais a expressão da violência do que da democracia”. (SOUZA, 2009). Uma prática democrática, em uma escola democrática precisa olhar para a minoria, para os já marginalizados pelo sistema de forma a garantir que sejam incluídos, que tenham seus direitos garantidos e, com eles, a possibilidade de transcender, afinal “não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, mas tampouco sem o respeito aos direitos das minorias”. (SOUZA, 2009)

Outro conceito importante de trazer à discussão é a ideia de participação, como elemento fundamental à democracia. Neste sentido, embora não seja possível pensar na possibilidade democrática sem que haja participação, esta não se dá de forma natural ou automática. Antes, a normatização dos espaços participativos da escola, dentre eles o conselho como o mais importante, pode ser um elemento excludente. Se efetiva como uma participação desejada, mas apenas quando convém à escola. Neste sentido, nem todas as questões são levadas à discussão, nem todas as decisões são coletivas e fruto de disputas. Nem todos os canais de participação estão abertos para que a democracia se efetive. “Parece-nos que há

ainda um problema maior: a compreensão do que é participar, do que significa ser parte da escola ou do processo educativo.” (SOUZA, 2009, p. 134). Ainda que não se entenda neste texto que a gestão democrática das escolas limite-se às tomadas de decisão, mas sim a

... um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham e acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p. 125)

Os conselhos devem ser considerados e tomados como um dos instrumentos para efetivação da gestão democrática, ou como um órgão colegiado que auxilie e compartilhe com o gestor escolar as decisões da escola.

Sobre as possibilidades do conselho escolar como norteador da gestão democrática, destaco a escola como um espaço público e privilegiado para se efetivar a participação popular, considerando a complexidade de fatores que cotidianamente influenciam nesse processo de participação; a participação de diversos segmentos na construção de uma sociedade mais igualitária; a pluralidade de segmentos capaz de proporcionar uma riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para a implantação do seu projeto político-pedagógico; o conselho como elemento facilitador na vivência da democracia na gestão escolar e, nesse sentido, é um dos principais instrumentos de democratização da escola, devendo ser visto não como mais um órgão escolar, mas como um modo de conceber e praticar a educação na gestão da escola. Para tanto é fundamental refletir e demonstrar que a realidade não é homogênea e está sempre em movimento e permitir olhar para as condições reais de cada escola. (Alves, 2005)

Entretanto, a autonomia das escolas e sistemas nem sempre favorece a implantação dos órgãos colegiados. Há uma distância entre a institucionalização de uma política pública e a sua efetivação na prática cotidiana. Talvez tais dificuldades devam-se ao fato de que a administração na sociedade capitalista reproduz o poder do capital do Estado, dificultando a efetivação dos interesses e direitos dos administrados. O Conselho de Escola deve ser visto como órgão político e um espaço de disputas que possibilita o jogo de poder e por isso pode trazer à tona contradições e distorções em nome de uma gestão colegiada e democrática.

A partir da discussão de temas locais, via Conselhos de Escola, por exemplo, o cidadão pode desenvolver uma prática participativa que permita a sua inserção consciente em mecanismos capazes de conduzirem a uma efetiva modificação da direção política de uma determinada sociedade. (AVES, 2005, p.22).

O maior desafio dos Conselhos de Escola é promover a democratização das relações de poder em âmbito escolar e, por conseguinte, levar a comunidade escolar à intervenção no próprio sistema de ensino. Cada escola é fruto da sua história, das suas contradições. Existem muitas alternativas e o Conselho de Escola certamente deve ser uma delas, porém não é capaz de, num esforço individual, democratizar uma escola, uma cidade e uma nação. Há que se considerar também que a instituição escolar é um organismo complexo de interação social, onde existe essa multiplicidade de culturas, crenças, valores e conhecimentos, expectativas e interesses. A democracia é antes de tudo um processo de participação de muitos ou da maioria nas decisões de interesse comuns. É uma constante conquista.

A Atuação dos Conselhos de Escola ganha maior importância como ação emancipatória e um exercício pleno de cidadania. O Conselho de Escola no cotidiano escolar é a arte de mobilizar os segmentos que compõem a comunidade escolar para reinventar a escola. Segundo Alves:

...por acreditar na democracia como um processo inacabado e em permanente construção, não tenho a pretensão de apontar caminhos ou apresentar soluções, mas subsidiar o leitor com vistas a uma reflexão acerca da reinvenção da democracia e na compreensão das relações de poder – popular ou não – que se materializam no cotidiano escolar.” (Alves, 2005, p.17)

Fica claro que não há como chegar a um consenso único sobre o tema, uma vez que é complexo e subjetivo. Depende das pessoas envolvidas no processo e de suas interações, disputas e interesses.

...a democracia não é o lugar onde se chega. Não é algo que se possa alcançar e depois se acomodar, pois é caminho e não chegada. É processo e não resultado. Desta forma, a democracia existe em permanente tensão com forças que desejam manter interesses, os mais diversos, manter ou chegar ao poder para conquistar interesses de grupos específicos, sendo que muitas vezes se desequilibram, principalmente com a acomodação da participação popular dialógica, essência da democracia que defendemos. (Magalhães, 2004, p.2)

3 DIREÇÃO ESCOLAR

Pensar em gestão democrática no interior das instituições de educação infantil de Curitiba não é possível sem pensar na importância dos diretores neste processo. Parece uma enorme contradição, quando defendemos que a democracia se faz com participação nos processos políticos e todos os que fazem parte deste processo de disputa o fazem em igualdade de condições. Bem, este seria o cenário ideal, o sentido que devemos buscar a cada dia. Na prática estamos significativamente distantes deste ideal. E, no cenário real seria fantasia não colocar os diretores das instituições educativas como centrais e fundamentais neste processo de democratização – ou não – das escolas.

A legislação educacional nacional que trata da gestão democrática, como já analisado no capítulo anterior, é bastante genérica quanto ao que entende por democracia, determinando que os entes federados deverão legislar sobre esta pauta. O PNE, que trata mais enfaticamente do assunto, no que se refere a metas e estratégias, deixa claro seu entendimento de que a gestão democrática passa necessariamente pela figura do diretor, ou, mais exatamente, sobre a forma de provimento do diretor:

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

Embora, ao analisar as estratégias descritas para alcançar a meta 19 observemos questões caras à gestão democrática como a participação e fortalecimento dos conselhos, a autonomia das escolas e a participação da comunidade educativa no Projeto Político Pedagógico, a centralidade da meta ainda recai sobre o provimento do diretor. Claro que chama atenção e tem sido alvo de duras críticas o fato de que a gestão democrática na letra da lei seja reduzida ao provimento, ainda mais quando este não considera as claras vistas a forma mais democrática e participativa de provimento.

Outra questão que chama atenção sobremaneira é a crença que perpassa esta meta de que a gestão escolar é um movimento técnico que exige determinadas habilidades e competências específicas e diversas do característico à docência,

embora não traga definição de quais são os *critérios técnicos de mérito e desempenho*.

a defesa do mérito e do sistema de cargo para diretor garante uma identidade de conhecimento técnico, que vai em direção contrária à compreensão de que qualquer professor competente da escola possa administrá-la. (Silva, 2011, p.222)

Neste caso, relegar à comunidade a participação subordinada a critérios técnicos, que não estão claros, é conceber que a tarefa de direção escolar é muito mais de caráter técnico que político o que acredito, não se efetiva, especialmente quando não se tem clareza de quais são esses critérios. Creio que o caráter político do diretor, que está à frente de processos múltiplos e, mais importante, de pessoas – professores, estudantes e famílias – e tem o papel de coordenar e formar pessoas que caminhem e levem a escola a caminhar. Isto não é possível pela imposição ou força; somente é possível se entenderem, todos, como parte desse processo. A participação é palavra e conceito chave neste movimento. Somente lugares que estejam abertos à participação e, mais do que isso, que fomentem esta participação, poderão estar abertos à concretização de movimentos democráticos. Sem participação a democracia não se efetiva. Claro que estes não são conceitos equivalentes ou sinônimos, mas são sim interdependentes; ocorrem em sintonia. Não há democracia sem participação da mesma forma que a possibilidade de participação verdadeira fomentará um espaço democrático.

