

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandra Maria Zardo Morescho

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: QUE
SENTIDOS? QUAIS REVELAÇÕES?**

Passo Fundo
2022

Sandra Maria Zardo Morescho

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PERCEPÇÃO
DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE SANTA CATARINA: QUE SENTIDOS? QUAIS
REVELAÇÕES?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e coorientação do Professor Dr. Julcemar Bruno Zilli.

Passo Fundo
2022

CIP – Catalogação na Publicação

Z36g Zardo-Morescho, Sandra Maria
Gestão escolar democrática na percepção de professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina [recurso eletrônico] : que sentidos? Quais revelações? / Sandra Maria Zardo-Morescho. – 2022.
2.4 Mb. ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Coorientador: Prof. Dr. Julcemar Bruno Zilli.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Escolas públicas – Administração – Santa Catarina.
2. Educação e Estado. 3. Política pública. 4. Professores.
I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Zilli, Julcemar Bruno, coorientador. III. Título.

CDU: 37.014.53

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

“GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: QUE SENTIDOS? QUAIS REVELAÇÕES?”

Elaborada por

Sandra Maria Zardo Morescho

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutora em Educação

Aprovada em: 12 de julho de 2022
Pela Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
UPF – Orientadora

Prof. Dr. Julcemar Bruno Zilli
Coorientador

Prof. Dr. Jeferson Saccol Ferreira
(UFFS)

Prof. Dr. Elton Nardi
(UNOESC)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
(UPF)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICO

Aos professores e professoras da rede estadual de ensino de Santa Catarina, colegas de jornada, de lutas, de sonhos...

Sem eles, esta pesquisa não teria sido possível!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado a coragem e a persistência necessárias para superar as provações ao longo da caminhada do Doutorado.

À minha Família, pelo apoio, compreensão e paciência nos momentos de ausência.

À Universidade de Passo Fundo, pela acolhida e oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico.

À minha Orientadora, Prof^ª Dra. Rosimar, que me confiou a oportunidade para hoje ser uma Doutora em Educação. Gratidão pela atenção, pela paciência, por compreender as minhas dificuldades e contribuir para a minha formação enquanto pesquisadora.

Ao Coorientador da Tese, Prof^º Dr. Julcemar Bruno Zilli, por acolher o nosso convite, aceitando o desafio de me acompanhar durante a pesquisa.

À Banca, representada pelos professores: Dr. Elton Luiz Nardi, Dr. Jeferson Saccol Ferreira, Dr. Altair Alberto Fávero, pelo olhar cuidadoso que contribuiu para a qualificação desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

À Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, pela atenção e aceite para a realização da pesquisa.

Aos professores da rede estadual de ensino que participaram da pesquisa, contribuindo imensuravelmente para a concretização deste estudo.

Aos colegas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina - SINTE/SC, que auxiliaram no envio dos questionários aos professores da rede estadual de ensino.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo, pelas oportunidades de estudo, reflexões e aprendizados.

À Dra. Nadir Castilho Delizoicov, um exemplo de pesquisadora e de vida.

Aos colegas da turma que, mesmo em pouco tempo de convivência, favoreceram para a criação de laços e diálogos, que se estenderam para além da sala de aula.

À Maria Augusta, Vagner e Adriel, pela amizade, companheirismo e cumplicidade.

À Joana e Simone, irmãs que a vida me deu. A primeira, nunca me virou as costas e foi com quem eu aprendi, timidamente, a “abrir as minhas asas”, como ela mesma diz. A segunda, minha amiga do coração, dona de um abraço acolhedor, que transborda amor.

À sempre amada, Barbara Helen (*in memoriam*), que, certamente, seguiria os meus passos.

Ao amigo Vagner, que contribuiu decisivamente na elaboração do instrumento da pesquisa e no acompanhamento da coleta de dados.

À Coordenação do PPGEduc, representada pelo professor Dr. Altair Alberto Fávero, sempre disposto ao diálogo, auxílio e esclarecimentos de dúvidas.

À secretaria do PPGEduc, especialmente à Jéssica, que sempre prestou os esclarecimentos necessários e prontamente retornava as minhas questões.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES, pela acolhida e oportunidade de estudo, diálogo e reflexões acerca dos temas que envolvem as políticas educacionais e a educação pública.

À Renata e Carmem, pela amizade, parceiras de estudo, de reflexões, de apoio e de vida.

À Congregação das Irmãs Ursulinas pelo acolhimento, pelo carinho, pela amizade e pelo chá quentinho nas noites frias de Passo Fundo.

Aos colegas da Escola de Educação Básica Cordilheira Alta, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Gratidão a todas e todos...

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.

Clarice Lispector

RESUMO

A presente tese fundamenta-se na Gestão Escolar Democrática a partir da percepção de professores que atuam nas escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina. O seu objetivo geral consiste em anunciar indicadores da presença da Gestão Escolar Democrática na escola de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina a partir das percepções de seus professores. O problema que impulsionou a pesquisa formula-se na pergunta: O que revelam as percepções de professores de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina sobre a Gestão Escolar Democrática no cotidiano de suas escolas? O estudo recorre a Fraser (2002; 2006; 2007) para discutir os conceitos de reconhecimento e paridade participativa em favor da justiça social. A fundamentação dos termos democracia, política educacional e Gestão Escolar Democrática contou com o apoio de Rosenfield (2007), Saviani (2008; 2017), Cury (2007), Dourado (2007), Esquinsani e Dametto (2018), Lima (2011; 2013; 2014), Mendonça (2001), Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Paro (1995; 2016; 2018), Souza (2009; 2012; 2014; 2016), Vieira (2007) e Zavieruka e Bordignon (2016). Também analisa a gestão democrática com base nos seguintes documentos: Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Plano Estadual de Educação (2015a), Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013) e o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c). A produção dos dados empíricos deu-se por meio de questionário *online*, de múltipla escolha, elaborado a partir do Google Formulários, dirigido a docentes da rede estadual de ensino de Santa Catarina, com vistas a captar percepções acerca da Gestão Escolar Democrática. A análise toma por base as seguintes categorias: a. Percepção do professor sobre a gestão democrática; b. A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor; e c. Implicações para a prática da gestão democrática. A pesquisa, de concepção teórica epistemológica pluralista (TELLO; MAINARDES, 2012), caracteriza-se como exploratória, de análise qualitativa e quantitativa, a partir de uma amostragem não-probabilística. Tem como base de análise o método analítico-reconstrutivo e identifica-se com a vertente teórica pós-estruturalista (MAINARDES, 2006). Os resultados sugerem que a gestão democrática materializa-se nas escolas, haja vista que a maioria dos respondentes indicou práticas e mecanismos que a ela pertencem, ressaltando a relevância da participação e do diálogo. Contudo, também aponta-se que existem profissionais que não reconhecem a

presença da gestão democrática em suas escolas, o que pode estar relacionado com as sucessivas políticas de governo que influenciam diretamente as dinâmicas da gestão, adiando a materialização de uma Gestão Escolar Democrática. Conclui-se, sinalizando a importância de a gestão democrática alicerçar-se em políticas de Estado, cuja continuidade seja marcada pela participação, diálogo, tomada de decisão coletiva e aprendizado permanente de quem dela participa.

Palavras-chave: 1. Gestão Escolar Democrática; 2. percepção dos professores; 3. política educacional; 4. rede estadual de ensino de Santa Catarina.

ABSTRACT

This thesis is based on Democratic School Management from the perception of teachers who work in public schools belonging to the state education network of Santa Catarina. Its main objective is to announce indicators of the presence of Democratic School Management in the basic education school of the state education network of Santa Catarina from the perceptions of its teachers. The problem that drove the research is formulated in the question: What do the perceptions of basic education teachers from the state education network of Santa Catarina reveal about Democratic School Management in the daily life of their schools? The study resorts to Fraser (2002; 2006; 2007) to discuss the concepts of recognition and participatory parity in favor of social justice. The foundation of the terms democracy, educational policy and Democratic School Management was supported by Rosenfield (2007), Saviani (2008; 2017), Cury (2007), Dourado (2007), Esquinsani and Dametto (2018), Lima (2011; 2013; 2014), Mendonça (2001), Oliveira, Moraes and Dourado (2008), Paro (1995; 2016; 2018), Souza (2009; 2012; 2014; 2016), Vieira (2007) and Zavieruka and Bordignon (2016). It also analyzes democratic management based on the following documents: Charter of Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), Constitution of the Federative Republic of Brazil (BRASIL, 1988), Constitution of the State of Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), Law of Directives and Bases of Education (BRAZIL, 1996), National Education Plan (BRASIL, 2014), State Education Plan (2015a), Decree n°. 1,794/2013 (SANTA CATARINA, 2013) and Decree n°. 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c). The production of empirical data took place through an online multiple-choice questionnaire, prepared using Google Forms, aimed at teachers from the state education network of Santa Catarina, with a view to capturing perceptions about Democratic School Management. The analysis is based on the following categories: a. Teacher's perception of democratic management; b. Democratic management in daily school life and teacher participation; and c. Implications for the practice of democratic management. The research, with a pluralist epistemological theoretical conception (TELLO; MAINARDES, 2012), is characterized as exploratory, with qualitative and quantitative analysis, based on non-probabilistic sampling. It is based on the analytical-reconstructive method and identifies with the post-structuralist theoretical approach (MAINARDES, 2006). The results suggest that democratic management is materialized in schools, given that most respondents indicated practices and mechanisms that belong to it, emphasizing the relevance of participation and dialogue. However, it is also pointed out that there are professionals who do not recognize the presence of democratic management in their

schools, which may be related to the successive government policies that directly influence the dynamics of management, postponing the materialization of a Democratic School Management. It concludes, signaling the importance of democratic management being based on State policies, whose continuity is marked by participation, dialogue, collective decision-making and permanent learning of those who participate in it.

Keywords: 1. Democratic School Management; 2. teachers' perception; 3. educational policy; 4. Santa Catarina state education network.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Gestão na educação básica | 35 |
| Quadro 2 | Gestão Escolar Democrática | 36 |
| Quadro 3 | Gestão Escolar Democrática na escola pública | 37 |
| Quadro 4 | Gestão democrática – quadro resumo | 77 |
| Quadro 5 | Elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina | 88 |
| Quadro 6 | Frequência de palavras relacionadas à gestão democrática..... | 117 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabela 1 | Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina contempladas na pesquisa..... | 124 |
| Tabela 2 | Regime de trabalho dos professores | 126 |
| Tabela 3 | Grau de formação e regime de trabalho | 127 |
| Tabela 4 | Gênero e grau de formação | 127 |
| Tabela 5 | Tempo de atuação no magistério e regime de trabalho | 129 |
| Tabela 6 | Tempo de atuação no magistério e grau de formação | 130 |
| Tabela 7 | Etapa de ensino e ou modalidade de atuação | 131 |
| Tabela 8 | Questão número 8: O que é gestão democrática..... | 134 |
| Tabela 9 | Gestão democrática: o que não consta na literatura pesquisada | 140 |
| Tabela 10 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 146 |
| Tabela 11 | Mecanismos que pertencem a uma gestão democrática..... | 151 |
| Tabela 12 | Obstáculos que comprometem a gestão democrática | 154 |
| Tabela 13 | Avanços proporcionados pela gestão democrática..... | 159 |
| Tabela 14 | Benefícios da participação numa gestão democrática..... | 161 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP - Associação de Pais e Professores

ALISC - Associação dos Licenciados de Santa Catarina

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE – Conselho Estadual de Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CPESC - Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE - Plano Estadual de Educação

PGE - Plano de Gestão Escolar

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-pedagógico

PROSUC - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior

PSD - Partido Democrático Social

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo Da Vinci

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UPF - Universidade de Passo Fundo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| | INQUIETUDES QUE MOTIVARAM O DESENVOLVIMENTO DESTE ESTUDO: PRIMEIRAS PALAVRAS..... | 18 |
| 1 | GESTÃO DEMOCRÁTICA E PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E AS INTENÇÕES | 26 |
| 1.1 | O professor e a Gestão Escolar Democrática: apresentando o problema de pesquisa.. | 29 |
| 1.2 | Explorando as produções que se relacionam à gestão democrática..... | 31 |
| 1.2.1 | Teses e dissertações | 32 |
| 1.2.2 | Artigos publicados em periódicos | 34 |
| 1.3 | No caminho da coleta de dados à análise: caracterizando a pesquisa | 38 |
| 1.4 | Contribuição da teoria para a pesquisa: apresentando o referencial teórico..... | 42 |
| 1.5 | Categorizando a análise da pesquisa..... | 44 |
| 2 | GESTÃO DEMOCRÁTICA: REVISITANDO MARCOS CONCEITUAIS..... | 48 |
| 2.1 | O reconhecimento docente em prol de uma paridade participativa | 49 |
| 2.2 | Só se pratica democracia quando se aprende a exercê-la | 57 |
| 2.3 | Democracia e gestão escolar: definindo a Gestão Escolar Democrática..... | 66 |
| 3 | A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMA DA LEI: REVISITANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 NO ESTADO DE SANTA CATARINA | 80 |
| 3.1 | Revisitando a história da democratização da educação | 81 |
| 3.2 | Gestão da educação: da legislação ao seu exercício no Estado de Santa Catarina..... | 85 |
| 3.3 | A Gestão Escolar Democrática, o seu reconhecimento e a sua indicação na legislação..... | 93 |
| 3.4 | Gestão Escolar Democrática e o Decreto nº 194/2019: os movimentos de regulamentação da gestão escolar da educação básica e profissional do estado de Santa Catarina..... | 103 |
| 4 | GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES | 121 |
| 4.1 | Da trajetória da pesquisa aos professores pertencentes à rede estadual de Ensino de Santa Catarina: contextualizando o estudo | 123 |
| 4.2 | Percepção do professor sobre a gestão democrática | 132 |
| 4.3 | A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor..... | 145 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.3.1 | Práticas da gestão democrática | 146 |
| 4.3.2 | Mecanismos pertencentes à gestão democrática..... | 150 |
| 4.3.3 | Os obstáculos que comprometem uma gestão democrática..... | 154 |
| 4.4 | Implicações para a prática da gestão democrática | 157 |
| 4.4.1 | Os avanços que uma gestão democrática ocasiona..... | 158 |
| 4.4.2 | Os benefícios em se participar de uma gestão democrática..... | 160 |
| 4.5 | Enfim... .. | 162 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 166 |
| | REFERÊNCIAS | 175 |
| | APÊNDICES | 188 |
| | APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO | 188 |
| | APÊNDICE B - CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 196 |
| | APÊNDICE C - ORÇAMENTO | 197 |
| | APÊNDICE D - ANÁLISE DOS DADOS | 198 |
| 8.1 | Assinale o que é gestão democrática para você - formação | 198 |
| 8.2 | Assinale o que é gestão democrática para você | 199 |
| 8.3 | Assinale o que é gestão democrática para você - tempo de atuação na carreira .. | 200 |
| 8.4 | Assinale o que é gestão democrática para você - formação | 201 |
| 8.5 | Assinale o que é gestão democrática para você | 202 |
| 8.6 | Assinale o que é gestão democrática para você | 203 |
| 8.7 | Assinale o que é gestão democrática para você | 204 |
| 9. 1 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 205 |
| 9.2 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 206 |
| 9.3 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 207 |
| 9.4 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 208 |
| 9.5 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 209 |
| 9.6 | Práticas que pertencem a uma gestão democrática | 210 |
| 10.1 | Mecanismos da gestão democrática | 211 |
| 10.2 | Mecanismos da gestão democrática | 212 |
| | ANEXO 1 - TERMO DE COMPROMISSO | 213 |
| | ANEXO 2 - TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA | 214 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA | 215 |
|--|-----|

INQUIETUDES QUE MOTIVARAM O DESENVOLVIMENTO DESTE ESTUDO: PRIMEIRAS PALAVRAS...

Tratar de Gestão Escolar Democrática é discutir a educação básica da escola pública. Isso requer retornar aos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que afirmam o acesso e a permanência à educação como direito de todos. Sendo um direito humano, a educação requer a elaboração das políticas educacionais que explicitam a importância da oferta, do acesso e da permanência na educação pública e de qualidade social.

Minha formação na educação básica se deu na escola pública. Hoje, sendo uma profissional da educação, atuando numa escola da rede pública de ensino, posso afirmar que há muito acompanho os movimentos que envolvem a escola pública. Se a tomarmos em sua função social, de imediato a relacionamos com a oferta da educação. Além de ser a oferta da educação básica a todos os cidadãos uma obrigação constitucional do Estado (BUENO, 2001), é possível ver a função social da escola em perspectivas diferentes quanto a sua importância, podendo ser reconhecida em sentidos distintos, como: formar para a cidadania, ensinar conteúdos, formar mão de obra para o mercado de trabalho, ofertar formação técnica ou profissional, ofertar uma formação humana e integral (OLIARI; RIGUE; STURZA, 2020, p. 83). No entanto, a escola precisa também estar a serviço de uma formação voltada à democracia e a cidadania (LIMA, 2016), o que implica em “resguardar o seu papel político-institucional, resgatando a sua função social” enquanto agência de formação (DOURADO, 1998, p. 79).

Nesse sentido, descrevo brevemente alguns aspectos relacionados à minha formação acadêmica, bem como em relação à minha atuação profissional, que revelam meu olhar, considerando que, desde tenra idade, eu observava alguns detalhes do processo democrático dentro de uma das escolas públicas de Santa Catarina.