Para além da legislação, passados quatro anos da aprovação do plano uma significativa maioria dos diretores escolares chegou aos seus postos por meio de indicação. É possível crer, neste contexto, que a gestão das escolas é tida com um caráter muito mais político-partidário, como um braço da gestão municipal ou estadual, do que uma posição que deve perseguir a qualidade e acesso à educação para todos. Esta realidade deveria apontar números ainda mais significativos se pudessemos ter acesso a forma de provimento dos diretores que atuam na educação infantil, mas tais dados não fazem parte do maior sistema disponível, o SAEB. Com a previsão da participação da educação infantil nesta amostra, a partir de questionários a serem aplicados aos dirigentes, professores e funcionários das escolas de educação infantil anunciada pelo Ministério da Educação, com previsão de início em 2019, passaremos a ter uma percepção de como este processo ocorre

em todo o Brasil e confirmar ou não nossa suposição de que na educação infantil a realidade na indicação de diretores é ainda maior que nas escolas de ensino fundamental e médio.

Analisando o Plano Municipal de Curitiba, temos num primeiro momento a ideia de que o município segue o caminho para maior democratização que o apontado pelo governo federal. O plano aprovado em 2015, embora também aborde na meta 22, referente à gestão democrática, uma visão resumida que aponta a forma de provimento dos diretores escolares como meio de democratização, traz avanços no que se refere à participação da comunidade escolar:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação deste PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, garantindo a realização de eleição direta para direção das unidades educacionais (escolas e centros municipais de educação infantil), como a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico das secretarias estadual e municipal. (CURITIBA, 2015)

Se a intenção desta pesquisa fosse somente a análise do plano, haveria material suficiente para escrita de uma monografia. Embora já esteja claro que não é intenção tratar do provimento dos diretores isoladamente, tampouco é possível ignorar sua importância, principalmente quando a legislação trata de apontá-la sistematicamente. Em Curitiba podemos destacar o que considero um avanço neste sentido quando da escrita do plano: a determinação de eleição direta para o cargo de diretores das unidades educativas, principalmente se consideramos que a meta, neste sentido, está a mais de meio caminho de concretização. Nas escolas que atendem prioritariamente o Ensino Fundamental os diretores são eleitos pela comunidade escolar em pleitos bienais, desde 1993 (Lei 8280/93). Nos CMEIs, por sua vez, os diretores são indicados pela administração municipal. Esta indicação não segue critérios descritos publicamente. Ora se dá por critérios técnicos, ora por critérios político-partidários, mas estes – tanto um quanto outro – nunca estão explícitos nem são compartilhados com a comunidade. Ainda, qualquer que seja o critério cabe somente à gestão municipal esta tarefa não tendo a comunidade escolar qualquer voz, quer seja na nomeação quer seja na destituição dos diretores. Como resultado, há uma tendência de que os diretores de CMEIs, mais do que os de escola, considerem em suas ações os direcionamentos da administração pública antes dos próprios interesses da comunidade escolar. De acordo com uma

administração municipal mais ou menos democrática, isto será percebido no interior dos CMEIs mais fortemente que no interior das escolas.

quando as relações sociais se apresentam com fortes características autoritárias, concentradoras e mistificadas elas também se manifestam dessa forma na escola. Não se trata, evidentemente, de uma transposição mecânica, mas dialeticamente estabelecida pela correlação de forças existentes no corpo social do qual a escola é parte. (CAMARGO, 1997, p. 142)

As estratégias do PME ainda apresentam a ousadia de, contrariamente ao PNE, desconsiderar os “critérios técnicos de mérito e desempenho”, trazendo a eleição direta como regra e determinando o limite de uma reeleição, “respeitando o princípio da alternância de poder” (CURITIBA, 2015). Tal apontamento revela o entendimento que se tem de gestão escolar, contrariamente ao que aponta o PNE, de compreender o diretor das escolas como elemento de articulação entre a gestão municipal e a comunidade escolar, a serviço da garantia de acesso e qualidade da educação.

Além da meta e estratégias que tratam diretamente do provimento dos diretores, é necessário destacar que inúmeras estratégias relativas a esta meta tratam de temas importantes à efetivação da gestão democrática; como destaque, uma alteração importante nos conselhos das unidades educativas, destacando que o presidente do conselho escolar seja um representante eleito pelos demais, e não mais o diretor da escola, como ocorre hoje. Esta diferença terá – acredita-se – grande impacto na autonomia e independência dos conselhos como órgãos de gestão. Hoje ainda se segue o regimento que determina que o presidente do conselho seja o diretor; é ele quem define as pautas, convoca as reuniões, ou seja, se a ideia é de que o conselho seja um órgão que realize a gestão de forma compartilhada, na prática ele é muito mais um elemento de consolidação das decisões do diretor da escola ou das orientações da SME. Conforme Souza, “a direção escolar representa muito para a manutenção ou para superação deste quadro, pois que também é ela mesma ferramenta da gestão escolar, porém central na política escolar.” (SOUZA, 2009, p.287). Observa-se desta forma que o conselho escolar, como ocorre hoje, é ainda um órgão a serviço da legitimação das decisões do diretor ou das políticas públicas e pouco caminha no sentido de uma democratização verdadeiramente. Neste caso, o fim primeiro da democracia, que é o

olhar pelo humano, desaparece. “Quando as pessoas deixam de ser o fim de uma atividade humana e passam a ser recurso para esta atividade, definitivamente parece que o que havia de humano na atividade desapareceu, ‘tecnificou-se’.” (SOUZA, 2009, p. 276)

Algumas estratégias também apontam importantes caminhos, como a revisão do conselho municipal, visando a paridade dos representantes. Esta também é uma estratégia que merece destaque considerando que a democracia é método que deve impregnar todas as cadeias onde o serviço público se impõe. Renata Finatti, em sua dissertação de mestrado em que faz um estudo sobre a forma de provimento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba destaca:

A democracia só é plena se se estender por toda a sociedade, e não for restrita a instituições pontuais apenas. A grande questão que se coloca é como garantir a democratização da unidade escolar se o sistema que a compõe não se democratiza. (FINATTI, 2016, p. 65)

Outras estratégias de destaque no PME são a autonomia financeira e pedagógica das unidades educativas e a realização de conferência para avaliação do PME. Todavia, passados três anos da aprovação do plano, a exemplo do que observamos em relação ao plano nacional, pouca coisa mudou. Não houve realização de nenhuma conferência para avaliação do plano e, com exceção da legislação própria que trata do processo eleitoral das escolas, já implementada, nas unidades de educação infantil o provimento continua sendo por indicação. Neste caso, não há clareza quanto aos critérios utilizados para indicação ou manutenção de diretores nas unidades. É claro que, como já mencionado inúmeras vezes neste texto, adotamos aqui um conceito de gestão democrática que vai muito além do provimento dos diretores, porém não é possível ignorá-la, afinal, de certo modo

A escolha do diretor via indicação vincula o trabalho do diretor com quem o indicou... seu compromisso, portanto, é com quem o colocou naquele cargo e não com a comunidade escolar ou com a educação em termos mais amplos. (DRABACH e SOUZA, 2016, p.299)

3.1 A DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE DE CMEIS EM CURITIBA

Quando analisamos na “involução” da gestão democrática na educação infantil do município de Curitiba, na mesma proporção dos avanços percebidos pelo ensino fundamental, podemos encontrar justificativa na sua própria história, se consideramos que os CMEIs são entendidos como educação há apenas uma década e meia. Somente no ano de 2003 os CMEIs passaram a compor a pasta da Secretaria Municipal da Educação, sendo antes equipamentos ligados à assistência social, da extinta Secretaria da Criança. De lá para cá inúmeras mudanças ocorreram nestas instituições. Como destaque, podemos citar a exigência da formação mínima em magistério em nível médio, a entrada das pedagogas e professoras e a garantia de hora-atividade – certo de que é muito mais uma garantia formal que real, uma vez que a falta de profissionais é uma realidade constante nestas unidades. Desta forma, é possível perceber um salto de qualidade bastante significativo nesse pouco tempo, principalmente no que se refere a identidade do atendimento à criança pequena. Reafirmar o caráter pedagógico para as instituições que atendem as crianças pequenas traz consigo uma afirmação da individualidade do sujeito, independente da idade considerando-o portador de direitos; neste caso, em especial, do direito universal à educação. Se antes, o atendimento à criança pequena, no município de Curitiba, tinha de um lado um caráter fortemente compensatório ligado ao atendimento das famílias carentes, garantindo um lugar de cuidado especialmente organizado para atender as mulheres trabalhadoras e de outro a necessidade de preparar as crianças para a escola, a partir de 1988 com a promulgação da CF/88 e de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a afirmação da criança cidadã de direitos e prioridade social (CURITIBA, 2016) as políticas públicas municipais passam a pensar no atendimento a esta faixa etária considerando o desenvolvimento das crianças pequenas em um espaço voltado à educação que culminaria na extinção da Secretaria da Criança e na incorporação das creches à Secretaria Municipal da Educação em 2003. Esta mudança traz consigo a determinação de que haja um pedagogo atuando em cada unidade e a escrita das propostas pedagógicas de cada CMEI: um salto de qualidade iniciando uma mudança de paradigma no atendimento à criança pequena. Neste contexto de mudança de secretaria, a formação é uma característica

marcante. Passaram a ser oferecidos diversos cursos para os profissionais que atuavam nos CMEIs, incluindo formação sobre gestão democrática aos diretores.

Apesar disso, é necessário destacar a natureza pedagógica dos diretores de educação infantil, pois, mesmo quando há a atuação das pedagogas, não é incomum que diretores e diretoras assumam a formação, entrem em sala e organizem planejamentos. É complexo o ofício dos diretores das escolas públicas, que absorve funções pedagógicas, técnicas e políticas. Não se trata de um acúmulo de funções e sim da própria natureza do ofício, que se dá independentemente da forma de provimento, pois não se crê, neste momento, que a solução apontada pelo PNE, escolhendo diretores com base em capacidade técnica seja uma solução para tal realidade, uma vez que defendemos que sua atuação é significativamente mais político pedagógica do que técnica, conforme Drabach e Souza (2007):

sendo o papel do diretor escolar de natureza político-pedagógica, e operando na coordenação política da escola, a sua eleição para a função implica reconhecer que o seu trabalho é mais do que o de um burocrata, preocupado apenas com a função técnica da função, mas de alguém comprometido com a comunidade escolar que pauta suas decisões a partir dos interesses coletivos. (DRABACH e SOUZA, 2016, p. 301)

Além do mais entende-se que toda atividade desenvolvida no interior da escola tem um fim pedagógico, então, quando se defende a necessidade única de que para ser um bom diretor de escola é necessário ser da carreira docente, é porque somente assim será possível defender a natureza particular deste espaço. Desconsiderar esta realidade é ignorar “o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação” (PARO, 2010, p.766). Por esta razão administrar uma escola não é o mesmo que gerir outra empresa ou repartição de natureza diversa e não pode ser feita por outro profissional, se não professores. Porém, se entendemos que mesmo sendo a forma de provimento um viés importante para a democratização escolar, é necessário destacar que essa, sozinha, não é a solução. A democracia precisa ser um princípio norteador de todos os espaços e atividades da escola e esta sim é uma atribuição central do diretor, pois cabe a ele a garantia de espaços e processos democráticos dentro da escola.

Para compreender a integralidade da análise que se pretende nesse texto, preciso explicitar a defesa do termo diretor/diretora, em detrimento de outros tidos

como sinônimos em alguns momentos, como gestor, administrador, coordenador. Talvez seja possível apenas defender que este é o termo usualmente descrito pela legislação, mas pretendemos uma defesa semântica mais clara justificando ideologicamente o que está por detrás de cada termo. O cargo de quem responde pela instituição educativa como um todo é o cargo de direção, todavia esta defesa torna-se pequena se consideramos que os demais “sinônimos” são tratados com a mesma conotação, como se tivesse as mesmas atribuições e responsabilidades, o que não é verdade. Vitor Paro (2010) defende que este título, o “diretor” traz consigo uma carga hierárquica de chefia historicamente construída que não é igualmente compatível com denominações como administrador ou gestor, por exemplo. Se fizermos uma rápida pesquisa na internet, observamos que muitas vezes os termos gestor, administrador e diretor aparecem como sinônimos em sua definição, determinando-os como aquele que gerencia ou administra. O diferencial talvez seja justamente que apenas o termo diretor traz com ele a definição hierárquica que citamos há pouco. Diretor é aquele que ocupa o posto mais alto.

Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter: o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição. (PARO, 2010, p.769)

Também é fundamental destacar a natureza peculiar da escola em detrimento ao caráter de qualquer outra empresa ou instituição a ser administrada, ou melhor, dirigida. Escolas trabalham com um produto subjetivo: a garantia ao “direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente” (PARO, 2010, p.171) trazendo à luz dos indivíduos

“as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em sentido pleno.” (PARO, 2010, p.771)

Portanto, não basta apenas administrar recursos e pessoas de forma eficiente e eficaz. Trata-se da responsabilidade de “zelar pela adequação de meios a fins – mas também aquele que ocupa o mais alto posto da hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento” (PARO, 2010, p.770)

Na prática, esta é a diferença fundamental que justifica o foco desta pesquisa neste indivíduo. Não que haja a intenção de defender este profissional com um poder absoluto ou superior dentro da instituição, mas apenas de justificar que, da forma como a maioria das instituições de educação se configura hoje, é este o sujeito com maior poder de decisão e, portanto não é ele um simples administrador ou gestor dos recursos, pessoas e processos que ocorrem e sim um influenciador de indivíduos. Por isso, implementar conceitos de gestão empresarial nas escolas e, em especial, nas escolas públicas, será sempre insuficiente. Desta forma, a democratização das instituições ser definida apenas pela forma de provimento para este cargo é reiteradas vezes descrita ao longo desta pesquisa como insuficiente. Não faz sentido defender apenas uma forma democrática no acesso, pois esta é apenas uma pequena parte do problema. Defender a garantia de processos democráticos é o que irá de fato transformar uma instituição ou espaço em democrático. E qual o papel do diretor nesse processo?

Fundamentalmente é preciso compreender e defender que se trata de um processo sem fim. Não há um ponto a se chegar que subtenha a inércia dos sujeitos envolvidos, pois mesmo uma instituição ou sociedade que compreenda processos democráticos em suas ações deverá cuidar-se em se manter a participação, as discussões e as disputas sob o risco de perder posições tidas como instituídas. Em seguida, a compreensão de que a democracia e a participação não são inerentes a uma sociedade ou comunidade é condição para entender que é preciso haver planejamento de ações voltadas a esta participação; trazer uma comunidade à participação requer a disponibilidade em realizar formação desta comunidade, incentivando e fomentando a participação para construção da consciência democrática, pois “a participação não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva” (PARO, 1992, p. 262).

Considerar o caráter democrático nas relações que ocorrem ou devem ocorrer no interior das instituições educativas é entender que democracia sempre pressupõe disputa de poder e que, necessariamente, haverá conflitos nessa disputa; a busca pelos consensos não os excluem.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca de objetivos coletivos de mais longo alcance como efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população (PARO, 1992, p. 264)

Talvez aí resida o mais difícil desafio dos diretores e diretoras das escolas, pois, de um lado são os atores com maior condição de disputa, uma vez que estão vivendo a rotina diária da escola e conhecem todos os processos que ocorrem em seu interior ou que a influenciam – como determinações legais, por exemplo, como também devem garantir que as decisões tomadas coletivamente, fruto das disputas já citadas, não sejam instrumento antidemocrático, de exclusão social.

É fundamental destacar então a complexidade que envolve a rotina dos diretores escolares e o quão delicados são os processos diários pelos quais passam no interior das instituições. Embora tenhamos defendido até aqui que a natureza da atividade do diretor das escolas é político-pedagógica e, portanto, refutamos a ideia de competências técnicas pré-concebidas para este cargo ou função dentro da escola, é necessário reconhecer que sua atuação é recheada de processos complexos em que suas habilidades de articulação são postas à prova em todos os momentos, pois “torna-se, de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado.” (CLEMENTINO, DUARTE E OLIVEIRA, 2017, p. 717). Embora este seja de fato um dos maiores desafios dos diretores, a articulação é palavra chave, pois todos os que participam da escola buscam um objetivo comum. Ao contrário das teorias de gestão com vistas à qualidade total empregadas na década de 90 do século passado, que entendiam a eficácia da gestão a partir de uma “máquina pública mais eficiente e funcional”; e “a diminuição e otimização dos recursos destinados” (DRABACH e SOUZA, 2016, p. 314) com vistas aos resultados, apontados estritamente pelas avaliações de larga escala, uma gestão democrática é pautada, sobretudo na democratização da educação de forma geral. É possível então entender a figura do diretor como central para o autoritarismo ou a democratização da escola, na medida em que sua postura frente à própria gestão escolar será determinante.