Ao final dos anos de 1980, iniciei a minha trajetória escolar numa escola pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina, Escola Básica Cordilheira Alta. Na época, a instituição oferecia apenas uma turma de educação infantil, pré-escolar, e o ensino fundamental, que compreendia os anos iniciais e finais.

Embora eu não fizesse ideia do que se tratava o termo gestão democrática, no período mencionado, até o início dos anos de 1990, observava alguns movimentos que oportunizavam

a participação de professores, pais e estudantes em processos de escolhas dos representantes da instituição, como na eleição de diretor escolar, do Grêmio Estudantil e a participação dos pais na Assembleia Geral para a escolha dos representantes da Associação de Pais e Professores (APP) e discussão de assuntos relacionados à escola.

Lembro, inclusive, que nos anos de 1990 ocorreu a ruptura de um desses processos democráticos, a eleição do diretor escolar, quando ele passou a ser indicado por órgãos que representassem os interesses do governo vigente, sendo reconhecido como um “cargo de confiança”, mediante indicação política.

Após a finalização do Ensino Fundamental, passei a frequentar outra escola pública, também da rede estadual de ensino de Santa Catarina, Escola de Educação Básica Professora Neusa Massolini, na cidade de Xaxim, que ofertava o curso de Magistério, com habilitação para a educação infantil e os anos iniciais ensino fundamental.

Finalizada, em 1999, essa etapa do meu percurso formativo correspondente à educação básica, no ano seguinte iniciei a docência numa escola municipal, pertencente ao município de Cordilheira Alta - SC, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, cursando à noite o ensino superior em Geografia, ofertado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na cidade de Chapecó - SC, o qual foi concluído no ano de 2003. Em 2006, iniciei a segunda licenciatura, em Pedagogia, na modalidade de ensino à distância, do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), concluída no ano de 2010.

Durante o meu percurso formativo na educação básica e início da minha carreira na docência, pude observar que, mesmo com a indicação do diretor escolar, as escolas ainda continuavam promovendo processos de escolhas participativas, tanto relacionadas ao Grêmio Estudantil - representação presente nas escolas estaduais - quanto dos integrantes da APP. Naquele momento, o processo de indicação do diretor escolar era comum na rede estadual de ensino de Santa Catarina e em escolas pertencentes a redes municipais de ensino. Ou seja, estando inserida na escola, praticamente não se ouviam e não se discutiam aspectos relacionados à Gestão Escolar Democrática, no tocante à escolha de diretores.

Na época, atuando como a professora de uma rede municipal de ensino, eu acompanhava de fora alguns movimentos das escolas públicas estaduais, as quais, por meio da mobilização dos docentes e do sindicato da categoria, reivindicavam o fim do processo de indicação política de profissionais da educação para os cargos de direção e o direito de as escolas escolherem o seu diretor escolar, alguém que fosse da própria unidade escolar, com interesses em comum com o grupo e com a comunidade. Muitas vezes, essas propostas me

causavam surpresa, pois estando numa escola municipal, de uma cidade pequena, em que todas as pessoas praticamente se conheciam, inclusive em relação ao posicionamento político, não me sentia à vontade para me posicionar e fazer questionamentos acerca desses processos, uma vez que tanto no âmbito estadual, quanto no municipal, a indicação do “cargo de confiança” para a gestão escolar era o que prevalecia nas escolas. Mesmo com a menção da gestão democrática, seja na legislação, na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), teoricamente, na prática aparentava tratar-se de um processo que ainda não havia obtido a devida importância.

No ano de 2006, assumi o cargo de Assistente Técnico-pedagógico na rede estadual de ensino de Santa Catarina, por meio de concurso público. Na prática, o cargo mencionado haveria de dar conta tanto de questões técnicas da escola quanto das questões pedagógicas, desempenhadas anteriormente pelos cargos do orientador escolar e do supervisor escolar.

Pertencendo a uma escola pública estadual, passei a ter um maior contato com as questões que outrora observara com admiração. Além de trabalhar com os estudantes a importância do Grêmio Estudantil e de acompanhar a realização do processo de escolha dos representantes desse colegiado, em uma Assembleia Geral da escola, fui escolhida como membro da APP. A partir desse momento, participando das reuniões e discussões, compreendi melhor a importância dessa representação. Pude, também, conhecer alguns programas direcionados à educação básica que destinavam recursos financeiros para as escolas públicas, sendo que esses recursos, para sua aplicação, demandavam decisões dos representantes de pais e professores integrantes do colegiado. Estar inserida numa escola de educação básica pública estadual me permitiu ampliar a visão acerca da participação nos processos democráticos, considerando que pude contribuir, também, na construção do Projeto Político-pedagógico (PPP) e dos planejamentos escolares para os anos letivos. As reuniões e as formações continuadas também proporcionavam ricos debates, momentos em que o grupo da direção, coordenação e docentes discutia os problemas existentes na escola e as possibilidades para que fossem sanados.

Na época, ao observar as diferenças entre as redes, eu percebia um movimento maior da gestão democrática na escola pública estadual. Na escola municipal existia a representação da APP, embora a maior parte das decisões era tomada pela Secretaria da Educação, juntamente com a direção da escola, e chegavam como regras a serem seguidas pelos professores e estudantes. Se, de fato, ocorria algum movimento relacionado à gestão

democrática, passava despercebido, pois, em escola pequena, de cidade pequena, opinar e ou exigir a materialização de direitos, poderia resultar em perseguição política. A necessidade de continuar exercendo a docência calava muitos professores que, mesmo observando a necessidade de mudanças, silenciavam-se por medo. Eu estava entre esses.

No ano de 2014, ainda na função de Assistente Técnico-pedagógico, passei a desenvolver o meu trabalho em outra escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizada na mesma cidade em que eu atuava em uma das escolas municipais. Nessa escola também ocorriam processos de gestão democrática. No entanto, mostravam-se mais tímidos em relação à escola anterior.

No ano de 2015 iniciei o curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, inicialmente com bolsa de estudante egresso e, posteriormente, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Na ocasião, solicitei o afastamento da rede municipal de ensino para me dedicar ao curso, desenvolvendo pesquisa relacionada à formação de professores, especificamente a formação continuada, abordando as percepções do orientador de estudo sobre o processo formativo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM (ZARDO MORESCHO, 2017). A caminhada ao longo do Mestrado me proporcionou alguns amadurecimentos. A densidade dos temas estudados contribuiu para que eu enxergasse o dia a dia da escola pública de outro modo. Uma visão acadêmica que me permitia identificar como a teoria se concretizava, bem como as fragilidades que demonstravam como a escola pública ainda precisava ser vista e ouvida.

Em 2018, ao ingressar no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), eu pude me aprofundar nos estudos acerca da gestão democrática, instigados ainda mais em 2019, ao realizar o Estágio Docência II, no ensino superior, no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, da Faculdade de Educação da UPF, na disciplina “Gestão e planejamento do trabalho pedagógico”. O Estágio Docência II consistia em uma das atividades previstas no Regimento do Programa de Pós-Graduação, obrigatória para bolsistas do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em meio a tantos movimentos, seja do percurso formativo, seja da trajetória profissional, estudando os temas que se relacionavam à Gestão Escolar Democrática e fazendo sua relação com o cotidiano vivenciado na escola da rede pública de Santa Catarina,

no ano de 2013, o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013) passou a regulamentar a participação da comunidade escolar na escolha do Plano de Gestão Escolar, nos processos de planejamento e decisão, no aprimoramento da gestão democrática e na transparência das ações pedagógicas e administrativas. A partir do decreto, as escolas reassumem, em certa medida, práticas da gestão democrática, suspensas nos anos de 1990. No ano de 2019, foi publicado o Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019 (SANTA CATARINA, 2019c) que, atualmente, regulamenta a gestão escolar no estado de Santa Catarina.

Ao mencionar as políticas de governo, que regulamentam a gestão escolar das escolas estaduais, atribuindo-lhes o exercício de ações que contemplem a participação da comunidade escolar, não há a intenção de enaltecer um ou outro documento, mas chamar a atenção para as normativas e seus estratégias, que muitas vezes retardam a materialização de uma Gestão Escolar Democrática nas escolas públicas estaduais.

Em suma, esta pesquisa tem como tema a Gestão Escolar Democrática e como objeto de estudo as percepções dos professores e professoras da rede estadual de ensino de Santa Catarina acerca do tema. Paralelo ao estudo da temática, ocorre a análise do Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019), com discussão das restrições que cerceiam a democratização da gestão escolar.

Saliento que a realização deste estudo possui uma grande relevância social e acadêmica. Tratando-se da relevância social, como professora da escola pública que sou, reconheço a importância da gestão democrática, demandando consciência e a participação dos integrantes da comunidade escolar. Observo o envolvimento da gestão com os colegiados que representam os segmentos de professores, pais e estudantes da unidade escolar, para os quais é viabilizada uma condição de paridade participativa (FRASER, 2002) e de reconhecimento social (FRASER, 2006).

Enquanto as políticas educacionais formalmente orientam a participação da comunidade escolar na gestão, observo que nem sempre os estudantes possuem a abertura para seu envolvimento, além de a família estar cada vez mais distanciada do espaço escolar e o professor sobrecarregado, muitas vezes com atividades em mais de uma escola, o que limita a sua participação e, até mesmo, o acompanhamento da gestão escolar. Nessa perspectiva, considerando que o professor está diretamente envolvido na e pela escola, a reflexão inicial do estudo teve como hipótese: a falta de clareza sobre a gestão democrática, entre os profissionais da educação do estado de Santa Catarina.

A relevância acadêmica da pesquisa está relacionada com a viabilização de um espaço para dar voz aos professores e professoras e considerar suas percepções sobre a gestão democrática nas escolas em que atuam, se participam ou não das ações desse domínio, apontando avanços, entraves e seus benefícios. A falta de clareza do professor em relação ao que seja uma Gestão Escolar Democrática, a efetividade de sua participação pode ficar comprometida. Entretanto, mesmo tendo consciência do que se trata uma gestão democrática, professores e escolas não estão a salvo de normativas que asseguram gestões centralizadas e controladoras.

Creio que, por meio desta pesquisa, também seja possível contribuir significativamente com novos conhecimentos sobre a Gestão Escolar Democrática, especialmente a partir das percepções de professores das escolas públicas estaduais, profissionais que fazem acontecer a educação no “chão da escola” e que estão diretamente envolvidos pela dinâmica da gestão escolar. Profissionais da educação que, diante do controle político exercido ao longo da história, mantiveram-se vigilantes e insistentes em favor de uma educação pública com bases democráticas.

Em sua caracterização, a pesquisa se caracteriza como exploratória, de análise qualitativa e quantitativa, de amostragem não-probabilística, tendo como base de análise o método analítico-reconstrutivo. Na análise, o método em questão contribuiu para a interpretação, discussão e síntese a partir de documentos oficiais que regulamentam a gestão democrática, mais especificamente na rede estadual de Santa Catarina.

A pesquisa identifica-se com a vertente teórica pós-estruturalista, abrangendo uma abordagem do tema a partir da contribuição dos docentes que a vivenciam em instituições escolares, relacionando-a e problematizando-a com a fundamentação teórica e os documentos oficiais que regulamentam, na atualidade, a gestão escolar na rede estadual de Santa Catarina. A concepção teórica epistemológica pluralista contribuiu para a análise e discussão dos conceitos de gestão democrática que se aproximam, favorecendo sua comparação com as informações obtidas por meio da pesquisa com os professores.

A tese está assim estruturada:

O capítulo 1, **Gestão democrática e percepções do professor da rede estadual de Santa Catarina: contextualizando a pesquisa e intenções**, corresponde à apresentação da pesquisa. Retoma, brevemente, as principais políticas que contemplam a implementação da gestão democrática em sistemas de ensino, considerando um recorte temporal compreendendo entre a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o ano de

2019, com a publicação do Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), que regulamenta a Gestão Escolar Democrática na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Apresenta o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos e a hipótese, bem como a motivação para o estudo, que considerou, principalmente, o levantamento das produções existentes sobre a Gestão Escolar Democrática. O capítulo apresenta, também, as políticas que compõem a análise documental do estudo. O referencial teórico que dá sustentação para análise documental, a análise dos dados obtidos na pesquisa empírica e suas categorias, também são abordados. De modo geral, o capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, destacando o método empregado para a análise dos dados, por meio do qual foi possível identificar as percepções de professores das escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina sobre a Gestão Escolar Democrática.

O capítulo 2, **Gestão democrática: revisitando marcos conceituais**, traz o debate teórico deste estudo. Inicia com as contribuições de Nancy Fraser (2002, 2006, 2007), discutindo os conceitos de paridade participativa, reconhecimento social e justiça social. Em seguida, apresentam-se os autores cujas ideias e análises contribuíram para a pesquisa, sobre os temas política educacional, democracia, gestão, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e Gestão Escolar Democrática. A partir da análise teórica, emerge uma síntese, com as definições atribuídas pelos autores sobre a gestão democrática.

O capítulo 3, **A gestão democrática na forma da lei: revisitando políticas educacionais a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no estado de Santa Catarina**, apresenta a análise de documentos que versam sobre a gestão democrática no Brasil e no estado de Santa Catarina. O estudo contemplou o exame e análise da Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 (SANTA CATARINA, 1989), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (BRASIL, 2014), Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina de 2015 (SANTA CATARINA, 2015a), Decreto nº 1.794/2013, que dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional no estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013), seguido pelo Decreto nº 194/2019, que atualmente regulamenta a gestão escolar (SANTA CATARINA, 2019c). O capítulo aborda, brevemente, os movimentos de luta e resistência dos profissionais da educação, ao longo da história, em favor da democratização da educação.

No quarto capítulo, **Gestão Escolar Democrática na rede estadual de ensino de Santa Catarina: a percepção dos professores**, consta a análise dos dados produzidos na pesquisa empírica, a partir da contribuição dos professores e das professoras pertencentes à rede estadual de ensino sobre a Gestão Escolar Democrática. A análise tomou por base os conceitos levantados a partir do referencial teórico estudado e as percepções dos docentes sobre a gestão democrática no cotidiano das escolas públicas estaduais. Por fim, constam as considerações finais do estudo.

1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E AS INTENÇÕES

“O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”.
(MINAYO, 2014, p. 54).

As pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil vêm se mostrando como um campo distinto de investigação e em busca de consolidação, conforme se pode constatar, nos últimos anos, por meio do aumento significativo de publicações, grupos e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e em eventos específicos relacionados às políticas sociais e educacionais (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Leite, Simon e Guerra (2021) corroboram o entendimento de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) quando destacam que o conceito e o campo de políticas educacionais são destaques em diversos estudos, que podem ser associados tanto às questões de governamentalidade quanto à organização e estruturação, pelo Estado, de ações para o bem da sociedade e, por consequência, as próprias estruturas educacionais.

Na prática, a pesquisa em política educacional se faz necessária, considerando especialmente o que dizem Ball e Mainardes (2011) sobre as políticas, quando ao mesmo tempo em que podem se mostrar de modo obscuro, elas também podem ser poderosos instrumentos para anunciar caminhos de mudança. É esse, segundo minha compreensão, o papel da pesquisa em políticas educacionais: explorá-las, desmistificá-las, contextualizá-las na prática, analisar em que medida elas podem ser exitosas e ou fadadas ao fracasso; se são instrumentos que garantem o acesso e qualidade educacional ou se são políticas de governo excessivamente criteriosas e controladoras.

Ao se propor pesquisar uma ou um conjunto de políticas educacionais, se faz necessário que o pesquisador estabeleça um objetivo que o impulse para o estudo e a compreensão dessa(s) política(s). Nesse movimento, além de desenvolver o estudo, ele também contribui com ideias, elementos que, se considerados, podem servir de base para a formulação de novas políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). O estudo, quando realizado com rigor acadêmico, induz à interpretação, à compreensão e à avaliação dessa(s) política(s), permitindo identificar seus pontos fortes, fragilidades, bem como as ideologias nelas presentes .

Elegendo a política educacional como o objeto de estudo, cabe destacar a necessidade de sua contextualização histórica, social e no campo científico com o qual se relaciona (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Dourado (1998, p. 79), ao situar as políticas educacionais brasileiras e, em seu interior, tratar da gestão democrática, afirma que implica em resgatar os vínculos e compromissos que norteiam a política educacional, suas interpretações e formulações, condições de participação restritas subordinadas ao controle social, “até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã”. Nessa perspectiva, destaca-se a gestão democrática como objeto de estudo pertencente ao campo das políticas educacionais e sua contextualização no decurso da história.

Ao revisitar a história do Brasil, constata-se que os anos de 1980 são marcados pelo processo de redemocratização do país. Um dos marcos significativos a se destacar é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que instituiu um Estado Democrático, assegurando, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Em relação à gestão da educação, observa-se um processo semelhante, em destaque no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso VI, que determina a gestão escolar democrática, princípio que também está assegurado na Lei nº 9.394 de 1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, que normatiza para que o ensino público tenha uma gestão democrática atendendo ao disposto na LDB e na legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A orientação para uma gestão democrática também é destaque no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. As intenções para uma gestão democrática são reforçadas em seu artigo 9º, impondo aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a aprovação de leis que disciplinem a gestão democrática em seus sistemas de ensino, bem como na meta 19, que apresenta estratégias para a sua efetivação (BRASIL, 2014).