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2010, p.770)

Além do mais, para entender a natureza do ofício do diretor há que se pensar na natureza da própria escola que tem seu foco principal no desenvolvimento integral dos seres humanos e, por esta razão, é imprescindível colocar luz ao caráter pedagógico do diretor. Embora haja uma centralidade das políticas públicas focando suas ações para resultados mensuráveis e quantificáveis, especialmente através de avaliações de larga escala, o que pode direcionar sobremaneira a ação dos diretores, e demais profissionais da escola, e causar reflexos, inclusive na relação de competências do indivíduo que deverá assumir esta função, este não é o objetivo primeiro nem o mais importante da escola. Nesse sentido, compreender seu caráter pedagógico, político e democrático é entender que a educação é responsável por formar seres humanos históricos e culturais; trazer a democracia para o interior das escolas é compreendê-las – tanto escola, como democracia – como fundamentais na formação desses seres humanos e, por consequência, da sociedade. A partir daí, um diretor que compreenda essa importância para a população a qual serve (aqui trazendo especialmente as escolas públicas, mas sendo perfeitamente transitável para outras realidades) será capaz de fomentar a participação, a garantia de direitos e a abertura das escolas exercitando a democracia e formando a democracia para além dos muros da escola. De igual maneira, um diretor ou diretora que busque apenas a “qualidade total”, comprovada com índices altos, ou melhor aplicação de recursos, ou ainda a firmeza de ações em consonância com a gestão estadual ou municipal como forma de garantir sua posição, será responsável por uma escola pela metade, que cumpre somente em parte seus objetivos.

Por esta razão a identidade deste indivíduo e como ele assume este papel no interior da escola são fundamentais.

Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma gestão democrática em uma perspectiva de decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. (SILVA, 2011, p.220)

Todavia, embora a figura do diretor escolar e seu exercício no interior da escola impactem diretamente sobre a possibilidade de participação da comunidade escolar, este não pode ser considerado o único responsável (ou culpado) por este processo e nem a gestão democrática da educação se limita aos muros da escola. É importante compreender que a democracia se faz com participação e esta participação deve se dar em todos os níveis e esferas da educação.

Em uma sociedade que a prática democrática seja realidade, a escola será grande reflexo dessa prática, mas em uma sociedade em que a democracia seja reduzida à eleição de dirigentes, por exemplo, mas que na prática seja ditatória quando esses dirigentes eleitos agem de forma distinta e não direcionada à população, a democracia estará longe de atingir sua materialização. O mesmo ocorre no interior das escolas; por isso acredita-se (embora não seja essa a defesa deste texto) que é possível haver diretores indicados com práticas mais democráticas que diretores eleitos. As políticas públicas que apontam para este objetivo nas instituições educacionais são reducionistas e insuficientes, mas apontam, ainda assim, alguns caminhos ou, minimamente, um ponto inicial. Cabe apenas a dúvida se uma escola democrática será capaz de transformar uma sociedade.

4 ENTREVISTAS

Para analisar e procurar responder a questão: o que os diretores de CMEIs entendem por gestão democrática e como enxergam seu papel neste processo? E ainda, quais ações deles favorecem ou impedem a construção da consciência democrática por parte da comunidade educativa? foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três diretores de CMEIs, respeitando a relação entre tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e tempo na função de diretores. Considerando que uma grande maioria de profissionais que atuam da educação infantil e, em especial na função da direção são mulheres, trataremos no gênero feminino todas as entrevistadas, embora isso não signifique que todas as entrevistadas sejam mulheres.

A diretora nominada nesta pesquisa como diretora A possui 25 anos de trabalho na prefeitura e desses, 21 anos na função de diretora de CMEI. Foram 16 anos na direção do primeiro CMEI e 5 na direção do CMEI atual. Iniciou sua atuação na Prefeitura Municipal de Curitiba na extinta Secretaria da Criança, atuando inicialmente como babá, passando pela função de educadora e, finalmente, professora da Educação Infantil.

A diretora nominada nesta pesquisa como diretora B possui 15 anos de trabalho na prefeitura e assumiu a direção há 2 anos. Trabalhou como educadora por 9 anos em um CMEI, 4 anos em outro até assumir a direção de um terceiro. Quando ingressou na rede, em 2003, assinou sua nomeação na Secretaria da Criança, mas naquele mesmo ano houve a migração das creches para a Secretaria da Educação. Assumiu como educadora, passando ao cargo de professora de educação infantil com a mudança do plano de carreira da categoria.

A diretora nominada nesta pesquisa como diretora C possui 4 anos de trabalho na prefeitura e assumiu a direção há 2 anos. Faz parte da carreira de profissional do magistério e antes da direção, havia atuado apenas no ensino fundamental. Sua pouca experiência com educação infantil havia se dado por 15 dias de atuação como pedagoga do mesmo CMEI que assumiu posteriormente como diretora. Destaco que embora esta diretora tenha atuado por 1 ano como pedagoga em uma escola, no Ensino Fundamental, sua formação é em letras. Agora, diante das exigências de sua prática e com a informação não-oficial de que a

graduação em pedagogia seria obrigatória para os diretores de CMEI, está cursando Pedagogia.

A escolha da amostra se deu por conveniência geográfica e de acesso, uma vez que todas estão na direção de CMEIs da mesma regional da pesquisadora, e por esta razão, o acesso e a abertura das entrevistadas diante das perguntas deu-se com facilidade. Às diretoras foi aplicada uma entrevista com 17 perguntas pré-definidas, além de outras perguntas pontuais que surgiram conforme as respostas das entrevistadas.

Embora ainda haja na SME algumas diretoras concursadas, remanescentes de um tempo em que havia poucas creches e o acesso se dava por concurso, elas são uma pequena minoria do total, e, portanto, todas as diretoras entrevistadas nesta pesquisa chegaram aos seus cargos por indicação. Como já tratamos diversas vezes durante o texto, o provimento não é o foco desta pesquisa, mas a percepção que as diretoras, indicadas para o seu cargo têm diante da forma de provimento é importante para compreender a percepção que têm quanto a gestão democrática. Neste sentido, foi unânime entre as entrevistadas a clareza de que a indicação não é a forma mais democrática de provimento. Destaca-se que, quando realizada a pergunta, ainda não havia sido tomado o termo “gestão democrática” na entrevista, o que demonstra que o discurso sobre tal conceito permeia o trabalho das diretoras de CMEIs. Todas as diretoras entrevistadas passaram por processos semelhantes para chegar ao cargo e a indicação se deu por chefias próximas: ou a chefia de núcleo, ou a própria chefia de unidade de atuação. A princípio, o principal critério foi o bom desempenho na função que tinham antes da direção, enquanto profissionais docentes de CMEIs ou de escolas. Os trâmites para acesso ao cargo também foram os mesmos: entrevista com chefe de núcleo, entrevista com a diretora do departamento de educação infantil e, por fim, entrevista com a secretária da educação. À exceção da diretora A em seu primeiro acesso ao cargo, há mais de 20 anos, quando as candidatas a diretoras passavam por um processo seletivo com duração de cerca de 4 meses, o que se nota é que na maioria das vezes, quando uma profissional é indicada para direção, o processo de entrevista acaba sendo mais uma formalidade que uma verificação de competências, pois normalmente, após dada a indicação, as diretoras acabam assumindo a direção de algum CMEI. Neste processo, a indicação da unidade de destino não é considerada – na maioria das vezes, ainda não é sabida – e portanto a opinião da comunidade educativa não

é considerada nesta escolha. Ainda, nesta mesma questão, é notável observar que as diretoras entrevistadas consideram que embora a indicação não seja o processo mais democrático, concluem que não é de todo ruim, uma vez que neste processo podem ser verificadas as competências técnicas para o acesso, o que é considerado por todas fundamental. Embora defendam em seu discurso a eleição como a forma mais democrática de provimento (todas mencionaram essa forma de provimento como exemplo de acesso ao cargo de forma democrática), vêm ressalvas neste processo, conforme verificamos a resposta da diretora A:

Eu acho assim. Eu gosto da democracia, da eleição, tudo. Mas eu acho que tem que ver a experiência desta pessoa pra passar pela democracia. Porque não adianta pegar quem não conhece a educação infantil e colocar. Eu acho que quando saiu lá da sala e trabalhou mais, o trabalho flui melhor, se você conhecer. Aí às vezes pega uma pessoa que é de outra área, trabalhou só como pedagoga, ou docência só com criança grande...
(diretora A)

Diante da resposta da diretora, apontei que no caso da indicação também verificamos diretoras que chegam à função com pouca ou nenhuma experiência com educação infantil (ilustrado nesta pesquisa com a entrevistada diretora C), ao que ela respondeu: “É, daí eu acho que tinha que ter um filtro melhor”.

Diante do mesmo questionamento, a diretora B faz reflexões sobre a gestão democrática:

Então ainda pensando tudo, eu acho que a eleição seria uma forma mais democrática, digamos de escolha. Não que seja tão ruim assim a indicação, mas acho que pensando numa gestão democrática, a eleição seria uma forma democrática de escolha, realmente, com todos os envolvidos, toda a comunidade escolar, não só uma chefia imediata ou alguma coisa nesse sentido. (diretora B)

A diretora C cita uma forma mista de provimento: “na verdade eu acho que se você pudesse aliar o processo de indicação com o processo de pleito, pra ver se você é realmente aceito pela equipe e pela comunidade seria o ideal, entendeu?”

Embora tenhamos definido nesta pesquisa que a função de diretora de escola é bastante complexa e exige diversas competências específicas e diferentes a de qualquer outro cargo de gestão ou gerência, também defendemos que nenhuma competência exigida de uma diretora será diversa que as exigidas para as professoras, pois a natureza do ofício é, inegavelmente, muito mais pedagógica que

técnica. Além do mais, não há como desenvolver determinadas competências e habilidades técnicas, sem que o indivíduo esteja diante do objeto, ou seja, só é possível desenvolver-se uma boa diretora sendo diretora. Tal realidade pode ser comprovada quando olhado para a mesma rede, no caso das escolas, que elegem docentes ou pedagogos para a direção escolar, sem que sua “competência técnica” seja antes comprovada pela gestão municipal. Quanto à defesa da eleição, mesmo que num processo misto com a indicação, é interessante observar que no caso das três diretoras entrevistadas, não havia proximidade com a comunidade antes da gestão, de modo que, num processo de pleito, não estariam na direção da unidade em que estão agora. Ainda, se a função de direção existe para que este profissional esteja a frente dos interesses da comunidade com objetivo de garantir o direito à educação, a quem melhor caberia a tarefa de determinar o indivíduo que ocupará o cargo senão a própria comunidade a ser representada? Conforme nos aponta Souza:

A política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é condição para sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. (SOUZA, 2009, p. 125)

Outra observação interessante é de que há uma tendência grande de análise da situação do lugar que ocupam. A diretora A e a diretora B consideram fundamental a experiência na educação infantil e, mais especificamente, a experiência enquanto profissional de sala, que atua diretamente com as crianças pequenas. Ambas entraram na PMC nesta função e, portanto, consideram fundamental esta vivência que dá a elas a capacidade de empatia com a equipe, pois conhecem os problemas e dificuldades que envolvem o processo de atuação. É claro que esta situação é legítima. Mas acredito que esta mesma lógica deveria ser aplicada quanto ao tempo em que ocupam a função, pois no caso da diretora A, que está nesta função há 21, dos 24 anos em que atua na RME, não cabe dizer que sua experiência enquanto profissional que atua diretamente com as crianças será, de fato, um diferencial neste momento, principalmente se forem consideradas todas as transformações pelas quais a educação infantil do município já passou. Já a diretora C, como pertence a outra carreira e teve sua experiência toda voltada ao ensino fundamental como professora e pedagoga de escola, considera muito mais

importante um “olhar para gestão estratégica”. Ainda assim, mesmo defendendo que está nesta posição muito mais por um perfil pessoal, reconhece o quanto teve dificuldades quando assumiu a direção, causadas pelo desconhecimento das rotinas próprias e específicas da educação infantil que são significativamente diferentes que as de escola do ensino fundamental, seja pelos objetivos, sejam pelos horários ou especificidades de cada etapa.

Quanto aos critérios de participação de quem de fato consideram, no seu dia-a-dia, com importância de voz diante das decisões, foi unânime a resposta de que consideram diretamente à equipe para que possam participar das decisões a serem tomadas. Todas as diretoras entrevistadas demonstram valorizar bastante a equipe de profissionais das unidades, mesmo quando alguma postura das professoras não as agrada. Quando a pergunta não foi direcionada, e sim, perguntado apenas sobre o quanto o diretor tem autonomia para tomar decisões no dia-a-dia, mencionam a equipe como grande aliada no processo. Todos dizem que as únicas possibilidades de tomarem decisões unilaterais referem-se às emergências do cotidiano, como situações relacionadas às crianças, especialmente a saúde, ou situações de organização da unidade diante da falta de profissionais. Embora tenha sido unânime o fato de todas se reconhecerem como “diretoras democráticas”, a diretora B queixa-se da falta de autonomia dos diretores:

...são poucas as decisões que a gente toma sozinha. Eu acho que a gente tem pouca autonomia, a gente precisaria ter um pouco mais de autonomia porque muito a gente segue ordens também, precisa de ordens, né (...). Com as famílias eu acho que a gente tem pouca autonomia, porque vem muita determinação e a gente acaba seguindo, né. Mas nas questões de organização, nas questões pedagógicas, nas cobranças de participação de reuniões e horários, a gente tem autonomia porque a gente tem documento que respalda. (Diretora B)

Embora tenham o discurso da gestão democrática permeando suas respostas e o entendimento de que a comunidade escolar engloba profissionais, famílias e crianças, os atores de participação externos à rotina do CMEI só são mencionados como elementos de consulta quando a pergunta induz, pois quando perguntados sobre as decisões a serem tomadas, de modo geral, mencionam as que podem e devem tomar sozinhos, enquanto profissional responsável por organizar a rotina da unidade e as que consultam apenas os profissionais, o que relatam fazer com grande frequência.

Minha gestão é totalmente democrática. A gente chama, conversa. Eu nunca faço nada sozinho, até porque, como eu sempre costumo dizer, eles são a minha equipe. O que a gente faz às vezes, é que não dá pra reunir todo mundo, então eu chamo um de cada sala ou a gente elenca um do trio, que vem e leva toda a pauta pra sala. Se têm coisas que não conseguimos decidir só com aquelas que estão ali elas voltam pra sala, conversam e no dia seguinte a gente decide. Eu não tomo decisão sozinha. Não é nem por medo, é tipo assim: “oh, vc decidiu isso comigo” (DIRETORA C)

A consulta às famílias e às crianças só aparece quando perguntados sobre a participação destes e quando perguntados sobre o papel do conselho do CMEI. Esta realidade revela que a escola, ou neste caso, o CMEI ainda não é um lugar público em sua plenitude. Ainda cabe aos profissionais a tomada de decisões e a organização da unidade e a participação das famílias é relegada ao segundo plano. É possível que ainda não esteja na cultura do CMEI o espaço aberto à participação de todos, sempre. As famílias, em particular, ainda não são vistas pelos profissionais do CMEI, como competentes para participar das decisões e processos pedagógicos da unidade.

As questões relacionadas à falta de profissionais foram bastante mencionadas pelas diretoras entrevistadas. De um lado a grande dificuldade de organizar a rotina diária com significativa falta de profissionais, o que gera uma sobrecarga na equipe pelo excesso do trabalho e falta de permanência (hora-atividade) ou, quando a situação é superada, como uma conquista que resulta na qualidade do trabalho de todo o CMEI e a melhoria do clima. Embora a garantia de hora-atividade para os profissionais seja respaldada por lei, é bastante incomum que as unidades de educação infantil de Curitiba consigam garantir o mínimo de 20% de hora-atividade para todos os professores. O próprio dimensionamento dos CMEIs dificulta esta garantia e há alguns anos não há substituição para licença prêmio, licença gestação ou licenças para tratamento de saúde prolongada. Como a maioria das profissionais dos CMEIs é da carreira de professores da educação infantil, com carga horária diária de 8 horas, não há possibilidade de substituições ou ampliação de horário para substituição das ausências, como acontece nas escolas de ensino fundamental, com profissionais do magistério lotados para 4 horas, com possibilidade de dobrar período por contratos temporários. Desta forma, cada CMEI organiza sua rotina de acordo com suas possibilidades, fazendo cronogramas e montando verdadeiros quebra-cabeças para procurar garantir o máximo possível de

hora-atividade. Também há uma grande defasagem de profissionais, pois muitos saem da carreira da educação infantil para assumir concurso nas escolas.