No estado de Santa Catarina, pode-se dizer que os processos de democratização da educação se mostram um pouco conturbados ao longo da história. Nos anos de 1980, período em que o Brasil retomava a democracia tendo como base a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática também passava a ser orientada para as escolas públicas. Em Santa Catarina, os princípios democráticos na rede estadual de ensino sofrem um novo abalo no ano de 1997, quando um aspecto da gestão democrática foi considerado inconstitucional: tratou-se da perda do direito de escolha dos dirigentes escolares por meio de eleições diretas (BRASIL,

1997), de modo que a ocupação dos postos de direção de escolas passou a ser operada mediante indicação política do poder executivo.

Entretanto, destaca-se, ao longo das décadas de 1980 e 1990, a participação e a resistência dos docentes em favor da democratização da educação, de modo que, a partir de seus movimentos, foi possível a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991; 1998a; 1998b; 2005; 2014), e mais tarde, do Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019e; 2020). Todavia, na realidade escolar, os movimentos em favor da democratização têm sido colocados à prova, especialmente com as políticas de governo, que frequentemente contribuem para retardar a materialização da Gestão Escolar Democrática.

No do estado de Santa Catarina, a gestão escolar na rede estadual de ensino passou a dar sinais de retomada de participação no ano de 2013, com a publicação do Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), que regulamentou a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de ensino, atribuindo o direito de participação da comunidade na escolha do Plano de Gestão Escolar e, conseqüentemente, do gestor escolar. Após a sua publicação, o Decreto nº 1.794/2013 passou por várias reformulações, sendo revogado em 2019 e substituído pelo Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c). Os fatos em destaque instigam refletir brevemente sobre como os movimentos da gestão escolar têm sido dinâmicos na rede estadual de ensino de Santa Catarina, bem como a sua submissão às políticas de governo.

Ao abordar a Gestão Escolar Democrática e o seu conceito, é importante destacar que ele se estende para além da escolha do gestor da escola pública. Nessa direção, faz-se necessário discutir o seu conceito, especialmente quando relacionada à gestão dos espaços escolares. Conforme Dourado (1998, p. 79) a gestão democrática “é um processo de aprendizado e de luta política” que ultrapassa os limites da prática educativa e de sua autonomia, vislumbrando nela “a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático, e conseqüentemente do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”. Para Souza (2009), a gestão democrática é um processo político de identificação dos problemas existentes na escola, discussão, reflexão e tomada de decisão para a sua superação.

Considerando os autores supracitados, a gestão democrática se materializa na escola por meio de um processo político, que envolve aprendizados e participação. Entretanto, nem sempre ao termo é conferida a clareza necessária, especialmente entre aqueles que se

encontram na escola, mediando os processos educativos. Embora Souza alerte que a gestão escolar deva ser pautada pelo princípio e método democrático, reconhece que “[...] há pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas país afora” (SOUZA, 2009, p.124). Diante da necessidade de compreensão sobre o que é e como acontece a gestão democrática, evidencia-se a dúvida se, de fato, esse processo se materializa nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Com base na contextualização de minha trajetória acadêmica e profissional nas redes públicas de ensino, tecida na seção anterior, destaco um aspecto que me chama a atenção: a falta de participação dos docentes nas decisões que dizem respeito à escola pública e, até mesmo, na participação de processos que envolvem contribuições e ou sugestões para as políticas educacionais (quando existe essa possibilidade). A pouca participação dos docentes causa uma incerteza sobre se, de fato, existe a compreensão e a consciência política do conceito de gestão democrática, retomando aqui os argumentos problematizados por Dourado (1998) e Souza (2009) e, em como é viabilizada a gestão democrática nas escolas públicas.

No anseio de elucidar essas questões e de obter as percepções dos profissionais da educação sobre como se dá a gestão democrática nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, apresento a seguir o problema de pesquisa que impulsionou este estudo, seguido do objetivo geral e objetivos específicos.

1.1 O professor e a Gestão Escolar Democrática: apresentando o problema de pesquisa

Observam-se, na literatura, em relação à gestão democrática, diversos conceitos empregados para o termo, especialmente no campo da política educacional. Embora muitos autores conceituem a gestão democrática, ao retratar o cotidiano escolar e sua dinâmica ressoam as seguintes indagações: o professor da rede pública de ensino compreende o que é uma gestão democrática? Ele reconhece a importância da gestão democrática para a sua escola? Quais as percepções do professor acerca da gestão democrática na escola em que atua? Ele identifica mecanismos e práticas que servem à materialização da gestão democrática?

Desenvolver uma pesquisa com professores que atuam na rede estadual de ensino de Santa Catarina, considerando suas percepções sobre a gestão democrática é, além de dar voz aos profissionais da educação, investigar se a Gestão Escolar Democrática, proposta nas políticas educacionais, se materializa nas escolas públicas. Diante dos questionamentos em

debate e da ostensiva discussão sobre o tema, evidente nas publicações, nas discussões realizadas em eventos, considerando o que definem os documentos oficiais, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: **O que revelam as percepções de professores de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina sobre a Gestão Escolar Democrática no cotidiano de suas escolas?**

A problemática da pesquisa em questão, intitulada “Gestão Escolar Democrática na percepção de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina: que sentidos? Quais revelações?” apresenta como objetivo geral **anunciar indicadores da presença da Gestão Escolar Democrática na escola de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a partir das percepções de seus professores.**

Por sua vez, o objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a. Revisitar marcos conceituais da gestão democrática, relacionando-os às representações do professor;
- b. Examinar o Decreto nº 1.794/2013 e o Decreto nº 194/2019, avaliando o seu teor acerca de uma gestão democrática nas escolas públicas estaduais;
- c. Verificar como o professor atuante no “chão de escola” percebe a gestão democrática em seu cotidiano;
- d. Averiguar em que medida professores da rede estadual de ensino reconhecem os benefícios da participação de uma gestão democrática; e
- e. Identificar, na percepção do professor, os avanços que a gestão democrática ocasiona;

A falta de conhecimento e ou do reconhecimento da importância da Gestão Escolar Democrática, pode implicar à falta de participação dos profissionais da educação em suas ações. O estudo parte da hipótese que nem todos os professores têm a clareza e a compreensão necessária do termo Gestão Escolar Democrática. Consequentemente, não identificam as práticas, os mecanismos e a importância da gestão democrática em suas escolas, e o poder que têm nas mãos, para assegurar a democratização da gestão, comprometida com a garantia do acesso à educação pública e da sua qualidade para todos.

Com um problema de pesquisa, tem-se o ponto de partida para o estudo. Inicia-se um caminho teórico e metodológico e, como consequência, a produção de novos conhecimentos. Iniciar um estudo é direcionar-se a uma busca insistente, na tentativa de responder ao problema de pesquisa e às perguntas que a ele se relacionam. É propor-se à busca por respostas, apoiando-se nas teorias e nos caminhos definidos pela metodologia. Para Lüdke e André (2020, p. 2), o problema “desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de

pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento”.

No entanto, embora seja um ponto de partida, o problema de pesquisa, por si só, não é o suficiente para o desenvolvimento de um estudo. Morosini (2015, p. 102) salienta que, além de a produção científica se relacionar ao seu pesquisador, sofre influências da instituição em que se insere, de seu país e de relações com a perspectiva global, “em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas”. Portanto, faz-se necessário realizar um levantamento das produções existentes em relação à temática proposta, neste caso, a Gestão Escolar Democrática, a fim de não se correr o risco de pesquisar o que já possa ter sido objeto de outros estudos. É sempre importante fazer uma busca sobre os trabalhos já publicados, levantando, assim, o estado do conhecimento. É o que se apresenta na sequência.

1.2 Explorando as produções que se relacionam à gestão democrática

Com um problema de pesquisa definido, a etapa seguinte constituiu em uma revisão da literatura, com vistas a “projetar luz e permitir melhor ordenação ou compreensão da realidade empírica” (MINAYO, 2014, p. 183). De acordo com Alves-Mazzotti (2012, p. 42), é importante que a revisão de literatura seja bem feita para que a proposta de pesquisa não seja comprometida, tendo como “objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”.

Morosini (2015) ressalta que a leitura contribui para que o pesquisador reveja os aportes teóricos que fundamentam a sua temática, bem como identificar o que já foi produzido. Essa tarefa constitui a elaboração do estado do conhecimento, o qual permite a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Ao realizar a revisão bibliográfica foi possível o levantamento de produções sobre a Gestão Escolar Democrática, identificando, assim, possíveis pesquisas sobre a percepção de professores em relação à temática proposta. As bases de dados pesquisadas foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a biblioteca eletrônica SciELO. O período considerado para a realização da

pesquisa teve como ponto de partida os anos de 1980, período da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, documento que institui o marco legal da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, até o mês de dezembro de 2020, fase de elaboração do projeto de pesquisa.

Para o levantamento das produções existentes foram definidos os descritores *gestão na educação básica*, *gestão escolar democrática* e *gestão escolar democrática na escola pública*, para os quais foram encontrados números significativos de publicações. Considerando os resultados obtidos, conforme demonstrado a seguir, não foram encontrados trabalhos e ou pesquisas que tivessem relação com percepções de professores sobre a Gestão Escolar Democrática, fator que se entende marcar a inovação desta tese. As circunstâncias, contribuíram significativamente para a continuidade da elaboração do Projeto Tese e para que o problema de pesquisa definido tomasse força para ser investigado.

Consoante Morosini e Fernandes (2014, p. 161), o levantamento das produções existentes constitui a fase exploratória da pesquisa, permitindo uma visão “do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa”, que resultam em circunstâncias para avaliar a “relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento”. Desse modo, as autoras sinalizam a importância da busca e levantamento de trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa que permitam a construção do estado do conhecimento.

1.2.1 Teses e dissertações

Ao realizar o levantamento das teses e dissertações relacionadas ao tema da presente pesquisa, foram encontradas três dissertações com maior aproximação. A primeira, intitulada *Participação dos professores no processo de democratização nas escolas da rede estadual na cidade de Araputanga-MT*, trabalho de autoria de Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes (2004), apresenta um estudo sobre a participação dos professores em instâncias da gestão democrática, em duas escolas públicas pertencentes à rede estadual de Mato Grosso, na cidade de Araputanga. A pesquisa teve como objetivo compreender a operacionalização das instâncias de participação dos professores, definidas na legislação que rege o sistema estadual de ensino – eleição de diretores, conselho deliberativo da comunidade escolar, Projeto Político-pedagógico, regimento escolar, reuniões administrativas e pedagógicas –, considerando, também, os elementos facilitadores e/ou dificultadores para que ocorresse essa

participação (MAMEDES, 2004). O estudo apontou que a participação dos professores nas mencionadas instâncias apresentou algumas dificuldades de efetivação, em função dos próprios mecanismos do sistema de ensino e da necessidade de reflexão sobre a atuação do professor em sua unidade escolar, o que leva ao risco de continuar no papel, sem participação efetiva dos docentes, adiando os intentos e materialização da gestão democrática na escola.

O segundo estudo analisado se refere à dissertação *Gestão escolar democrática: diálogos e percepções*, de autoria de Solange Janjardi Briz Llopis (2016), que apresenta um estudo acerca da percepção de trabalhadores da educação sobre um processo de Gestão Escolar Democrática, que teve como base a dialogicidade, cujos objetivos se direcionaram para: descrever as diferentes vozes no processo de gestão escolar numa escola municipal do Alto Tietê, mais especificamente no município de Mogi das Cruzes; estudar as políticas educacionais brasileiras pós Constituição de 1988, considerando especialmente o direito de acesso à educação e a gestão democrática; identificar a psicopedagogia institucional como um recurso favorável à gestão democrática e dialógica; e identificar as percepções de uma Gestão Escolar Democrática fundamentada no dialogismo. A pesquisa apontou que existe, por parte dos profissionais da educação, uma percepção dos efeitos positivos do diálogo numa gestão democrática, em que o trabalho coletivo contribui positivamente para o processo de ensino e de aprendizagem, refletido nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica Nacional (IDEB).

O trabalho intitulado *Gestão escolar: da perspectiva dos professores de ciências a uma proposta formativa*, de autoria de Daniel Junior de Oliveira (2017), apresenta um estudo de caso realizado numa escola pública estadual de uma cidade do interior de Goiás, com os professores de Ciências, que teve como objetivo compreender a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores deste componente curricular. O estudo apontou que os professores de ciências compreendem a gestão escolar das escolas em que atuam como um misto de elementos de uma concepção democrática-participativa e técnico-científica, demonstrando a necessidade de um maior esclarecimento sobre suas especificidades.

Embora o estudo de Oliveira (2017) aponte que os docentes tenham certa compreensão sobre a gestão escolar, mas que ainda necessitem de esclarecimento sobre o assunto, a pesquisa se aplica apenas aos professores do componente curricular de ciências de uma escola pública pertencente a um estado da região central do Brasil, não discutindo as percepções de profissionais sobre uma Gestão Escolar Democrática.

Ao considerar os três estudos supracitados, observa-se o interesse dos pesquisadores nos professores, em envolver a participação desses profissionais nas pesquisas, apontando suas representações acerca da gestão democrática, tanto em relação a aspectos para a materialização da gestão democrática na escola pública quanto para compreender a importância do diálogo nesse processo. No entanto, os ganhos de uma gestão democrática fundamentada no diálogo são reconhecidos, contribuindo para o trabalho na coletividade em favor de uma educação de qualidade. Nesse sentido, uma formação voltada à gestão democrática pode ser a chave para a compreensão do assunto, porém a participação e a vivência de suas ações é que podem contribuir decisivamente para que o docente compreenda a sua dinâmica no espaço escolar.

Pesquisar a ocorrência da gestão democrática junto aos professores é dar atenção aos que atuam na escola pública e trabalham para a oferta da educação e para que as políticas educacionais possam ser implementadas. É pesquisar como e ou em que medida a Gestão Escolar Democrática acontece, identificando os fatores que contribuem e que limitam a sua efetivação, bem como os interesses que se configuram em seu decurso. Quando o professor participa da gestão escolar, tem a possibilidade de desenvolver uma visão para além do trabalho exercido em sala de aula, voltada para a escola em sua totalidade, reconhecendo potencialidades e possibilidades, assim como fragilidades. Interage dialogando e refletindo com os pares em favor da realidade escolar, opinando e contribuindo para melhores condições de ensino e de aprendizagem, mas também questionando quando necessário. Para que uma gestão seja democrática, requer-se a participação daqueles que pertencem ao espaço-tempo em que ela sucede.

1.2.2 Artigos publicados em periódicos

Ao realizar o levantamento dos trabalhos publicados, optou-se pelo banco de dados do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), por se tratar de uma biblioteca virtual eletrônica, com um amplo acesso a periódicos e artigos com texto completo e com um conteúdo constantemente atualizado. Foram encontrados 208 (duzentos e oito) trabalhos relacionados ao tema gestão democrática. Contudo, o emprego dos descritores de busca possibilitou obter resultados mais apurados e observar aqueles que apresentavam relação mais direta com a Gestão Escolar Democrática.

Ao pesquisar utilizando o descritor *Gestão na educação básica*, foram encontrados 171 artigos publicados. O quadro abaixo ilustra, de modo sucinto, os trabalhos referentes ao descritor e a quantidade encontrada:

Quadro 1 - Gestão na educação básica

| Termos encontrados que se relacionam ao descritor | Número de trabalhos |
|--|----------------------------|
| Trabalhos que se relacionam à saúde e suas áreas | 70 |
| Gestão escolar e relação com avaliação, qualidade e responsabilização | 19 |
| Gestão escolar e relação com programas e ou políticas educacionais e de financiamento da educação básica | 17 |
| Gestão escolar na educação básica/ conselhos | 13 |
| Gestão escolar e a atuação dos profissionais em seu favor | 12 |
| Gestão escolar e direito à educação básica, em suas etapas e modalidades: educação Infantil, ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos | 11 |
| Gestão escolar e formação dos profissionais da educação/ docência | 08 |
| Gestão escolar e relação com público e o privado/ privatização | 07 |
| Gestão escolar e temas diversos: plágio, gestão ambiental, gestão social, políticas de combate à pobreza, políticas de educação superior à distância, CIEPS | 07 |
| Gestão escolar, trabalho docente e políticas de carreira | 03 |
| Gestão escolar e educação física | 03 |
| Gestão escolar e municipalização do ensino | 01 |
| Total de trabalhos encontrados | 171 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Ao realizar o levantamento de trabalhos publicados, apresentado no Quadro 1, observa-se que o descritor contribuiu para uma busca abrangente, que não ficou restrita apenas à Gestão Escolar Democrática. A pesquisa com o descritor *gestão na educação básica* apontou um grande número de trabalhos que relacionam a gestão escolar às políticas educacionais, programas, financiamento da educação, qualidade, avaliação e responsabilização, profissionais da educação, formação de professores, trabalho docente e política de carreira, modalidades de ensino, representações escolares, municipalização e privatização do ensino. A gestão escolar se relacionou, também, com a área da saúde e temas diversos, como plágio, gestão ambiental e gestão social.