Eu acho que o que a gente vive de falta, de troca, de quem coloca em qual lugar em que horário eu acho que tem que ser assim porque tem que priorizar a criança. Não dá pra perguntar muito senão a criança fica sem ninguém. Então tem que ser assim. No restante, eu sou bem democrática. Converso com a pedagoga, com as funcionárias... mas o que não tem o que fazer são esses emergenciais que acontecem quase que diariamente aqui. (diretora A)

São essas as situações, num primeiro momento, que parecem incomodar mais as diretoras no exercício de sua função e, quando essa questão é minimizada – seja pela não abertura de turmas na unidade, seja pela possibilidade de lotação completa no CMEI - há uma grande satisfação e sensação de conseguir organizar o trabalho de forma mais tranquila e garantir a qualidade do atendimento ofertado.

(...) estou com uma sala de berçário fechada, né. Diferente do ano passado. No final do ano que eu fiz aquela soma de horas de permanência, as professoras fizeram 18 horas durante o ano todo de permanência. O ano passado foi muito difícil. Eu ia pra sala todos os dias, tanto que eu falei que não ia abrir o berçário... eu acho que eu perdia o meu grupo. Ano passado foi um ano muito difícil (...) eu estava sem permanência totalmente, com falta de profissional de dentro da sala, eu tinha que entrar em sala pra elas não ficarem sozinhas... e este ano, ao contrário, eu tenho permanência semanal. Desde o início do ano a gente não perdeu nenhuma permanência. É outra coisa... (...) São coisas que afetam o trabalho. Como eu quero que elas reflitam sobre os campos de experiência que estão vindo na base, se elas não têm tempo pra estudar? Eu posso dizer que a garantia do direito da permanência deveria ser pensado como algo essencial, tem que dar um jeito disso acontecer, porque faz diferença diretamente com as crianças. (diretora B)

O clima de trabalho da unidade também é mencionado inúmeras vezes como elemento fundamental. As diretoras B e C relatam a satisfação de um bom clima de trabalho e atribuem esta conquista a sua gestão:

Eu gosto muito do clima que a gente tem aqui no CMEI e acho que bem modestamente é um pouco da minha forma de trabalhar (diretora B)

...satisfação é o relacionamento interpessoal aqui dentro foi bem bacana, mudou muito (diretora C)

Quanto ao conselho de CMEI, órgão máximo de gestão, segundo o regimento dos CMEIs, as diretoras relatam compreender o quanto a participação do conselho é

importante para a gestão democrática. As diretoras citam respeitar o conselho e as decisões tomadas em colegiado, mas apontam a dificuldade ocasionada pela pouca participação das famílias, não quanto à presença em reuniões, mas com relação à participação efetivamente. Com exceção da diretora C, que tem algumas estratégias singulares para atrair a participação das famílias conselheiras, as demais mencionam que, mesmo tendo presença nas reuniões, as famílias habitualmente se eximem das decisões, relegando estas aos profissionais, pois os consideram mais capacitados para opinar.

As meninas (referindo-se as professoras) falam que precisam de determinada coisa, elas (as mães) só concordam. Dizem “então tá, vocês que sabem. Não adianta a gente dizer para comprar A ou B porque são vocês que estão aí...” elas têm muito isso. (diretora A)

...embora eu ainda ache o conselho um pouco frágil, nessas questões. Muito eles esperam a gente levar... eu sinto um pouco essa fragilidade. Tem um ou dois conselheiros que são mais participativos, que querem saber um pouco mais, mas se pensar no montante, não é nem 10%. É muito pouco. (diretora B)

Apesar deste incômodo da diretora B, ela percebe que a “culpa” não é das famílias, embora não saiba como resolver esta equação: “Talvez, não sei se é uma falha da gente, não sei dizer também se só as famílias são culpadas.” (diretora B)

Aqui é possível observar uma contradição, pois, ao mesmo tempo que menciona certa falta da autonomia da diretora, deseja uma maior participação dos conselheiros, especialmente dos representantes das famílias. Neste sentido é importante retomar que a participação não acontece naturalmente. Não basta literalmente abrir as portas do CMEI para que as famílias entrem. Não basta organizar reuniões de conselho para que as famílias se coloquem e compreendam que têm importância para as decisões tomadas dentro do CMEI. Neste caso, as diretoras, como as figuras de maior centralidade dentro das unidades, têm importância fundamental para fomentar esta participação verdadeira e sua inatividade se refletirá na identidade da comunidade escolar. Nota-se que as diretoras entrevistadas não têm desejo de tornarem-se autoritárias e demonstram se incomodar com este papel. Acham fundamental que a comunidade escolar desenvolva o senso de pertencimento, pois têm clareza de que a função que ocupam não as coloca em situação de primazia. Entendem apenas que têm papel

diferente dentro da unidade, e assumem assim uma responsabilidade diferente, mas isso não as coloca como superiores. Também entendem que seu lugar nesta função é passageiro. No caso das diretoras B e C, relatam o quanto compreendem que da mesma forma que agora estão na direção da unidade, a qualquer momento podem não estar mais, voltando a ocupar seus postos de concurso, não trazendo isso como um problema ou um sofrimento, mas como um movimento natural.

Embora das diretoras entrevistadas, duas estejam na função e no CMEI há apenas 2 anos, já conseguem perceber a identidade da comunidade a que atendem e não há, na maioria delas, formas organizadas para cobrar do poder público melhorias para a comunidade. Uma delas, em que está localizado o CMEI da diretora B é uma comunidade antiga e mais estruturada, com menos carências materiais. Já as comunidades onde estão os CMEIs das diretoras A e C são comunidades novas, frutos de moradias construídas para realocação de famílias que viviam antes em áreas de extrema vulnerabilidade. Neste sentido, embora a diretora A mencione que a comunidade em questão não tem mais associação de moradores ou liderança que tome a frente e a defesa dos moradores, estes se organizam para destruir construções sempre que a prefeitura inicia obras para construção de novas casas na comunidade, pois não querem mais moradores na área. Já a comunidade da diretora C, embora tenha iniciado com a realocação, é em sua maioria, formado por famílias que ocuparam ilegalmente áreas particulares e vivem em situação de extrema carência e vulnerabilidade. Tem lideranças mais organizadas, especialmente nos próprios movimentos de ocupação. Embora a carência seja uma preocupação grande dessas diretoras, uma vez que passa a influenciar diretamente o CMEI, queixam-se de que os moradores tendem a procurar o poder público, apenas para exigir os benefícios a que têm direito, sendo o CRAS citado pelas duas como local bastante frequentado pelos moradores. Apontam, porém que a mesma força que têm para procurar seus direitos não é repetida quando precisam cumprir com seus deveres.

Tem alguns que reivindicam seus direitos enquanto cidadãos, que exercem o papel de cidadão e tem aqueles que querem ser beneficiados pelo sistema. Se eu ficar dando atenção pra todo mundo (eu dou atenção, faço o processo normal porque aqui é uma instituição pública, eu acho que é de todos pra todos, certo?!) agora o que acontece muito, na fila do CRAS, ali em cima, a fila é gigante. É bem complicado... todo mundo querendo ganhar mas não querendo fazer. É muito cômodo, vem pegar uma cesta básica, vem o caminhão da fruta e verdura do CEASA descarregar pra eles, duas vezes por semana, e distribuem duas vezes por semana um quitezinho. A fila é gigante. (Diretora C)

Todas as diretoras demonstram uma grande preocupação com a legislação e com o fato de precisarem cumprir sua função. Não se colocam como figuras de resistência, pois entendem que servem também à gestão municipal – têm cargos de confiança. Neste sentido, percebem o quanto a alternância nos grupos políticos que ocupam a gestão municipal influencia diretamente sua atuação. Mesmo as diretoras B e C, que estão na função há apenas dois anos, já passaram por uma alternância de prefeitura e conseguem perceber que este é um elemento que influencia diretamente seu trabalho, embora procurem traspasar as dificuldades ocasionadas por esta mudança para desenvolver o melhor trabalho para sua comunidade e crianças.