Ao pesquisar a partir do descritor *Gestão Escolar Democrática*, foram localizados 37 artigos publicados, contabilizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Gestão Escolar Democrática

| Termos encontrados que se relacionam ao descritor | Número de trabalhos |
|---|----------------------------|
| Gestão escolar e privatização | 03 |
| Gestão escolar e relação com o estudante | 03 |
| Gestão escolar e sua relação com a(s) teoria(s) e prática | 03 |
| Gestão escolar e o Conselho Escolar | 03 |
| Gestão escolar e suas definições/ revisão de literatura | 03 |
| Democratização da escola pública | 02 |
| Gestão escolar e legislação | 02 |
| Gestão Escolar Democrática e processos de avaliação e autoavaliação | 02 |
| O diretor e a gestão escolar | 02 |
| Desenvolvimento da educação básica | 02 |
| Gestão escolar e participação | 02 |
| Gestão escolar e inclusão | 01 |
| Gestão escolar e psicologia | 01 |
| Gestão no Ensino Superior | 01 |
| Gestão e violência escolar | 01 |
| Gestão Escolar Democrática, planejamento e processos de autonomia | 01 |
| Gestão escolar e sua relação entre o Brasil e outros países | 01 |
| Educação do Movimento Sem Terra | 01 |
| Gestão escolar e formação continuada de professores | 01 |
| Educação pública e qualidade | 01 |
| Gestão escolar e Projeto Político Pedagógico | 01 |
| Total de trabalhos encontrados | 37 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

O emprego do descritor *Gestão Escolar Democrática* permitiu uma busca mais focalizada, localizando um número menor de trabalhos em comparação com a busca anterior, mas que possuem uma relação mais próxima com a dinâmica da gestão democrática. Observa-se que a maior parte das temáticas envolve diretamente o cotidiano escolar e seus sujeitos, legislação, bem como vivências dentro da escola, possibilidades e fragilidades na gestão escolar.

Com o descritor *Gestão Escolar Democrática na escola pública*, foram encontrados seis trabalhos, destacados a seguir:

Quadro 3 - Gestão Escolar Democrática na escola pública

| Termos encontrados que se relacionam ao descritor | Número de trabalhos |
|--|----------------------------|
| Democratização da gestão | 02 |
| Educação de estudantes imigrantes | 01 |
| Psicologia escolar e gestão democrática | 01 |
| Conceito de gestão democrática | 01 |
| Educação, política e administração | 01 |
| Total de trabalhos encontrados | 06 |

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Partindo dos artigos publicados, que apresentam relação com o descritor *Gestão Escolar Democrática na escola pública*, obteve-se um número restrito de trabalhos, se comparado com o dos descritores anteriores, dispendo sobre questões que se direcionam diretamente à temática em estudo, como o conceito de gestão democrática, democratização da gestão, educação, política e administração, psicologia escolar e educação de estudantes imigrantes. Todavia, não foram encontradas produções que se relacionassem à percepção de professores sobre Gestão Escolar Democrática.

Considerando as produções examinadas, foram encontradas dissertações e artigos, que apresentam relação com o tema gestão democrática. Contudo, especificamente para o estado de Santa Catarina, não foram encontrados estudos que considerem as percepções dos professores, acerca da Gestão Escolar Democrática. Diante do exposto, justifica-se a realização de uma pesquisa exploratória a fim de investigar, na especificidade da rede estadual de ensino de Santa Catarina, como o professor percebe a Gestão Escolar Democrática. Para Piovesan e Temporini (1995), esse é o sentido da pesquisa exploratória:

refinar os dados e o desenvolvimento da pesquisa e apurar as hipóteses, contribuindo para o aumento do grau de objetividade do estudo coerente com a realidade.

Após o levantamento realizado, a decisão em seguir adiante com a presente pesquisa reforçou a importância em dar vez e voz aos profissionais da educação, permitindo o registro a partir de sua vivência no dia a dia da escola pública. Ademais, viabilizar a participação de professores na pesquisa possibilita um movimento reflexivo e de retomada do debate sobre movimentos da gestão escolar nas escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina.

Tendo um problema como ponto de partida, associado à intenção de responder essa questão, a pesquisa necessita de uma forma, um desenho, a definição de um caminho metodológico que, além de permitir a familiarização com os conceitos correspondentes à Gestão Escolar Democrática, descreva os procedimentos de coleta e de análise dos dados. A partir do próximo tópico, inicia-se essa abordagem, caracterizando-se a pesquisa e os caminhos para a obtenção dos resultados.

1.3 No caminho da coleta de dados à análise: caracterizando a pesquisa

Além de um problema, Lüdke e André (2020) destacam que a realização de uma pesquisa requer o confronto entre os dados, evidências, informações coletadas sobre o assunto e as teorias que a ele se relacionam. Para as autoras, o estudo e a investigação para a elucidação de um problema partem do interesse do pesquisador, que se dedica à pesquisa para a construção de determinados saberes, reunindo pensamento, ação de um ou mais pesquisadores, no esforço de construir novos conhecimentos que apresentem respostas para problemas da sua realidade.

Ao pesquisar as percepções dos professores sobre a gestão democrática nas escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina, se faz necessário justificar que esta pesquisa evidencia a corrente teórica pós-estruturalista:

cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos. (MAINARDES, 2006, p.58).

Nesse sentido, a pesquisa explora e analisa os documentos oficiais, por meio da análise documental, bem como considera o cotejo dos dados empíricos coletados a partir da contribuição dos professores da rede. A abordagem das orientações legais e dos aspectos destacados pelos docentes a partir de suas vivências relacionadas à Gestão Escolar Democrática denota o caráter exploratório da pesquisa, que também foi submetida à análise e discussão, a partir dos conceitos levantados com o estudo do referencial teórico. Esse movimento não tem o intuito de reafirmar certezas, mas sim, a partir da percepção dos docentes, também verificar se a Gestão Escolar Democrática se materializa na realidade das escolas dos participantes da pesquisa.

De acordo com Minayo (2014, p. 171), “a fase exploratória de uma investigação é tão importante que ela em si pode ser considerada uma Pesquisa Exploratória”, compreendendo desde a construção do projeto até a elaboração do instrumento para a coleta dos dados e análise. Para Piovesan e Temporini (1995, p. 322), uma pesquisa exploratória se integra ao projeto de pesquisa, constituindo-se ao longo do estudo, de modo simples, mas muito importante para mostrar a realidade. Nesse sentido, o referencial teórico relacionado à gestão democrática, os documentos oficiais que influenciaram diretamente na gestão escolar nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, as percepções dos professores acerca do tema, bem como o levantamento do estado do conhecimento, foram elementos fundamentais para a definição do objeto e realização do estudo.

Nesse percurso, os dados obtidos têm como base de análise o método analítico reconstrutivo, o que permite a interpretação, discussão e síntese das premissas constantes nos documentos, na legislação e nas informações obtidas por meio do estudo empírico.

Conforme Baumgarten (1998), o método reconstrutivo tem sua base em Habermas que, ao recuperar o valor da ciência na teoria crítica, aponta a hermenêutica para a compreensão com que o cientista interpreta o seu objeto de estudo. Sendo assim:

Seu objetivo é tornar explícita essa conexão através de um método específico de análise: a reconstrução racional das práticas comunicativas. A reconstrução racional é apresentada como método que assegura certas vantagens da reflexão transcendental, ultrapassando-a e garantindo às suas hipóteses uma condição de cientificidade e de justificação empíricas. (BAUMGARTEN, 1998, s/p).

Repa (2016) também sinaliza que a crítica reconstrutiva só se torna possível a partir de ações que possibilitam a argumentação, por meio da troca de informações e um consenso argumentativo entre os sujeitos de uma coletividade. Para o autor:

A crítica reconstrutiva consistiria, portanto, em uma concepção de teoria crítica que se apoia na reconstrução de construções normativas internas às práticas sociais, de modo a derivar delas seus próprios critérios normativos. A reconstrução se definiria, assim, como uma explicitação de conteúdos normativos implícitos, os quais não são conscientemente sabidos por aqueles que os compartilham, os atores sociais. (REPA, 2017, p. 11).

Durante o estudo, os conhecimentos relacionados à Gestão Escolar Democrática na percepção dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina se revelam a partir da contribuição dos sujeitos que participaram da pesquisa, por meio dos dados empíricos obtidos na interlocução com os docentes. O instrumento de pesquisa, composto por um questionário *online*, de múltipla escolha, elaborado a partir do Google Formulários, permitiu um canal de comunicação com professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, abrindo a possibilidade de informar a sua percepção acerca da Gestão Escolar Democrática. Nesse sentido, oportunizar a participação dos docentes na pesquisa, confirma a proposição de Baumgarten quando defende que “o núcleo do pensamento habermasiano é, portanto, sua teoria da racionalidade comunicativa, contida na teoria do agir comunicativo” (BAUMGARTEN, 1998, s/p). Portanto:

Aqui encontra-se já uma clara indicação do rumo a ser tomado por Habermas no desenvolvimento subsequente [sic] de sua teoria: o pressuposto que o objetivo do interesse comunicativo seja o entendimento mútuo, tomado como núcleo central de uma teoria reconstrutiva que será elaborada como um ideal tipo a partir do qual se possa proceder à análise comparativa em termos de aproximações ou distanciamentos da sociedade concreta com esta possibilidade ideal. (BAUMGARTEN, 1998, s/p).

A pesquisa de caráter exploratório “permite, portanto, aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 322). Nesse viés, é importante destacar que este estudo realiza uma análise a partir da combinação das abordagens qualitativa e quantitativa. Para Gatti (2004, p.13):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Minayo (2014, p.57) também destaca a combinação dos métodos para o enriquecimento da pesquisa. Ao comparar o método de abordagem qualitativa com o método de abordagem quantitativa, é importante considerar que cada método possui “o seu papel, o seu lugar e a sua adequação”. Entretanto, ambos os métodos “podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de um sobre o outro”.

Em relação à análise sob a abordagem do método qualitativo, destaca-se que:

o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2014, p. 57).

Dessa forma, a análise a partir do método qualitativo se aplica com o objetivo de compreender a Gestão Escolar Democrática a partir da contribuição de professores, no tempo e no espaço em questão, bem como a influência dos fatores que a envolvem, especialmente em relação à análise dos documentos e orientações legais, neste caso, o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013) e o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c). É sempre importante destacar que durante a análise dos dados coletados, o estudo fica permeável ao surgimento de novas questões de pesquisa que induzirão a novos questionamentos e reflexões, pois a pesquisa qualitativa “[...] propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2014, p. 57), considerando o problema e o espaço pesquisados.

Tratando-se da abordagem quantitativa, segundo Gatti (2004), a partir da análise dos dados a quantificação pode ser aplicada no estudo sobre dados categóricos ou categorizações e do agrupamento de informações obtidas que possuem as mesmas características. Diante do exposto, o instrumento de coleta de dados, composto por um questionário fechado, contribuiu para a categorização e quantificação das informações, que foram agrupadas nas categorias de análise desta pesquisa: a. Percepção do professor sobre a gestão democrática; b. A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor; e c. Implicações para a prática da gestão democrática.

1.4 Contribuição da teoria para a pesquisa: apresentando o referencial teórico

Tratando-se da produção do conhecimento, sempre é importante destacar a relevância da teoria para esse processo. Para Ball (2011, p. 92), “a ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações ontológicas, epistemológicas e aprioristicamente ingênuas”. No mesmo sentido, Paviani (2013) apresenta que o processo científico deve partir da teoria para explicar os fatos. Ambos os autores consideram a teoria como um ponto inicial, ou seja, o pesquisador deve considerar os conhecimentos existentes acerca de seu tema para, em seguida, colocar em prática sua pesquisa.

Sendo assim, para uma aproximação com o problema da pesquisa, o estudo do referencial teórico permite a fundação de uma base inicial de conceitos para posterior classificação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Minayo (2014, p. 175) se refere à teoria como a “um conjunto coerente de proposições que inter-relaciona princípios, definições, teses e hipóteses e serve para dar organização lógica à interpretação da realidade empírica”. Ball (2011) ainda insiste que a teoria é uma ferramenta para a investigação e para a promoção de outros modos de pensar, em que o ato de fazer pesquisa não se resume em descrever o que está posto, mas sim, que a teoria seja tomada como transformadora, permitindo a reflexividade, a incerteza, a dúvida e a identificação das contradições.

Diante do exposto, percebe-se que uma pesquisa sempre exige escolhas teóricas e metodológicas. Para Fávero e Tonietto (2020, p. 4):

são as escolhas teóricas que orientam as escolhas metodológicas; toda pesquisa é uma tentativa de resposta para um problema; antes de tudo elabora-se teoricamente um problema e sua possível solução, para, depois, testá-lo submetendo-o à crítica intersubjetiva; as tentativas de resposta devem ter validade lógica e, por isso, devem ser submetidas à avaliação constante; conhecimento científico é sempre provisório, estando sempre sujeito a revisões, de onde provém seu caráter falibilista.

Diante dos argumentos abordados, destaca-se a escolha do estudo do referencial teórico, juntamente com o levantamento dos conceitos que permitiram definir os termos democracia, Gestão Escolar Democrática e a democratização da escola, bem como reconhecimento e paridade participativa em favor da justiça social. Os aportes teóricos estudados para fundamentar tais conceitos são: Cury (2007), Dourado (2007), Esquinsani e Dametto (2018), Fraser (2002; 2006; 2007), Lima (2011; 2013; 2014), Mendonça (2001),

Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Paro (1995; 2016; 2018), Rosenfield (2007), Saviani (2008; 2017), Souza (2009; 2012; 2014; 2016), Vieira (2007), Zavieruka e Bordignon (2016).

A presença de um aporte teórico com diferentes autores que apresentam os conceitos sobre a Gestão Escolar Democrática e que contribuem para a análise dos dados coletados, justifica a concepção teórico-epistemológica pluralista como a base de análise deste trabalho, a qual se caracteriza “pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 303). Conforme Mainardes (2018), a estratégia de teorização combinada tem sido empregada significativamente no campo da política educacional, demonstrando a presença da perspectiva epistemológica pluralista. Segundo o autor, essa perspectiva aborda teorias que se aproximam, ou seja, “é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa”, não se configurando como teorização adicionada ou ecletismo (MAINARDES, 2018, p. 13).

Entretanto, ao considerar as percepções de professores sobre a gestão democrática, é importante destacar a influência da perspectiva epistemológica pluralista com um posicionamento crítico-analítico (TELLO; MAINARDES, 2012), que além de considerar teorias que se articulam, leva em conta também o debate de diferentes concepções, aproximando a teoria da realidade, pois é “absolutamente necessário o debate de ideias, no sentido de esclarecer nossas posições em relação à aproximação a uma verdade cada vez mais abrangente” (COUTINHO, 1991, p.13). Além do peso da ciência, há o mundo dos valores, “existe o conjunto de concepções do mundo, as quais implicam não só uma representação daquilo que é, mas também, e, sobretudo, uma representação daquilo que deve ser” (COUTINHO, 1991, p.14).

Para Tello e Mainardes (2012, p.12), ao ser empregado como perspectiva de análise da política educacional, o pluralismo epistemológico permite a compreensão de várias interpretações de um fenômeno da política educacional, incluindo o diálogo entre várias vozes. Subentende-se, portanto, que esse diálogo articula a teoria, a política educacional e os sujeitos participantes da pesquisa.

A ideia do pluralismo, segundo Coutinho (1991), é respeitar as concepções do outro sujeito, que tenha ideias diferentes. É oportunizar o debate, a partilha de saberes até chegar a um consenso, sendo reconhecido também por Mainardes (2018, p. 13) como “o mundo dos valores, o conjunto de concepções de mundo. Nesse terreno, não pode existir uma verdade de tipo científico, pois torna-se objetividade aquilo que é partilhado intersubjetivamente pelos

vários atores sociais”. Ou seja, abre-se a oportunidade para o surgimento de novas verdades, a partir das contribuições dos professores que participaram da pesquisa bem como dos autores que compõem as bases teóricas deste estudo.

Durante a pesquisa, tanto as informações obtidas quanto a teoria selecionada para o estudo foram analisadas e agrupadas em categorias. A seguir, apresentam-se as categorias que compõem a análise deste trabalho.

1.5 Categorizando a análise da pesquisa

Tendo a sua orientação em documentos oficiais, a gestão democrática abre a possibilidade de uma gestão com a participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar. Ao contextualizar as origens do termo Gestão Escolar Democrática a partir do referencial teórico, se tornou imprescindível revisitar as políticas educacionais que a prescrevem. Para Lüdke e André (2020, p. 45), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Segundo as autoras, os documentos a serem analisados podem ser “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

A análise documental desta pesquisa considerou documentos oficiais, que tratam da gestão democrática do ensino público no Brasil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, especialmente, no estado de Santa Catarina. Esse levantamento ocorreu por meio do estudo dos seguintes documentos: Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015a), Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013, que regulamentou a gestão escolar da rede estadual de ensino (SANTA CATARINA, 2013) e Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019, que atualmente regulamenta a gestão escolar no estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019c).

De acordo com Lüdke e André (2020), os documentos são uma fonte poderosa de evidências que dão sustentação às afirmações e declarações do pesquisador. Informações que traduzem muito do lugar em que ocorre a pesquisa, pois “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

Partindo do problema da presente pesquisa, revisitar a legislação que orienta as ações da gestão nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina foi de suma importância. Entretanto, para obter as percepções dos docentes sobre a Gestão Escolar Democrática nas escolas onde atuam, se fez necessário traçar um caminho metodológico para o acesso a dados. Nessa perspectiva, o estudo exigiu um roteiro metodológico, ou seja, um método a ser seguido para a definição do problema, o levantamento dos dados a serem analisados e, conseqüentemente, o alcance dos resultados da investigação, o que concorda com o que apresenta Minayo (2014) em relação aos métodos e técnicas escolhidos para a coleta e tratamento dos dados, a fim de que possam auxiliar o pesquisador a conduzir o seu trabalho com uma visão crítica.

Tratando-se dos caminhos metodológicos, o instrumento escolhido para a produção dos dados empíricos foi um questionário fechado, elaborado com o auxílio do Google Formulários. Anteriormente à aplicação do questionário, uma solicitação para a realização do estudo, juntamente com o projeto de pesquisa, foi enviado à Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, que exigiu a assinatura de um Termo de Compromisso (ANEXO A). A Secretaria se mostrou favorável à pesquisa, emitindo o Termo de Anuência (ANEXO B), autorizando a coleta dos dados junto aos professores pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Estando a pesquisa autorizada pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, que, após atender à solicitação de alguns ajustes, obteve aprovação (ANEXO C).

A coleta de dados estava prevista para ser realizada nos meses de fevereiro a julho de 2021. Tendo em vista que no mês de fevereiro se deu o início do ano letivo e considerando a ocorrência da Pandemia da Covid-19, optou-se por iniciar a coleta de dados a partir do mês de março de 2021. A partir desta data, o questionário foi enviado, via internet, aos participantes da pesquisa. Primeiramente, quem fez o envio do questionário às Coordenadorias Regionais de Educação para que o mesmo chegasse até os professores foi a Secretaria de Estado de

Educação de Santa Catarina, que esteve aberta ao diálogo durante a pesquisa. A Secretaria impulsionou o envio do questionário inicialmente no mês de março e, em um segundo momento, no mês de maio de 2021.

Paralelo ao envio realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, o questionário foi disponibilizado também em redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp). Foi solicitado auxílio, também, aos integrantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC).

Sendo um questionário anônimo, não houve contato com os participantes da pesquisa, que quando optaram por responder as questões, não foram identificados. O questionário foi direcionado aos professores que estavam atuando nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina¹, para se alcançar, desse modo, uma amostragem intencional ou por julgamento não probabilística (OLIVEIRA, 2001), visando uma análise descritiva, para a qual os resultados independem de fatores como: idade dos pesquisados, tempo de serviço, gênero, ser efetivo ou contratado temporariamente na rede de ensino, formação, entre outros (APÊNDICE A).

Para a análise, os dados produzidos foram agrupados em categorias. Para Minayo (2014 p. 178), “categorias são conceitos classificatórios. Constituem-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada. Todo ser humano classifica a sociedade e os fenômenos que vivencia”. Ainda, segundo Gatti (2004, p. 15), as “categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro”. Sendo assim, as categorias empíricas (MINAYO, 2014), empregadas na análise qualitativa e quantitativa dos dados foram: a. Percepção do professor sobre a gestão democrática; b. A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor; e c. Implicações para a prática da gestão democrática.

Ao considerar que “a teoria domina a construção do conhecimento por meio de conceitos gerais considerados verdadeiros” (MINAYO, 2014, p.176), é preciso ressaltar, também, a importância do papel do pesquisador, ao abordar criticamente a realidade pesquisada, desvendando as questões que não se encontram evidentes. Nesse sentido, a

¹ Ao consultar o site da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, foram identificadas 36 Coordenadorias Regionais de Ensino: Araranguá, Blumenau, Braço Do Norte, Brusque, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Dionísio Cerqueira, Florianópolis, Ibirama, Itajaí, Itapiranga, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Joinville, Lages, Laguna, Mafra, Maravilha, Palmitos, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Joaquim, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Seara, Taió, Timbó, Tubarão, Videira, Xanxerê, Instituto Estadual de Educação. Informação disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/coordenadorias-regionais>. Acesso em: 03 nov. 2020.

pesquisa focalizou referenciais teóricos e bibliográficos que conceituam a gestão democrática, a análise de documentos que orientam a gestão nos espaços escolares, de abrangência nacional e estadual, bem como dados acessados por meio de questionário fechado, de múltipla escolha.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: REVISITANDO MARCOS CONCEITUAIS

“A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal”.
(CURY, 2007, p. 493).

A partir da epígrafe que inicia este capítulo, faz-se oportuna uma reflexão estabelecendo uma analogia do conceito da palavra gestão. Uma mãe, por exemplo, procura prover todas as condições necessárias para o desenvolvimento do seu filho, primeiro durante o período de sua gestação e, posteriormente, após o seu nascimento, ela cria condições para que essa nova vida, que inicialmente dela é dependente, tenha condições de ter continuidade até o momento em que tenha condições de conduzir a sua própria vida.

A gestão de uma escola é semelhante. Ela necessita ser conduzida, cuidada, acompanhada de perto para que, de fato, possa compor um projeto de escola, que esteja de acordo com os princípios da legislação vigente, mas, especialmente, vinculado à realidade do contexto escolar. O ato de ser acompanhada de perto precisa ir além da figura do gestor escolar. É desejável que seja democrática, com a participação dos segmentos que fazem parte da escola, em processos de participação, diálogo e de decisão coletiva. A Gestão Escolar Democrática deve se materializar de acordo com as orientações da legislação e contribuir para a concretização de um projeto de escola de longo prazo, pensado coletivamente.

Ao abordar o termo Gestão Escolar Democrática se faz necessário elencar os conceitos que o definem. Para tanto, é primordial definir democracia e gestão para, posteriormente, se explorar a combinação de ambas na perspectiva do espaço escolar. Por extensão, ao abordar o conceito de democracia, cabe adentrar no debate sobre paridade participativa e, como consequência, a superação das diferentes injustiças sociais. Sendo assim, o diálogo tendo como base as contribuições de Nancy Fraser orienta o primeiro tópico deste capítulo, que tem como finalidade, também, o reconhecimento do professor como um sujeito que possui saberes vinculados à sua prática pedagógica e saberes relacionados aos processos de gestão democrática.

A escola é aqui reconhecida como uma instituição para formar cidadãos, espaço que pode proporcionar uma participação política em favor da democracia. Neste sentido constitui-se em uma instituição democrática responsável pela oferta de uma educação que garanta o acesso, permanência e qualidade, e ela só formará para a democracia quando permitir que essa seja aprendida e vivenciada. Essa experiência democrática deve envolver tanto o estudante quanto os professores e professoras que fazem parte deste contexto. A oportunidade de envolvimento dos docentes numa Gestão Escolar Democrática demonstra o reconhecimento do profissional da educação para a sua participação, materializando o que propõe Fraser (2007) em relação à paridade participativa.

É importante destacar que além da democracia ser um ato político, ela só é aprendida quando o sujeito tem a oportunidade de praticá-la (LIMA, 2013). Essa deve ser uma das funções da escola: permitir e possibilitar o exercício da democracia. Se a democracia é um ato político, participar de uma Gestão Escolar Democrática se constitui na sua materialização, prevista e orientada pelas políticas educacionais. Uma Gestão Escolar Democrática sinaliza para a participação da comunidade escolar e, neste trabalho, de modo especial, a participação dos professores e professoras, cujo papel é de suma relevância, seja em termos de atuação, seja por fazer parte desse processo.

2.1 O reconhecimento docente em prol de uma paridade participativa

Quando a gestão escolar se abre para a comunidade escolar, oportuniza a participação de pais, estudantes e docentes. A participação com bases democráticas permite o acesso ao conhecimento, à discussão e à tomada de decisões relacionadas ao espaço escolar. A submissão do Plano de Gestão Escolar inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 1.794/2013, que atribuiu as determinações sobre a gestão escolar da educação básica e profissional no estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013), seguido do Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019), tem contribuído para o reconhecimento do profissional da educação em participar da gestão escolar, não livre de se submeter aos critérios pré-estabelecidos pelas políticas de governo.

Neste sentido, a discussão será direcionada ao conceito de reconhecimento para uma paridade participativa, a fim de reconhecer e garantir a participação aos professores, bem como a sua contribuição para uma Gestão Escolar Democrática. Para tanto, conta-se com as contribuições de Nancy Fraser que conceitua os termos reconhecimento, paridade

participativa e justiça social, com o intuito de significar a participação dos profissionais da educação nesse processo.

Tratando-se do conceito de justiça, Fraser (2002) aborda o reconhecimento associado à redistribuição, como peças fundamentais para a sua ocorrência, numa concepção bidimensional de justiça social. Para Fraser (2002, p. 11), o conceito de justiça se define de forma ampla e abrangente, em que pesem as preocupações tradicionais das teorias de justiça redistributiva “especialmente a pobreza, a exploração, a desigualdade e os diferenciais de classe”, ao mesmo tempo em que abarque “as preocupações recentemente salientadas pelas filosofias do reconhecimento, especialmente o desrespeito, o imperialismo cultural e a hierarquia de estatuto”. Para a autora, a concepção de justiça deve abranger tanto o reconhecimento quanto a redistribuição, para que se efetive a justiça social e “o resultado seria uma concepção *bidimensional* de justiça, o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização” (FRASER, 2002, p. 11, grifo da autora).

A partir dos termos mencionados, para que se faça a justiça social, Fraser (2006) discute as duas formas de injustiças decorrentes da ausência, tanto da redistribuição, quanto do reconhecimento, abordando, primeiramente, a injustiça econômica, que se funda na estrutura econômico-política da sociedade, que apresenta como consequências ao sujeito a exploração no trabalho, a marginalização econômica por meio de trabalhos indesejáveis mal pagos e ou não remunerado e, a privação de um padrão de vida material adequado (FRASER, 2006).

A segunda forma de injustiça mencionada por Fraser é a injustiça cultural ou simbólica, que se arraiga nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. A autora exemplifica essa forma de injustiça mencionando a dominação cultural, quando o sujeito é submetido a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura, que lhe sejam alheios e ou hostis; o ocultamento que o torna invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura; e o desrespeito por meio de habituais práticas de difamação ou desqualificação nas representações culturais públicas estereotipadas e ou nas interações da vida cotidiana (FRASER, 2006).

Em uma comparação simples, mas muito pertinente entre injustiça cultural/simbólica e Gestão Escolar Democrática, pode-se citar a indicação política de um gestor escolar, sendo este um professor que se molde de acordo com os requisitos que atendam ao “cargo de confiança”, que podem mantê-lo na gestão durante todo o tempo de vigência de uma

administração pública. Nesse quesito, tanto a comunidade quanto os professores da unidade escolar têm um poder muito limitado, com o direito de escolha do gestor escolar suprimido e com uma participação restrita na gestão. A ação se traduz numa forma de desrespeito e falta de reconhecimento dos docentes e seus saberes em prejuízo de uma Gestão Escolar Democrática. O cerceamento da participação se traduz em medidas autoritárias, transparecendo uma forma de injustiça cultural (FRASER, 2006), ocasionando a submissão da comunidade escolar aos desígnios de um gestor apadrinhado politicamente.

A superação das injustiças sociais mencionadas por Fraser só é possível a partir do momento em que a justiça se constitui numa questão de distribuição justa e de reconhecimento recíproco, sendo necessário que ambas as condições estejam associadas, interligadas, sem uma se sobrepôr à outra, pois nessa condição de horizontalidade “a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social – a dimensão da *distribuição* e a dimensão do *reconhecimento*” (FRASER, 2002, p. 11, grifos da autora), abrangendo, desse modo, ambas as reivindicações.

Fraser ainda propõe possíveis “remédios” para a superação das formas de injustiça em questão. Para a superação da injustiça econômica a fim de tornar possível uma redistribuição, Fraser (2006, p. 232) sugere como “remédio” uma reestruturação político-econômica que enlace “redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas”. Já para superar a injustiça cultural ou simbólica em favor do reconhecimento, a autora sugere como “remédio” alguma espécie de mudança cultural ou simbólica, que envolva “a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados [...] também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural”. De um modo mais radical, Fraser propõe ainda “uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas”.

Entretanto, ao analisar a teoria proposta por Fraser, Pinto (2008) identifica e compara os remédios propostos por Fraser para o reconhecimento e redistribuição às políticas públicas. A autora faz críticas a esse ponto, em que Fraser não deixa claro e não diz como aplicar esses remédios. Todavia, é importante destacar que Fraser (2002) reconhece a dificuldade em combinar a redistribuição e o reconhecimento, em função da necessidade de ambas se submeterem a uma medida normativa comum, a partir de um princípio que regulamente e considere tanto as reivindicações de redistribuição, quanto de reconhecimento, num sentido de igualdade, sem reduzir uma à outra. A partir desse propósito, Fraser propõe “o princípio de

paridade de participação, no qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si, como *pares*” (FRASER, 2002, p. 13, grifos da autora). Quando a redistribuição e o reconhecimento são tratados em pé de igualdade, “como duas dimensões mutuamente irredutíveis da justiça, amplia-se a sua concepção usual de modo a abarcar injustiças quer de estatuto, quer de classe” (FRASER, 2002, p. 13-14).

Fraser (2006) aprofunda sua explicação se referindo ao que seriam os “remédios” a serem propostos com o intuito de reparar a injustiça social. Seriam os remédios afirmativos - vinculados à redistribuição - e os remédios transformativos - em favor do reconhecimento. A autora explica: “remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra”, enquanto que os remédios transformativos seriam aqueles “voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente” (FRASER, 2006, p. 237), considerando especialmente os efeitos que esses produzem em todo o processo.

Para Fraser (2006), os remédios transformativos seriam a chave para, primeiramente, fazer acontecer da promoção do reconhecimento do grupo um processo de revalorização das identidades anteriormente injustiçadas, para, posteriormente, fazer acontecer o movimento da redistribuição:

Remédios transformativos, em contraste, são presentemente associados à desconstrução. Eles compensariam o desrespeito por meio da transformação da estrutura cultural- valorativa subjacente. Desestabilizando as identidades e diferenciações grupais existentes, esses remédios não somente elevariam a autoestima dos membros de grupos presentemente desrespeitados; eles transformariam o sentido do eu de todos. (FRASER, 2006, p. 237).

Em se tratando da gestão escolar no estado de Santa Catarina, para superar a injustiça cultural ou simbólica que comprometeu por um longo tempo a gestão escolar, uma alternativa e ou possível remédio transformativo (FRASER, 2006), seria a redistribuição do poder em favor de uma transformação na gestão democrática, reparando o controle político exercido pelos indicados à direção escolar. Essa redistribuição do poder se efetivaria por meio da participação dos professores na gestão escolar, possibilitando uma paridade participativa (FRASER, 2002).

Considerando a Gestão Escolar Democrática, um remédio transformativo em favor da participação de professores e professoras, tanto para acompanhar e participar democraticamente da gestão quanto para a escolha e ou concorrer ao cargo de gestor escolar,

seria a elaboração e a implementação de políticas educacionais que corroborem para o reconhecimento dos profissionais da educação, enquanto sujeitos em potencial para contribuir diretamente com a gestão da escola. Destaca-se a relevância da criação de políticas em âmbito de estado, uma vez que as políticas de governo ainda envolveriam a Gestão Escolar Democrática numa situação de vulnerabilidade.

Por outro lado, mesmo sendo assegurada em políticas de estado, a materialização da gestão democrática ainda apresenta suas fragilidades. Na Constituição Federal de 1988, a gestão democrática é destacada de forma breve, sem muitas descrições para a sua efetivação (BRASIL, 1988). Já na LDB de 1996 a gestão democrática é orientada como um princípio do ensino público, devendo ser assegurada na legislação dos sistemas de ensino, os quais devem atribuir às normas da gestão democrática para a educação básica, assegurando às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) orienta para a promoção da gestão democrática da educação pública, cujos estados, o Distrito Federal e os municípios ficaram com a incumbência de aprovar leis específicas assegurando-as em seus sistemas de ensino, em até dois anos após a sua publicação.

Ao mesmo tempo em que se observa que as políticas de estado orientam para a efetivação de uma gestão democrática, se reconhece que não existe a garantia de sua efetivação nas realidades escolares. Mendonça (2001) refere que um desses fatores limitadores pode ser a própria legislação, que conforme a sua intencionalidade, atua como um mecanismo controlador de poder, impondo critérios que acabam por restringir a participação dos segmentos da comunidade escolar na gestão democrática.

No mesmo sentido, Garcia (2017) destaca que o Estado atende reivindicações acerca da gestão democrática. Porém, ao mesmo tempo, implementa medidas com a finalidade de acatar as demandas do capital, forjando uma educação que atende a visão empresarial. Conforme Alves (2019, p. 144), o modelo liberal de democracia induz a educação a se render aos princípios privatistas, prevalecendo “a livre iniciativa individual, a autonomia inquestionável do mercado, o uso dos aparelhos do Estado e das instituições públicas no intuito de tornar viáveis negócios pessoais e certificar a apropriação particular da produção coletiva”. Considerando os argumentos dos autores e analisando as políticas supracitadas, o Estado institui a gestão democrática na educação, mas forças ligadas ao gerencialismo neoliberal contribuem para dificultar e, ou ainda, adiar a sua efetivação nas escolas públicas, uma vez que essas mesmas forças controlam a democracia. Esse controle pode se dar a partir

de influências internacionais e de seus elementos gerencias, que equivocadamente, são “anunciados como propagadores da gestão democrática” (PALÚ; PETRY, 2020, p.5).