Todas as diretoras entrevistadas relacionam a gestão democrática com a participação da comunidade educativa nos processos decisórios do CMEI e com a autonomia dos profissionais. Relacionam a importância da participação ao senso de pertencimento de todos e enquanto instrumento que dá credibilidade às decisões. A gestão democrática no interior do CMEI também é vista como uma forma de ampliar o sentido de participação, de forma que ela ultrapasse os muros do CMEI:

...empoderar as pessoas, porque daí elas começam a pensar na vida toda, não só dentro do CMEI. Se o professor ver que ele tem esse poder de decisão, ele começa a pensar melhor na hora de tomar uma decisão de um voto, de optar em ser sindicalizado ou não, de pensar em participar de uma greve ou não, não se sentir representado por aquilo, sabe? Com as famílias, pensar que se participam do conselho do CMEI, porque não podem participar do conselho da igreja que frequentam, da associação de moradores, articular politicamente. Então eu acho que se expande... e pensar nas crianças também, né? Se a gente pensar que 4 e 5 anos eles já têm participação nas decisões, isso reflete. E ao mesmo tempo também, quando vem com coisas muito mirabolantes... são situações que vão mostrando cidadania. Mostrando que você é um pontinho, mas que você tem esse poder de decisão, ou mesmo de apontar situações... por isso eu acho que se expande. (diretora B)

Embora apenas uma das entrevistadas tenha trazido o papel do CMEI enquanto formador de identidade democrática social foi interessante perceber que a gestão democrática não é vista somente como uma burocracia a ser cumprida ou como elemento de legitimação. Pensar na unidade educativa como elemento de transformação da comunidade coloca a educação no seu posto de direito, no patamar mais alto da sociedade.

5 CONCLUSÕES

Quando tratamos da gestão democrática no município de Curitiba é possível perceber que este é um conceito que vem sendo amplamente trabalhado, estudado e, de certa forma, há grande investimento da Secretaria Municipal da Educação junto aos diretores para que ela se materialize nas unidades de Educação Infantil. Logicamente por se tratar de um preceito constitucional, não é possível conceber que a gestão fosse tratada de forma diversa à democracia. Ainda assim, a materialização da gestão democrática não é algo simples e parece que não há um protocolo pré-definido para se atingir este ideal. A partir da revisão bibliográfica traçada nesta pesquisa, foi possível concluir que a democracia é um conceito complexo, que tem a participação como instrumento primordial, mas não único. A democracia, tratada simplesmente como participação e desejo de uma maioria pode gerar resultados que convergem para o inverso de sua intenção. Aí reside um dos principais papéis dos diretores escolares: garantir que a democracia seja efetiva como instrumento de defesa dos direitos de cada um que compõe a comunidade escolar, e, em especial, das crianças e estudantes.

Durante este texto houve inúmeras menções a forma de provimento dos diretores escolares como primeira forma ou primeiro olhar para a democracia. Como já descrito, no município de Curitiba a forma de provimento é diferente para escolas e CMEIs. Porém, como já é previsto pelo PME de Curitiba, acredita-se que seja uma questão de tempo para que o processo eleitoral se instale e se efetive também para a Educação Infantil. A história da educação no município não justifica, mas explica esta diversidade de entendimento para as diferentes estruturas educativas. Aliás, não só a história do município, mas a própria história da educação infantil. Se considerarmos o quanto esta modalidade habita há pouco tempo entre a educação, ou como educação, podemos entender a diversidade de entendimento e foco de objetivos em relação ao ensino fundamental. Tratada historicamente como braço do assistencialismo, ainda hoje é difícil desvincular a essência desta modalidade, ligando-a exclusivamente à educação; mas tampouco é esta defesa que se pretende nesta pesquisa. A especificidade contida no atendimento de crianças muito pequenas requer um olhar mais ampliado para o sujeito a que se pretende atender e ao seu entorno (familiar e comunitário) quando a qualidade é tida como objetivo final. Este olhar não precisa ser modificado para acompanhar o que se tem no

atendimento ao ensino fundamental ou outras modalidades da educação básica, mas sim precisa contagiar as demais etapas compreendendo os indivíduos que estão na escola, suas necessidades e suas particularidades. Portanto, para tratar de qualidade da educação, seja ela das crianças, de adolescentes ou de adultos, é preciso considerar antes (e sempre) o sujeito de direitos que acessa (ou deveria acessar) as instituições oficiais de educação. Ainda assim, a especificidade da educação infantil em relação a sua história e a sua própria identidade coloca as diretoras de CMEIs de tal forma na linha de frente do trabalho que é ela o elemento de maior proximidade entre todos os segmentos da comunidade educativa. Como as unidades de educação infantil são, via de regra, instituições pequenas e com menor número de crianças, se comparadas às escolas de ensino fundamental, as diretoras dessas instituições estão em contato muito próximo e direto com as professoras, crianças e famílias. Esta proximidade lhes revestem de um respeito diferenciado e é ele quem faz a conexão que liga todos os membros da comunidade.

Nestas especificidades e neste olhar reside o lugar de destaque das diretoras na efetivação das práticas que se desenvolvem no interior das instituições educativas, para o bem e para o mal, pois é ela quem dá o tom das práticas – da grande maioria delas – que se desenvolvem nos CMEIs. Durante esta pesquisa e a partir das entrevistas realizadas, esta realidade se confirmou. Embora haja inúmeras variáveis que interferem nas práticas que ocorrem no interior das instituições, a ação da diretora é central nestes processos. A natureza do trabalho da diretora é múltiplo e exige da profissional que executa este trabalho uma capacidade de compreender a diversidade de tarefas que compõe suas atribuições. Isso foi revelado em diversos momentos durante as entrevistas, quando as diretoras interrompiam a conversa para atender a telefonemas, campanhas, às professoras em busca de materiais e no seu próprio discurso, quando relataram as dificuldades relacionadas com a burocracia, especialmente as referentes aos recursos recebidos, seu papel diante das emergências relacionadas às crianças e seu próprio olhar pedagógico. As dificuldades geradas por fatores externos, como falta ou alta rotatividade de profissionais também são fatores que impactam neste processo. Embora todas elas tenham citado a eleição como forma de democratizar a educação infantil, também revelaram que o processo de indicação tem, para elas, papel importante, ou como forma de garantir a competência técnica dos indivíduos que ocupam esta função, ou como forma de garantia da própria mantenedora de sujeitos que ajam de acordo

com o direcionamento da secretaria. Talvez aí seja possível perceber que as diretoras não compreendem na plenitude o papel político que ocupam em relação a comunidade educativa, especialmente. Ou ainda, demonstram entender que embora esta comunidade seja importante, tão ou mais importante que ela está a SME e seus direcionamentos. Também é interessante observar que embora se preocupem com a pouca participação da comunidade educativa, especialmente na sua forma mais estruturada, o conselho, quando são solicitados a participar de maneira mais formal, não demonstram compreender ou agir de forma a mobilizar que esta participação ocorra. É como se entendessem a participação como um direito, mas entendessem que este movimento deveria ser espontâneo ou natural, e, como demonstrado inúmeras vezes nesta pesquisa, não é. Mesmo que algumas diretoras façam alguns movimentos ou adotem estratégias para trazer a participação do conselho de forma efetiva, há pouco resultado. Normalmente essas estratégias estão voltadas a organização dos horários das reuniões ou ao oferecimento de lanches. Em suas ações, relatam que a participação nos processos de tomada de decisão é muito mais um instrumento para legitimar as decisões que tomam ou que advém da secretaria, como uma forma de repartir a responsabilidade e aumentar a aceitação destas decisões. Dificilmente uma pauta chega à discussão do conselho se não pelas mãos da diretora, que também é a presidente deste órgão. Mesmo quando há estratégias de mobilização para esta participação, como é visto no CMEI da diretora C, que deixa uma urna para que a comunidade possa sugerir pautas para as reuniões, na prática é ela quem filtra estas demandas e define o que considera pertinente para discussão do conselho ou não. Desta forma, mesmo que as diretoras apresentem um discurso condizente com o que cremos por gestão democrática, o poder em relação às tomadas de decisão ainda é dela, que escolhe o que compartilha ou não com o conselho, com sua equipe ou com as crianças. As pautas normalmente levadas às reuniões de conselho são aquelas em que há determinação da secretaria para tanto, como as aplicações de verba, prestações de conta e priorização de vagas. Nenhuma diretora relatou questões centrais ligadas à qualidade da educação ou a garantia do direito à educação que tivessem sido alteradas ou ampliadas a partir da participação da comunidade educativa ou a partir da demanda dela. Também não relataram nenhuma decisão tomada em colegiado que contrariasse as determinações da secretaria. É como se se estabelecesse um limite para a participação, um ponto máximo que a comunidade pode “opinar”. Claro

que há tais limites, determinados pela legislação, por exemplo. Ou pela própria garantia dos direitos. Mas nenhuma diretora apresentou nenhuma grande pauta que tenha surgido do coletivo ou, até mesmo, colocado a ele e que pudesse contrariar a gestão.