Quanto à democracia, cabe destacar que as lutas em seu favor estenderam-se por vários espaços e a “gestão democrática da educação formal e, mais especificamente, a gestão democrática da escola, também se tornaram bandeiras dos movimentos sociais organizados” (GARCIA, 2017, p. 163). Conforme Palú e Petry (2021, p. 1207), a gestão democrática, que no Brasil materializa as políticas que regem a educação nacional, “é fruto das reivindicações dos grandes movimentos realizados por educadores, entidades representativas, estudantes e setores da sociedade civil dos anos de 1980 e das disputas evidenciadas nesse período”. Considera-se, a partir dos autores, que os movimentos em favor da democratização da gestão simbolizam a luta dos professores pela participação, tomando a gestão democrática como um remédio transformativo (FRASER, 2006), para uma paridade participativa (FRASER, 2002), possibilitando o envolvimento dos docentes nos mecanismos e nas práticas da gestão democrática.

Em relação aos remédios transformativos, Fraser (2006) faz um alerta para situações que podem ocasionar diferenciações e ou reforçar os processos de discriminação, em oposição aos remédios transformativos que podem contribuir para desestabilizar essas discriminações, permitindo processos de reconhecimento e agrupamentos futuros. O efeito desses remédios transformativos seria em favor de um reconhecimento e de valorização do indivíduo para consigo, para com seu grupo e para os outros grupos que fazem parte da sociedade. Para Fraser (2006, p. 238):

Remédios transformativos, em contraste, são associados historicamente ao socialismo. Eles compensariam a distribuição injusta transformando a estrutura econômico-política existente. Reestruturando as relações de produção, esses remédios não somente alterariam a distribuição terminal das partes de consumo; mudariam também a divisão social do trabalho e, assim, as condições de existência de todos.

Tratando-se da condição de gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual de Ensino de Santa Catarina, o direito de participar da gestão escolar e da escolha do Plano de Gestão Escolar, elaborado e defendido pelo professor proponente à gestão escolar, poderia ser apontado como um exemplo de reconhecimento do docente e da categoria, especialmente se a gestão democrática viesse a se estabelecer, numa política regulamentada pelo estado, em forma de lei, resguardando-se dos interesses empresariais e privatistas que rondam e interferem na educação, e que mascaram a gestão democrática. No entanto, cabe destacar que,

embora regulamentada pela política de governo, a participação da comunidade na gestão escolar é um direito reivindicado há muitos anos, por meio da insistente luta da categoria em favor de seu reconhecimento à participação e materialização de uma gestão democrática, bem como da cobrança de políticas educacionais em favor de sua efetivação na educação básica.

O reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação, bem como a sua participação na gestão democrática, requer que sejam vistos e ouvidos enquanto categoria, tendo vez e voz. Para tanto, a criação de políticas em favor da valorização desses profissionais são fundamentais. Um professor em formação constante, bem remunerado, ao se estabelecer numa escola, poderia contribuir significativamente para uma gestão democrática, juntamente com seus pares. A ampliação da sua carga horária de trabalho, se saturando de aulas, na maioria das vezes, em mais de uma escola para o acréscimo de sua renda, a sua rotatividade ano após ano, são exemplos de fatores que dificultam a sua participação e acompanhamento da Gestão Escolar Democrática. A desvalorização dos profissionais da educação favorece a sua entrada e permanência na onda gerencial, mercadológica e neoliberal, comprometendo diretamente a qualidade da educação ofertada, corroborando Palú e Petry (2021), quando sinalizam os desafios que a gestão democrática enfrenta para a sua materialização, diante das reformas neoliberais, especialmente em relação ao papel e atuação do estado.

A garantia do direito de participar da gestão escolar oportuniza a valorização e o reconhecimento do professor, como um sujeito que possui conhecimentos, não apenas relacionados à prática pedagógica, mas também à gestão. Primeiramente, uma gestão da sala de aula, em como planejar, implementar e gerir a aula com o corpo discente. Entretanto, a visão dos professores estende-se para além das paredes da sala de aula. O seu olhar abrange a escola em sua totalidade considerando, além do seu trabalho pedagógico, o estudante, os pais, a gestão escolar e a coordenação pedagógica, que acompanham o processo de ensino e de aprendizagem e a interação da comunidade escolar como um todo. Ter garantido o direito a participar de uma gestão democrática é uma questão de reconhecimento e de poder afirmar o seu valor (FRASER, 2006) enquanto sujeito detentor de saberes, podendo empregá-los para contribuir com a sua escola, em uma condição de paridade de participação (FRASER, 2002).

Quando se refere à questão de reconhecimento, Fraser (2007, p. 107) propõe o rompimento com o modelo padrão de identidade para tratar o reconhecimento como uma questão de status social, o qual é chamado pela autora de modelo de status, “o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social”, sem se instaurar um processo de

subordinação entre os sujeitos. O Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), que regulamentou a gestão escolar da educação básica nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina, embora com inúmeras restrições, se mostra como uma política incipiente para o reconhecimento (FRASER, 2007), dos professores que atuam nas escolas públicas estaduais, para a participação, juntamente com seus pares, na gestão escolar.

Na forma de políticas de governo, direcionadas à gestão escolar, poder-se-ia comparar o Decreto nº 1.794/2013 e o Decreto nº 194/2019 como remédios transformativos (FRASER, 2006), sendo ministrados após um longo período em que a direção escolar tinha relação direta com a representação política da administração vigente. O reconhecimento e a oportunidade de participação dos professores na gestão escolar, de certo modo, atenuam a injustiça cultural sofrida por muitos anos (FRASER, 2006), diante da indicação à gestão escolar, possibilitando uma condição de igualdade de status e, como consequência, a ocorrência de uma forma de justiça social em âmbito simbólico, quando relacionada ao corpo docente das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Reitera-se, porém, que essa participação se submete à racionalidade técnica e de controle, por meio das normas atribuídas à gestão escolar.

Cabe destacar que o Decreto nº 1.794 /2013, após quase duas décadas, viabilizou a participação na gestão escolar na educação básica, destacando em seu texto a gestão democrática e autonomia escolar. Entretanto, ainda muito limitado, transparecia que a gestão teria muito em avançar para ser de fato uma Gestão Escolar Democrática. Limitações, que adiam a materialização da gestão democrática, também são identificadas no Decreto nº 194/2019, que, na condição de decreto e passível de modificações, pode a qualquer momento, interromper a participação dos professores na gestão escolar.

Para Fraser, quando o reconhecimento é compreendido como uma questão de status, permite examinar os padrões de valor cultural e seus efeitos sobre a posição dos atores sociais e se estes padrões “constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de status” (FRASER, 2007, p. 108), contribuindo para que aconteça uma paridade de participação, com a interação entre os sujeitos e os grupos.

Havendo o reconhecimento entre professores, numa igualdade de status conforme proposto por Fraser, os docentes que pertencem à escola pública terão melhor oportunidade para uma paridade participativa na Gestão Escolar Democrática. Esse processo de participação não se aplica apenas ao profissional da educação proponente à gestão escolar,

mas a todos aqueles que se sentirem incluídos e integrados a participarem, seja para acompanhar, seja para contribuir.

Reconhecer a categoria dos profissionais de educação como legítimos à participação nos processos de Gestão Escolar Democrática é também oportunizar um momento de escuta. Conforme já mencionado, os professores possuem saberes tanto em relação à prática pedagógica e ao processo de ensino e de aprendizagem, quanto em relação à gestão. Ainda que não tenham ocupado a função de gestor escolar, os docentes acompanham esse movimento, bem como as políticas educacionais relativas à gestão.

Ouvir o que os docentes têm a dizer, em relação à gestão democrática, é permitir o seu reconhecimento como profissional da educação e também enquanto categoria. A partir de seus saberes, de suas percepções sobre o que é uma Gestão Escolar Democrática, de como identificam a importância dessa ação nas escolas onde atuam e como se reconhecem nesse processo, é oportunizada aos docentes uma condição de paridade participativa, por meio da qual podem dar suas contribuições. Garantir ao professor o direito de se expressar representa um ato de justiça para com o profissional que está diretamente envolvido no trabalho no interior da escola.

Após a abordagem dos termos que se referem ao reconhecimento, paridade de participação e justiça social em Fraser, faz-se necessário buscar na literatura os termos que definem as palavras gestão e democracia, para na sequência levantar os conceitos que correspondem a uma Gestão Escolar Democrática.

2.2 Só se pratica democracia quando se aprende a exercê-la

Tão importante quanto saber o conceito de democracia, é compreender que este só é aprendido a partir de seu exercício. Tratando-se de Gestão Escolar Democrática, pela qual se iniciou a discussão neste capítulo, torna-se necessário conceituar gestão e democracia. Destaca-se que tanto a democracia quanto a Gestão Escolar Democrática, se constituem em atos políticos. Segundo Arosa (2016), o Estado ocupa papel central, tanto na elaboração, quanto na implementação das políticas educacionais, evidenciando o seu papel enquanto regulador das políticas.

Para Souza (2016, p. 76), falar de política é falar de poder, um poder que deve ser conquistado, mantido e ampliado, que permite, a quem o possui, estar no controle e ditar as regras. Logo, se o Estado ocupa o papel central na elaboração das políticas educacionais, a

sua condição é de controle do poder. Manter e ampliar esse poder “compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não”. Souza ainda destaca a dinamicidade e a complexidade da política, especialmente quando é ministrada de modo a confirmar os interesses e valores do governante que a comanda e a implementa, que possui valores e interesses que podem ser “progressistas ou conservadores, coletivos ou privados, justos ou espúrios” (p. 84).

Avançando para o conceito de política educacional, Saviani (2008) se refere às decisões do Poder Público e ou do Estado direcionadas à educação. A leitura, análise e a compreensão de uma política educacional permitem identificar as disputas do e no Estado no que diz respeito aos direitos à educação, bem como sobre os conflitos sociais (SOUZA, 2016). Em outras palavras, pode-se analisar a política pela perspectiva de em favor *de que* ou *de quem* motivou a sua criação e implementação, bem como quais os interesses subjacentes, fazendo recordar, ainda, a intensa rotatividade das políticas educacionais brasileiras, em especial as de governo, que revelam a importância do controle sobre a educação.

Diante do exposto, torna-se necessário esclarecer a importância de uma pesquisa no que tange à área das políticas educacionais, a qual se leva ao estudo e à análise da própria política direcionada à educação, bem como aos seus efeitos e contribuições no campo para o qual ela é criada e destinada. Para Souza (2016, p. 76), ao realizar uma análise da política relacionada às suas contribuições para a educação, o sentido de “consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação”. No entanto, realizar o estudo e discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos que se escondem nesse campo permite a quem realiza a pesquisa condições de “avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder” (SOUZA, 2016, p. 77).

Para Saviani (2008, p. 7), tratar “dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”. Essas medidas podem se concretizar em ações e ou “não” ações em favor das demandas por educação no contexto social, bem como tomar as próprias demandas sociais como objeto de estudo, para poder, assim, aferir se o Estado opera e como opera a política e ou se fica omissa diante das necessidades que permeiam a área da educação (SOUZA, 2014).

Para Souza (2016, p. 86), a atuação do Estado em operar ou não em função das demandas da área da educação são questões que:

[...] provocam a estudar as políticas educacionais, com o intuito de conhecer e mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade.

Ao buscar o conceito do termo gestão no Dicionário *Online* de Português, o mesmo é assim definido:

Ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares; administração. Função ou exercício da pessoa responsável pela administração; gerência. Período de tempo em que um político exerce o seu mandato [...] A palavra gestão deriva do latim "gestio,onis", com o sentido de ação de gerir, de administrar. (GESTÃO, 2021).

Observa-se que o conceito apresentado se relaciona diretamente à administração. Cury (2007) define gestão como a ação de gestar, gerar, comparado ao ato de gênese e desenvolvimento:

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos: genitora, genitor, germen. (CURY, 2007, p. 493).

Ao analisar a proposição dos dois conceitos, gênese e administração, a gestão abrange tanto a criação quanto a condução desse processo, no sentido de criar, gerir, administrar, em favor de ações para que o movimento aconteça e se consolide. Retrata-se aqui, novamente, a epígrafe que abre este capítulo, no sentido de gestar, criar promovendo ou apontando ações para a sua continuidade.

Ao direcionar a gestão para a orientação política, Souza (2012, p. 159) reforça que a gestão se constitui na ação da política, para a materialização do poder, tendo em vista que “a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza”. Corroborando os argumentos de Souza (2012), Vieira (2007) destaca que as políticas são responsáveis por traduzir as intenções do poder público e, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. Para tanto, em suas ações o poder público representa a intencionalidade da política, que poderá ser materializada ou não. A política está posta, mas a

sua materialização depende de quem opera a gestão, dos interesses que convém para a sua efetivação e os resultados que ela pode ocasionar.

Abordando a gestão em suas esferas no âmbito educacional e tomando por base a legislação que incide sobre a educação, Vieira (2007, p. 60) apresenta os conceitos de gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática:

[...] a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num 'eixo transversal', podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera.

Tratando da gestão educacional, Vieira (2007, p. 60) aborda excertos da Constituição da República Federativa do Brasil e da LDB de 1996, destacando que a gestão educacional se dá por meio da organização que abrange: a) os sistemas de ensino federal, estadual e municipal; b) as incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; c) as diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; d) a oferta de educação escolar pelo setor público e privado. Além da menção legal, a autora chama a atenção para a ocorrência da gestão educacional os elementos que contribuem para sua concretização, relacionados às condições de implementação e as condições políticas que permeiam seus espaços. Em síntese, a gestão educacional se caracteriza pela amplitude de “iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Em relação à gestão escolar, Vieira (2007, p. 61) considera que, “como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino”, no plano de escola, ação pré-estabelecida na LDB (BRASIL, 1996), momento em que a escola “passa a configurar-se como um novo foco da política educacional”. A gestão escolar possui tarefas específicas, que se direcionam à gestão de pessoas que nela atuam, que se aplica às ideias e à cultura produzida no seu interior, bem como de seus recursos materiais e financeiros. Outra atribuição da gestão escolar é “a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem”. Além disso, e conforme previsto na LDB, outra atribuição da gestão escolar é a articulação com as famílias e a comunidade escolar, criando processos de integração e a construção de sua autonomia, em que os:

‘graus de autonomia’ correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos. (VIEIRA 2007, p. 62).

Para Souza (2012, p. 160), a ação administrativa e o poder se vinculam. Ao pensar numa administração escolar, a ideia de poder também está ali contemplada e na busca pelo controle do poder escolar se definem os princípios “sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue”, ou seja, coordenar a política escolar é o objeto da gestão escolar.

Observa-se que os termos gestão educacional e gestão escolar relacionam-se diretamente com a intenção da gestão, quando associados à escola, na qual o responsável pela instituição é o gestor escolar, cuja função é administrar esse espaço por um determinado período de tempo, de acordo com a legislação vigente que orienta e regulamenta os processos de gestão escolar nas escolas públicas. Para a efetivação de uma Gestão Escolar Democrática se faz necessário que seja viabilizada uma abertura política e participativa, envolvendo a comunidade escolar, por meio de canais de participação e de exercício democrático, que identifique e ultrapasse as influências de poderes autoritários, que permeiam na escola e em suas relações (DOURADO, 1998). Ou seja, conduzir uma gestão cercada por restrições, não garante condições de sua democratização.

Avançando para o conceito da palavra democracia, no Dicionário *Online* de Português, encontra-se o seguinte conceito:

Governo em que o poder é exercido pelo povo. Sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos através de eleições populares [...] Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes: a democracia, em oposição à ditadura, permite que os cidadãos se expressem livremente. Nação ou país cujos preceitos se baseiam no sistema democrático. Etimologia (origem da palavra *democracia*). Do grego *demokratia*.as. (DEMOCRACIA, 2021, grifos do autor).

Ao analisar as palavras que definem o termo democracia, identifica-se a participação das pessoas com interesses comuns nesse processo, tanto na liberdade de escolha quanto numa condição de igualdade, ou seja, uma participação popular para todos os sujeitos da sociedade civil, que estejam incluídos e interagindo nesse processo. Num regime democrático

é o povo quem possui o poder de decisão, por meio da participação. “Democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação” (BORDENAVE, 1994, p. 8).

Nas palavras de Saviani (2017, p. 654), “a democracia se configura como um regime político baseado na soberania popular. Ou seja, nesse regime o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes”. Novamente se reforça a proposição do poder de decisão e de escolha do povo, num sentido que se associa à participação dos sujeitos para que o processo democrático se concretize.

Rosenfield (2007, p. 07) também conceitua a palavra democracia se referindo ao governo do povo e ou governo da maioria, prevalecendo uma definição quantitativa. O autor faz referência à democracia na antiguidade grega, em Heródoto, como “uma ‘forma de governo’ entre duas outras, a monarquia ou ‘governo de um só’ e a aristocracia ou ‘governo de alguns’”, deixando explícito que a democracia é regida pela escolha do povo.