É preciso destacar e salientar de forma veemente que estas constatações não são uma desconsideração dos esforços que estas profissionais fazem. Em seu discurso, as diretoras deixam claro que acreditam na gestão democrática, principalmente porque a entendem como necessária nas instituições públicas. Agem da forma como entendem ser a melhor para garantir um atendimento de qualidade para as crianças e famílias e compreendem o braço extenso que essas instituições têm dentro da comunidade, quando relatam o quanto o trabalho do CMEI impacta nas ações externas. Talvez a grande dificuldade seja a própria percepção de quanto eles são centrais neste processo e o entendimento da natureza política desta função frente à comunidade educativa. Há também a própria questão da disputa e garantia do poder, já discutida no primeiro capítulo, que mesmo que esteja velada até mesmo para a própria percepção da diretora, ainda seja tida como necessária para garantir a ela o lugar de autoridade que imagina que o cargo exija. Neste sentido, talvez a temática da gestão democrática, já tão discutida com as diretoras esteja pouco presente para o restante da comunidade educativa. É provável que a diretora sozinha não seja capaz de garantir uma formação que resulte na compreensão da gestão democrática para todos os segmentos da comunidade educativa. A participação não faz parte da cultura da população em geral e isto se reflete nos CMEIs. Também as diretoras ficam limitadas pelas demandas diárias e emergenciais e pelas exigências de sua rotina, o que restringe suas possibilidades de agir como instrumento de mobilização para democracia, dentro e fora do CMEI.

Acredito que a efetivação do PME de Curitiba, no que se refere a gestão democrática seja um bom caminho a ser trilhado e é possível que o movimento para alcançar as estratégias descritas na meta 22 impactem diretamente os CMEIs neste sentido. A partir do momento que as diretoras de CMEIs passarem a não ser mais vistas e entendidas somente como braço da municipalidade; quando não sejam mais presidentes do conselho e quando passarem a ser eleitas, escolhidas pela própria comunidade, talvez um movimento em prol da democratização de fato atinja os CMEIs. Cabe destacar aqui o papel da SME como agente de mobilização. É necessário que não só as diretoras tenham formação sobre a gestão democrática,

mas todos os segmentos da comunidade educativa. Todos. Professores, representantes do conselho ou não. Pais, representantes do conselho ou não. Quando todos passarem a compreender que têm lugar dentro dos CMEIs, nas tomadas de decisão, nos processos de reivindicação e na efetivação da educação de qualidade para todos, a diretora será somente mais um elemento neste processo. Será somente, como tratado pelas entrevistadas, um indivíduo com atribuições diferentes para garantir a qualidade da educação.

O trabalho com esta pesquisa proporcionou para mim, uma mudança de olhar frente à responsabilidade ou responsabilização das diretoras diante da efetivação da gestão democrática. Mesmo entendendo que no universo de diretoras de CMEIs há características individuais diversas que geram maior ou menor possibilidade de mobilização democrática por parte da comunidade, a efetivação da democracia nas unidades escolares, sejam elas escolas ou CMEIs está muito além das possibilidades da diretora conquistar sozinha. Ela tem, é claro, um papel importante neste processo, também porque assume na instituição, um papel de centralidade. Ainda acredito que uma escola democrática será capaz de contaminar uma comunidade com o sentido de participação e pertencimento, mas o movimento deverá ser maior do que de um indivíduo sozinho. Para continuidade desta pesquisa, seria interessante compreender de que forma os demais membros da comunidade escolar, especialmente os professores, compreendem a gestão democrática e seu papel neste processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. B. A. **Trajetória, Possibilidades e Limites dos Conselhos de Escola na Rede Municipal de Vitória-ES**. Niterói, RJ: UFF, 2005.

ARENDT, H. **As esferas pública e privada**. In: ARENDT, H. A condição humana. RJ: Forense Universitária, 2007.

BRASIL. MEC. **Relatório Educação para todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.pne.mec.gov.br/>. Acesso em 13 de setembro de 2018.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e a nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais do estado de São Paulo**. São Paulo, 1997.

CURITIBA. Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, Atos do município de Curitiba, nº 115, ano IV, PP 13-66. Curitiba, PR, 2015.

CRUZ, J. L. O. **O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão escolar**. Dissertação. Curitiba, 2015.

DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. **Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil**. In Oliveira, O. et AL. Política e Gestão na Educação: olhares críticos em tempos sombrios. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

DOURADO, L. F. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n.24, p. 213-225. Editora UFPR, 2004.

FINATTI, R. R. **Eleições como forma de provimento da direção escolar na rede municipal de ensino de Curitiba.** Dissertação. Curitiba, 2016.

GIL, J. **Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença.** In SOUZA et al. Políticas Educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Ed. Appris, 2011.

MAGALHÃES, J. L. Q. A crise da democracia representativa: o paradoxo do fim da modernidade. Jus Navigandi. Teresina, ano 8, n.223, 16 fev. 2004. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/4828/a-crise-da-democracia-representativa>> Acesso em: 13 nov. 2018.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. **A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as).** Revista Brasileira de Política e Administração, ANPAE, 2017.

PARO, V. H. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade.** Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** *Educ. Pesqui.* (online). 2010, vol.36, n.3, p. 763-778. ISSN 1517-9702.

SILVA, J. M. de P. **A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática.** Educação em revista v.27 n. 03. Belo Horizonte, 2011

SOUZA, A. **Explorando e construindo o conceito de uma gestão escolar democrática**. Educação em Revista, n. 25 v.3 – 140. Belo Horizonte, 2009.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Diretora do CMEI:

Neste CMEI desde:

- 1- Já foi diretor/diretora de algum CMEI ou escola antes?
- 2- Você sabe quem a indicou para a direção deste CMEI? Quais critérios da indicação? Por quais processos passou?
- 3- Você considera este processo o melhor? Por que ou como poderia melhorar?
- 4- Qual sua atuação na educação infantil antes da gestão? A qual carreira pertence?
- 5- Você já conhecia a comunidade antes da gestão?
- 6- Como você percebe a identidade desta comunidade em relação aos processos de cidadania? Reivindicam direitos ou a presença do poder público na melhoria da vida na comunidade? De quais formas o fazem?
- 7- Em quais situações no cotidiano do CMEI o diretor ou a diretora pode (ou deve) tomar decisões sozinho? E quais não pode?
- 8- Quais elementos você considera fundamentais ao tomar alguma decisão no CMEI?
- 9- Como os profissionais participam das tomadas de decisões? De quais decisões participam?
- 10- Como as famílias participam das tomadas de decisões? De quais decisões participam?
- 11- Como as crianças participam das tomadas de decisões? De quais decisões participam?
- 12- Qual o papel do conselho do CMEI? Como é a participação dos membros? (presença e atuação)
- 13- Quais horários normalmente são realizadas as reuniões. Quem as convoca e com quais fins (pauta)?

- 14-O que você entende por gestão democrática? Como ela ocorre dentro do CMEI?
- 15-Cite (em ordem) suas 3 maiores satisfações como diretora deste CMEI.
- 16-Cite (em ordem) suas 3 maiores dificuldades como diretora deste CMEI.
- 17-Você percebe que a alternância da gestão municipal (prefeito, secretária, pessoas da secretaria e do departamento) influencia sua atuação? De que forma?