Entretanto, para que de fato possa ocorrer a democracia, tanto no seu conceito como na sua materialização, Saviani (2017) sinaliza a importância da educação para a população, com a escola desempenhando papel fundamental para a construção de uma ordem democrática, que representa a ideia “da ‘escola redentora da humanidade’ sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino” (SAVIANI, 2017, p. 654). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) institui um Estado Democrático, com a igualdade de todos perante a lei. Todavia, quando postas em questão a igualdade material e a igualdade política, observa-se que, no contexto atual, o proposto pela Constituição se depara com inúmeras limitações para a sua efetivação, destacando-se, principalmente, uma democracia com bases liberais. O que se revela é uma sociedade marcada por disparidades materiais, de oportunidades e políticas, ficando distante do ideal de igualdade.

De acordo com Alves (2019, p. 144), a democracia liberal favorece ao individualismo e limitação do poder governamental, marcada pela “disputa de interesses entre grupos, instalando coalizões de interesses na busca de certos objetivos, por meio de eleições periódicas”. Ainda, conforme a autora, as concepções liberais de democracia:

consideram que o processo democrático deve programar o Estado no interesse da sociedade (de indivíduos). Nelas, a ordem jurídica é construída a partir de direitos subjetivos e permite decidir que direitos cabem em cada caso particular. Essas

concepções acabam por postular a precedência dos direitos humanos à soberania popular (vontade do povo).

Considerando os argumentos apresentados pela autora, evidencia-se que a garantia dos direitos estabelecidos na legislação fica comprometida, num jogo de disputas impulsionado por forças que controlam a democracia. Edifica-se uma sociedade que atende aos interesses de uma minoria, consagrando o individualismo e evidenciando a falta de atenção para a maioria da população, que fica envolvida por um “processo de formação da vontade, de persuasão e de poder extremamente elitistas, defensor dos interesses prevaletentes e do mercado, mesmo quando se utiliza da deliberação, do uso da razão e de procedimentos democráticos representativos e diretos” (ALVES, 2019, p. 145). Consequentemente, a educação também se torna refém desse controle, que compromete, inclusive, a gestão democrática nas escolas.

Em relação à democracia, Martins (2004, p. 12) destaca a necessidade de que seja direcionada à democratização, dando-se num “[...] processo contínuo e permanente de relações coletivas, de ações comunitárias que conduzam ao acréscimo social e a benefícios comuns a todos os envolvidos na ação coletiva”, em que quanto mais envolver os membros da ação democrática “mais exigentes estes se tornam para a participação, tanto do ponto de vista da abrangência, quanto do ponto de vista da qualidade da participação”.

Ao instituir a igualdade de direitos sociais, dentre os quais o direito à educação, que assume uma função política, a Constituição de 1988 anuncia a escola como um instrumento para formar os cidadãos, para que participem politicamente na implantação e concretização de processos democráticos. A partir dos argumentos de Saviani (2017), se reforça o reconhecimento da escola como uma instituição democrática e formadora de cidadãos, que possibilita que estes se tornem conhecedores da legislação vigente, que sejam capazes de identificar os instrumentos de controle e dominação que ameaçam a democracia e, com essa consciência, possam, de fato, exercer sua cidadania e exigir seus direitos.

Paro (2018) enfatiza a importância da escola como formadora para a democracia, ação possibilitada por meio da educação, essencial para a vida em sociedade, em cujo movimento os sujeitos podem aprender o exercício democrático. Entretanto, ao participarem da vida pública, os cidadãos não só exercem o seu direito como também criam novos direitos, reafirmando a primordialidade da tarefa da educação para a promoção “das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata” (PARO, 2018, p. 26).

Desse modo, explicita-se, em âmbito legal, a responsabilidade e a significância da escola como base para uma educação que contribua para a formação de sujeitos a fim de que se tornem conhecedores de seus direitos e os exerçam em seu meio social, tendo em vista que “para as políticas públicas em educação, isso deve significar uma afirmação radical dada a função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada” (PARO, 2018, p. 34).

Entretanto, ao se voltar o olhar para os processos de gestão democrática que ocorrem no interior da escola pública, surgem alguns questionamentos: é possível observar ações que representem a democracia na gestão da instituição? Quais seriam essas ações? Quais as formas de participação da comunidade escolar? E o professor que está inserido na escola e atua na formação dos cidadãos, como ele percebe e participa da gestão democrática? Como ocorre a sua participação? Ele é reconhecido nesse processo?

Para Vieira (2007), além de ser um dos temas mais discutidos entre os educadores, a gestão democrática se constitui num importante desafio na execução das políticas de educação e no espaço escolar. Sua base legal consta na Constituição da República Federativa de 1988, que detalha a gestão democrática em seu Art. 206, Inciso IV (BRASIL, 1988), bem como na LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 3º Inciso VIII, atribuindo aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática na educação básica em seu Art. 14º, nos Incisos “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”.

Corroborando o entendimento de Vieira (2007), Cury (2007, p. 949) relaciona a Constituição Federal, no seu Art. 37, às orientações para uma gestão democrática, para a qual se faz necessário “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Ao se constituir como uma ação pautada na democracia, a gestão democrática evidencia-se em processos decisórios respaldados pela participação e deliberação pública, contribuindo para o crescimento “dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta”, se materializando na prática escolar.

Quando Lima (2013) sinaliza a gestão democrática nas escolas, destaca as intervenções democráticas daqueles que fazem parte do processo educativo (professores, coordenação pedagógica, estudantes, pais, gestor escolar), consolidadas em ações de governo, não apenas de decisões político-educativas que envolvem os contextos organizacionais e de

estruturas de poder de decisão, mas que também influenciem para a recriação dessas e de outras estruturas que possibilitem que a democracia seja exercida tanto no sistema escolar, como na própria escola e em seus diferentes espaços. Entretanto, é importante destacar que uma proposta pedagógica democrática só se torna democrática por meio da participação, da discussão, do diálogo, ou seja, compreendendo uma construção democrática.

O exercício da democracia precisa ser aprendido, experienciado, tendo em vista que “não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’, a não ser pela experiência da participação crítica e da ‘verdadeira participação’” (LIMA, 2013, p. 28). Essa forma de participação, segundo Lima, se aplica especialmente no processo de decisão, de participação em que os sujeitos vivem e criam a democracia de sua comunidade escolar.

De acordo com Lima (2016), a democratização deve abranger tanto a educação quanto a escola. A escola só pode ser democrática, ensinar a democracia, a participação, a cidadania ativa e a justiça “praticando”, ou seja, possibilitando momentos em que o aluno vivencie o que realmente é uma experiência democrática. O estudante só vai ter a compreensão do que é a democracia se ele participar de atos democráticos. Da mesma forma, o professor exercerá a democracia se tiver a oportunidade de participar com as suas contribuições, questionamentos e na tomada de decisões. Além de estar prescrita na norma, é desejável que a oportunidade de participação seja respeitada e viabilizada na prática, o que, de certo modo, implica na presença de um gestor com ideais democráticos.

Garantir a oportunidade de participação do professor na gestão escolar se constitui numa ação justa para com o profissional da educação, que atua na formação e em favor da emancipação dos sujeitos que frequentam a escola. Esse reconhecimento não se refere apenas ao período em que o professor estiver na função do gestor escolar, mas inclusive quando faz o trabalho paralelo a ela, atuando na docência em sala de aula. Se a gestão escolar for democrática, o professor pode tanto acompanhar quanto contribuir e ou observar o trabalho realizado pelo gestor escolar e, “por isso a organização democrática necessita de ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral” (LIMA, 2013, p. 33), ou seja, necessita ser praticada para que o seu conceito seja compreendido e exercido na prática.

Conforme Palú e Petry (2020, p. 9), na década de 1990, ocorreram mudanças no campo educacional, em que a intervenção neoliberal viabilizou uma nova concepção de Estado, com destaque à influência de organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, que difundiram valores, principalmente nos países subdesenvolvidos, intervindo

também nas políticas públicas educacionais. “Uma nova perspectiva de gestão chega aos sistemas de ensino, caracterizada pelo modelo gerencial que, muitas vezes, utiliza conceitos e princípios defendidos pela perspectiva democrática, porém ressignificados” e alinhados à “concepção neoliberal”. Nesse período, as escolas públicas estaduais de Santa Catarina passaram a vivenciar um modelo de gestão em que o diretor ocupava o cargo por indicação política.

No ano de 2013, a gestão escolar sofreu novas mudanças, com a publicação do Decreto nº 1.794 (SANTA CATARINA, 2013), que regulamentou a sistemática de gestão escolar na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Com a publicação do decreto, os profissionais da educação passaram a exercer o direito de participar da gestão escolar, por meio da submissão e escolha do Plano de Gestão Escolar².

2.3 Democracia e gestão escolar: definindo a Gestão Escolar Democrática

Após conceituar os termos gestão e democracia e relacioná-los dentro do objetivo da presente pesquisa, observa-se uma oportunidade de participação, que se associa a uma paridade participativa (FRASER, 2007), em que os sujeitos que ali interagem têm a liberdade de contribuir para o processo de gestão. Pode-se dizer que a ideia de gestão democrática possibilita a oportunidade de trocas: obter a informação sobre o processo de gestão, sugerir para que o projeto em questão tenha êxito e ou questionar as lacunas que possam ser observadas durante sua ocorrência é, acima de tudo, poder participar. Ao propor uma gestão democrática à escola, tal processo associa-se ao contexto que se tenha em conta, uma gestão partilhada no espaço escolar, pelos sujeitos que pertencem a essa comunidade, enfim a possibilidade de ocorrência de uma Gestão Escolar Democrática.

A instauração de uma Gestão Escolar Democrática na escola pública implica em considerar o reconhecimento dos sujeitos que pertencem a esse contexto, numa condição de

² No ano de 2013, com a publicação do Decreto nº 1.794, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina instituiu a possibilidade de escolha dos gestores escolares por meio da análise de propostas de Plano de Gestão Escolar (PGE), apresentadas por profissionais da educação interessados em ocupar a função de Diretor de Unidade Escolar. O PGE propõe metas, objetivos e ações, que representam o compromisso com o acesso, a permanência, a inclusão, o percurso formativo com êxito na aprendizagem, na perspectiva da formação integral do estudante da Educação Básica e Profissional e o compromisso da gestão com a comunidade escolar e com a secretaria da educação. Maiores informações podem ser encontradas acessando ao link: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30352-plano-de-gestao-escolar-2019>. Acesso em: 24 jul. 2022.

paridade participativa (FRASER, 2007), uma vez que estes possuem saberes que podem ser compartilhados em favor da oferta de uma educação de qualidade.

Ao considerar que a escola pública não é uma empresa ou uma loja de vendas e, sim, uma instituição que oferta o ensino como um bem público, Cury (2007) sinaliza a gestão democrática como uma abertura para o diálogo que possibilita a busca de caminhos que contribuam para a democratização da escola brasileira, conforme o artigo 205 da Constituição Federal. Nessa direção, o autor sinaliza a gestão democrática como um princípio da educação nacional que, de acordo com a própria legislação, torna-se obrigatória nas instituições públicas de ensino, por meio de uma “forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam ‘cidadãos ativos’ participantes da sociedade como profissionais comprometidos” (CURY, 2007, p. 489).

Entretanto, para que exista um regime de gestão democrática, é fundamental que os sujeitos envolvidos com a escola tenham consciência do seu conceito político e da existência, ou não, de condições favoráveis para sua ocorrência. Nessa perspectiva, destaca-se um dos papéis da educação, como apresentado por Paro (2018, p. 16): “a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social”, a fim de que, ao longo dessa construção, o sujeito possa reconhecer os seus direitos e os direitos dos que com ele convivem, contemplando uma “dimensão social e individual” voltada também para a democracia.

Conforme Lima (2014, p. 1068), “a democratização do governo e do funcionamento das escolas representou uma dimensão central do próprio processo de democratização política”, ou seja, um processo de democratização que se estendeu para as organizações educativas e para os poderes escolares, sendo compreendido não apenas como um simples resultado, mas sim “como uma importante contribuição para a própria democratização dos regimes e das instituições políticas, da sociedade e da cultura”. Em outras palavras, Paro (2016, p. 33) trata a democracia em seu sentido de “valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas”, demandando que seja reconhecida como “um processo globalizante” envolvendo cada sujeito “na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”.

Destaca-se novamente Lima (2016), quando refere que a democracia, a autonomia, e a participação nas decisões escolares não são técnicas de gestão, mas, sim, práticas educativas e

de aprendizagem da democracia, por meio do exercício efetivo da participação. Ou seja, só se aprende a democracia praticando-a. A participação, motor da democracia, é um direito inalienável dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar. Para Tramontina (2020) a escola é um lugar de transformação social e a participação deve ser um elemento essencial na tomada de decisões, envolvendo toda a instituição. Essa participação se torna possível a partir da democracia.

Quando a prática contribui para um aprendizado político e democrático, o sujeito que possui “seus direitos respeitados (pelo menos) dentro da escola” torna-se um “sujeito de relações democráticas na situação de ensino”, conhecendo o sentido da democracia e estando numa condição propensa para “relacionar-se democraticamente e a defender seus direitos de forma mais convincente na sociedade em geral” (PARO, 2016, p.112). Daí a necessidade de a escola, em seu processo educativo, formar cidadãos participativos por meio de relações marcadas por uma convivência democrática (PARO, 2018), inicialmente neste espaço, para que os sujeitos identifiquem e compreendam os princípios democráticos, podendo assim, em momento posterior, reconhecer como a democracia ocorre na sociedade, identificando as forças contrárias e que cerceiam a sua efetivação.

Embora os autores supracitados explicitem que a participação é o mecanismo que viabiliza a democracia, deve-se estar alerta às políticas que regulamentam a gestão democrática, o que elas apontam nas suas entrelinhas e que interesses existem por trás de suas intenções. Garcia (2017, p. 165) destaca dois aspectos fundamentais para a compreensão da democracia e da gestão democrática da educação, referindo-se que “não é possível fazer referência à democracia e à gestão democrática sem delimitar seu alcance, portanto sem explicitar as possibilidades e limites do modelo/contexto social do qual se fala”, especialmente ao considerar uma sociedade extremamente competitiva, que se submete aos preceitos neoliberais, requerendo a reflexão e análise de um conjunto que envolve a “realidade capitalista, os limites postos por essa realidade para a efetivação da democracia e a perspectivação da efetivação dessa democracia a partir das lutas sociais, o que implica na crença de sua realização”. Neste sentido, reconhecer o contexto, as forças favoráveis e as que comprometem a democracia, é fundamental para compreender a quem ela atende e o quanto uma gestão se abre para a democracia de fato.

Após ressaltar que a democracia se constitui num ato político, que só é aprendida praticando-a, e que a escola possui um poder decisivo na formação democrática, há de se mencionar a importância da democratização da gestão, que nas palavras de Oliveira, Moraes e

Dourado (2008, p. 4), constitui-se na “possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola”. Com a democratização da gestão escolar, todos os que se envolvem com a escola, seja a direção, professores, estudantes, coordenação pedagógica, funcionários e pais, ao participarem do processo de gestão, carregam consigo o contexto em que ela se insere. Pensar uma educação de qualidade é também considerar esse contexto no currículo, com suas potencialidades e fragilidades, de modo a contribuir para a formação dos estudantes que frequentam a escola.

Lima (2014, p. 1.070) acredita que a constituição e a legitimação de uma Gestão Escolar Democrática são indispensáveis para assegurar o direito à educação e que se dão por meio da participação das organizações que fazem parte da escola nos:

processos de decisão, nas relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno.

O autor também enfatiza que uma gestão democrática se constitui numa realização de “extraordinária exigência e dificuldade”, pois, ao mesmo tempo que se faz necessária, é permeada por contradições, em relação a como se referencia a democracia com base nos aportes teóricos e como ela realmente ocorre na prática (LIMA, 2014, p. 1.071). Em outras palavras, compreende-se a necessidade em reconhecer a importância da Gestão Escolar Democrática para a educação que, muitas vezes, é limitada pelos fatores que não contribuem e/ou dificultam a participação nos processos de tomada de decisão, cujos fatores limitantes podem inclusive constar na própria legislação (MENDONÇA, 2001).

O conceito de Gestão Escolar Democrática infere a importância de uma gestão que permita a participação de todos que se envolvem com a escola. Entretanto, é necessário abordar o seu conceito para reafirmar a sua relevância na escola pública, para uma educação de acesso, permanência e qualidade para todos.

Para Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p.01), mesmo que os termos gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa não se restrinjam apenas ao campo educacional, eles “fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática”, reiterado por Palú e Petry (2021), quando afirmam que a gestão democrática resulta das reivindicações de

educadores, entidades representativas, estudantes e setores da sociedade civil, ainda na década de 1980.

É importante destacar que o termo gestão democrática, como apresentado por Souza (2009), implica num processo político de decisões e ações em favor do desenvolvimento da unidade escolar. Repercute a ideia de participação, do encontro de pares, a partir do qual é possível a reflexão, discussão e tomada de decisões a respeito da gestão da educação:

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

A participação se materializa nesse processo político, não apenas para aqueles que fazem parte diretamente da dinâmica escolar, mas, sim, juntamente com a comunidade na qual a escola se insere, respeitando uma horizontalidade que, de acordo com Souza (2009, p. 126), tem por base o diálogo, a alteridade e a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”. Uma participação dialógica em favor de uma gestão democrática também é sinalizada por Cury (2007, p. 494), considerando que “nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”.

Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 04) conceituam a Gestão Escolar Democrática tendo como base a participação dos segmentos que fazem parte da comunidade escolar, “pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola”. Nos argumentos apresentados pelos autores, identifica-se que uma Gestão Escolar Democrática impulsiona a participação coletiva, que, ao se efetivar, contribui especialmente para os momentos de discussão, reflexão e tomada de decisão, entendidos pelos autores como processos que envolvem a “implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola”, explicitando que a efetivação de uma Gestão Escolar Democrática requer a viabilidade dos

“mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 04).

Corroborando Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Esquinsani e Dametto (2018, p. 6) caracterizam a gestão democrática em três dimensões:

a) a presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios (que implica na livre organização dos sujeitos e segmentos envolvidos no processo educativo, garantindo sua participação efetiva); b) o respeito pela comunidade escolar, seus sujeitos e processos (autonomia, descentralização e valorização dos profissionais da educação); c) o controle social (transparência e eficiência em relação às ações e aos recursos).

Na caracterização da gestão democrática supracitada, observa-se a proposição à participação e ao diálogo entre os sujeitos que pertencem à comunidade escolar, o que envolve respeito, valorização, transparência, conhecimento do processo e o fortalecimento de laços entre os participantes de uma Gestão Escolar Democrática, em favor de uma construção e articulação multidimensional, envolvendo os aspectos da:

participação, através da presença, ampliação e qualificação de fóruns decisórios; a *autonomia*, consubstanciada pelo respeito para com a comunidade escolar, seus sujeitos; e *processos e a transparência* através do controle social. Essas três dimensões garantem à Gestão democrática um sentido cidadão, de exercício da cidadania através da escola. (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 10, grifos dos autores).

Ao discutir os termos que definem a Gestão Escolar Democrática, observa-se, com grande recorrência, a palavra participação, que se relaciona diretamente à democracia. Entretanto, conforme Lima (2016), se a democracia é aprendida quando é praticada, esta se faz por meio da participação, que também necessita ser oportunizada.

Diante do exposto, Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 7) ainda tratam a participação como um aprendizado, que se constitui por meio da articulação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, pois a “gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos”. No entanto, os autores sinalizam sobre a importância de as políticas direcionadas à democratização das relações existentes na escola considerarem o contexto em que elas se inserem, pois é a partir da realidade que envolve a escola que serão definidos caminhos para o tipo de gestão a ser implementada e “quanto maior a participação, maiores são as possibilidades de acerto nas

decisões a serem tomadas e efetivadas na escola” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 07).

Lima (2013) caracteriza uma Gestão Escolar Democrática por meio da descentralização de poder, em que a administração por colegiados e a tomada de decisões constituem princípios. Trata-se de uma gestão democrática que seja legítima com relação aos processos de decisão e de participação, cooperação e de negociação com os poderes centrais, tendo capacidade de administrar democraticamente e prestar contas públicas de sua atuação. Em outras palavras, uma escola democrática não acontece em uma organização e administração igualmente democráticas “sem um poder escolar democrático e participativo, sem práticas de cidadania” (LIMA, 2013, p. 58).

Conforme Paro (2014), a formação do ser humano se dá politicamente, a partir da convivência entre os sujeitos e somente com a convivência entre os sujeitos é que podem ocorrer os processos democráticos. No mesmo sentido, se dá o processo educativo, em que a educação só se faz se ela for democrática, envolvendo uma ação dialógica, que ocorre, primeiramente, entre professor e estudante. No entanto, os processos democráticos precisam se estender a todos os envolvidos com a escola, inclusive para as instâncias coletivas de participação, como o conselho de escola, conselho de classe, associação de pais e mestres, reuniões de pais e ou assembleias, numa relação em que o direito de participação não lhes seja negado.

Esquinsani e Dametto (2018, p.8) também destacam a atuação da Gestão Escolar Democrática por meio de instâncias coletivas de participação como os “Conselhos e Fóruns de educação; Conselho Escolar; Grêmios Estudantis; associações de pais; associações sindicais, entre outros”. Os autores apresentam, ainda, outros exemplos de práticas que sinalizam uma Gestão Escolar Democrática: “eleições de diretores; reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias deliberativas e/ou de prestação de contas, etc”.

Oliveira, Moraes e Dourado (2008) conceituam, de forma breve, as instâncias coletivas de participação que permitem uma gestão democrática escolar. O *Conselho Escolar*, além de representar a comunidade escolar, é uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos que pertencem à escola (gestão, professores, pais e estudantes), constituindo-se num espaço de discussão, de caráter consultivo e deliberativo, que favoreça condições para processos mais democráticos dentro da escola. O *Conselho de Classe* se constitui num mecanismo de participação na gestão e no processo de ensino e de aprendizagem, com a capacidade de articular vários elementos da escola. Entretanto, é

desejável que atue como espaço de avaliação permanente, e não apenas ao final das etapas avaliativas pré-definidas no calendário escolar, avaliando o trabalho pedagógico e as atividades da escola, rediscutindo a sua natureza e a sua importância para a unidade escolar.

A *Associação de Pais e Mestres* ou *Associação de Pais e Professores*, como também costuma ser chamada, permite a aproximação entre os pais e a instituição escolar, ação que permite uma transposição da educação escolar para além desse espaço, possibilitando a democratização da gestão. E, por fim, o *Grêmio Estudantil*, mecanismo que permite a participação dos estudantes nas discussões que envolvem a escola e suas ações, bem como desenvolver a autonomia para que estes aprendam a se organizar, lutar pelos seus direitos e atuar nos processos que envolvam decisões na instituição escolar (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008).

Em relação ao Conselho Escolar, Lima (2013) propõe que a escola tenha um conselho, com poderes deliberativos, composto por representantes de educadores e de funcionários e representantes de estudantes e de pais, um órgão de constituição paritária, e que seja responsável pela tomada de decisões com competências expressivas. Desse modo, o poder de decisão sobre a escola é, em parte, devolvido à própria escola e partilhado com a administração central. Ocorre, assim, um reconhecimento do direito e do dever de participação na tomada de decisões, em que a escola desenvolve a sua autonomia tanto na elaboração de sua proposta pedagógica e organização curricular, quanto na tomada de decisão conjunta.

No mesmo sentido das ideias de Lima (2013), Paro (2016) propõe uma gestão colegiada, em que a responsabilidade não recaia apenas sobre o gestor escolar, mas que possa ser uma gestão compartilhada, por meio dos integrantes do corpo pedagógico e da comunidade escolar. Ou seja, gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão da comunidade. Nesse sentido, a exemplo de Oliveira, Moraes e Dourado (2008) e de Esquinsani e Dametto (2018), reforça-se com Paro (2016) a importância dos colegiados na escola, em favor de uma Gestão Escolar Democrática.

Além dos colegiados de participação, Zavieruka e Bordignon (2016) sinalizam as representações pedagógicas da gestão democrática presentes na escola, as quais são compostas pelo *planejamento participativo*, *Projeto Político-pedagógico*, *formação continuada* e *conselho de classe participativo*.

Tratando-se do *planejamento participativo*, a ação envolve a concretização de um debate democrático, em que o pensar, o fazer e o avaliar ocorrem de modo coletivo com todos

os envolvidos, em que “o ato de planejar e concretizar participativamente as propostas demanda tempo e dedicação [sic] de todas as instâncias envolvidas que desejam uma escola democrática e uma sociedade menos desigual” (ZAVIERUKA; BORDIGNON, 2016, p. 257). O planejamento participativo é sinalizado como um processo político contínuo, possibilitador da participação e da corresponsabilidade nas decisões, que pode conduzir à descoberta e à autogestão, que permite organizar democraticamente os espaços e tempos da escola, resgatando experiências históricas das pessoas, a diversidade cultural do contexto e fomentar projetos e ações em favor de uma transformação para realidade almejada.

Em relação ao *Projeto Político-pedagógico*, Zavieruka e Bordignon (2016) destacam a construção coletiva e participativa do documento, ação em que ele se torna um “instrumento de luta, de ruptura e superação das práticas rotineiras, fragmentadas, centralizadoras e autoritárias” (p. 258). A construção coletiva de um Projeto Político-pedagógico contempla uma multiplicidade de conceitos, ações e aspectos que envolvem a realidade em que a escola se insere. Retrata uma escola na sua singularidade, reduzindo a concepção de documento pronto e acabado, que atenda apenas aos princípios administrativos. Uma construção coletiva parte dos princípios e anseios da comunidade escolar, com uma maior probabilidade de concretização de suas metas, uma vez que envolve a participação de suas diferentes instâncias, pois, “o projeto político-pedagógico articula o trabalho pedagógico da escola e possibilita o entrelaçamento entre setores da escola e segmentos da comunidade e a autonomia dos atores, por ser um processo construído e conquistado por todos” (ZAVIERUKA; BORDIGNON, 2016, p. 260).

A *formação continuada* é um processo de suma importância ao longo da prática docente. O ato da reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida no ato educativo, tomando como princípios a ação-reflexão-ação, como abordado por Freire (1979), permite uma formação constante, ao ser adotada pelo professor a partir do seu fazer pedagógico, bem como na troca de experiência com seus pares, como ações inseparáveis da práxis. O desejável seria que as temáticas das formações partisses dos anseios dos docentes e das problemáticas presentes no contexto escolar, e:

fossem planejadas e realizadas reconhecendo o professor como um sujeito que possui e que produz conhecimentos sobre o fazer pedagógico, que possui anseios e angústias, considerando principalmente a sua trajetória e o exercício profissional docente (ZARDO MORESCHO, 2017, p. 69).

Para Zavieruka e Bordignon (2016), a formação continuada agrega a dimensão política-pedagógica a partir do momento em que há a intenção de sua realização até o momento de sua avaliação, em relação ao Projeto Político-pedagógico. Em outras palavras, “pensar uma formação continuada docente implica ter compromisso com o projeto político-pedagógico” (p. 261), estabelecendo laços entre a formação profissional e situações de ensino, mobilizando o grupo para que supere temas isolados e avaliando permanentemente os efeitos para que contribuam para a prática escolar e para o projeto de escola que se busca concretizar.

Por fim, tratando-se do *conselho de classe participativo* como uma representação pedagógica, Zavieruka e Bordignon (2016) sinalizam que a ação deve ter como base o Projeto Político-pedagógico da escola, especialmente em relação aos princípios nele estabelecidos. Para as autoras, o conselho de classe na forma participativa, requer o Projeto Político-pedagógico como ponto de partida bem como as ações que fazem parte do processo educativo escolar, em que se torna possível “o fortalecimento e a conquista da autonomia, a superação das fragilidades e a qualificação das práticas em desenvolvimento” (p. 262). A ação não visa apenas permitir a participação de professores, mas deve ocorrer de forma mais abrangente, abrindo-se para a participação de professores, gestores, pais, estudantes e funcionários:

constituir o conselho de classes de modo participativo implica acreditar no poder da participação e mobilizá-la processualmente [...] o conselho de classe participativo apresenta-se como um instrumento de avaliação do processo educativo escolar, observa e analisa o movimento produzido pelo projeto pedagógico, colabora na formação cidadã e ainda sugere indicadores para a ressignificação das práticas curriculares. (ZAVIERUKA; BORDIGNON, 2016, p. 262).

Quando uma gestão é resultado de ações coletivas, Oliveira, Moraes e Dourado (2008) sinalizam que se dá em ações compartilhadas, que possibilitam a participação de todos, contrariando a lógica de uma gestão centrada no gestor escolar. No entanto, os autores reconhecem que para o desenvolvimento de uma gestão que permita a participação dos que se envolvem com a comunidade escolar é necessária uma mudança da cultura escolar, que permita e incentive um trabalho coletivo na resolução de problemas, pautado em discussões que sejam marcadas pela participação, pois deste modo:

a gestão da escola configura-se em ato político, pois requer sempre uma tomada de posição política. Exige-se um posicionar-se diante das alternativas. A gestão escolar não é neutra, pois todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões. Nesse sentido, ações simples, como a limpeza e a conservação do prédio escolar, até ações mais complexas, como as definições pedagógicas, o trato com situações de violência, entre outras, indicam uma determinada lógica e horizonte de gestão, pois são ações que expressam interesses, princípios e

compromissos que permeiam as escolhas e os rumos tomados pela escola. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 07-08).

É certo que a gestão de uma escola se configura como um ato político; portanto como consequência, a ação se aplica também à Gestão Escolar Democrática. Participar de uma gestão exige posicionamento e tomada de decisões, desde os assuntos mais simples presentes no cotidiano até os mais complexos. Nesse sentido, se mostra a importância da coletividade na gestão, com uma oportunidade de poder compartilhado, a fim de traçar metas e decidir princípios pautados dentro de sua ótica.

Aqui se reforça o que já foi abordado neste texto, no sentido de que a escola pode promover um projeto de gestão democrática por meio da instauração de colegiados de participação da comunidade, como destacado por Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Lima (2014) e Esquinsani e Dametto (2018). Esses mecanismos de participação podem contribuir com a comunidade escolar no sentido de uma formação cidadã, acerca de uma Gestão Escolar Democrática para a construção de “uma alternativa democrática de grande alcance, sobretudo se a participação nos processos de decisão puder ocorrer nas escolas, assim dotadas de certa autonomia e inseridas num contexto de administração escolar de tipo descentralizado” (LIMA, 2014, p.1071).

Diante dos argumentos defendidos por Lima (2014) e Oliveira, Moraes e Dourado (2008), acolhe-se a ideia de Paro (2018) quando destaca que a natureza política é a condição democrática da educação em que, além de mediar a formação do sujeito histórico, envolve relações com outros sujeitos, considerando que sua condição precisa ser constantemente afirmada. Participar da gestão escolar se constitui num ato político. Trata-se de uma oportunidade de acompanhar esse processo, questionar, discutir sobre os problemas da unidade escolar, participar da tomada de decisões, exercer um papel democrático, que pode se fortalecer na medida em que dá abertura para a participação dos diferentes colegiados que fazem parte da escola. Para que se cumpra esse papel, volta-se a destacar a relevância da escola ao ensinar a democracia por meio de sua prática:

Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado da mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola sintetiza na educação *para a democracia*. (PARO, 2018, p. 16-17, grifo do autor).

Após a abordagem dos conceitos encontrados nos aportes teóricos que discutem a gestão democrática que sustentam este trabalho, foi possível perceber uma complementaridade, por meio de sentidos imprescindíveis para uma Gestão Escolar Democrática. Na sequência, o quadro resumo explicita os autores e os principais conceitos encontrados e que se entrecruzam, concernentes à gestão democrática:

Quadro 4 – Gestão democrática – quadro resumo

| Autor | Conceito identificado |
|-----------------------------------|---|
| Cury (2007) | Participação; diálogo; ato político; exercício da cidadania; |
| Lima (2013) | Intervenção democrática-participação; participação crítica; diálogo; descentralização de poder; participação dos colegiados; ato político; |
| Lima (2014) | Processos de decisão; participação da comunidade escolar; exercício da democracia; |
| Lima (2016) | Democracia a partir da experiência democrática; participação é prática educativa para aprender a democracia; a democracia é aprendida quando praticada; |
| Oliveira, Moraes e Dourado (2008) | Participação; participação dos segmentos da unidade escolar nas decisões; participação coletiva momentos de discussão, reflexão e tomada de decisão; participação também como um aprendizado; instâncias coletivas de participação; gestão é um ato político; |
| Souza (2009) | Ato político; diálogo, participação; participação dos segmentos da unidade escolar; |
| Esquinsani e Dametto (2018) | Diálogo; participação na tomada de decisão; participação dos segmentos/instâncias coletivas de participação; ato político; exercício da cidadania por meio da escola; ato político; |
| Paro (2016, 2018) | Gestão colegiada/participação dos colegiados; participação; diálogo; ato político; convivência democrática; tomada de decisão; formação política; |

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Analisando as contribuições dos autores em destaque, os conceitos com maior recorrência que definem a gestão democrática são: ato político, participação, diálogo, exercício da democracia e participação dos colegiados. Observa-se que, para a sua efetivação, os conceitos exigem o envolvimento dos pares, por meio de sua participação, que se torna um ato político na medida em que os sujeitos participam das discussões, reflexões e da tomada de decisões dos assuntos que envolvem a escola e seu contexto.

Considerando que a gestão escolar se refere à gestão dos estabelecimentos de ensino (VIEIRA, 2007), envolvendo o vínculo entre a ação administrativa e o controle de poder em

favor dos processos da gestão (SOUZA, 2012), em que numa perspectiva democrática deve necessariamente envolver a participação daqueles que fazem parte da escola e ou de seus colegiados (LIMA, 2013), a Gestão Escolar Democrática se constitui num ato político e participativo, envolvendo o coletivo da escola. Esse ato é representado pelo gestor escolar, pelos professores, coordenação pedagógica, pais e estudantes, na discussão e na tomada de decisões como princípios democráticos, fundamentais para o exercício da cidadania, em favor da autonomia da instituição escolar. A participação reflexiva e deliberativa contribui para uma formação política, em favor dos direitos de acesso, permanência e da educação de qualidade, com um alerta às influências de forças contrárias que retardam e controlam a gestão escolar.

Nesse sentido, quando a escola exerce o papel de educar para a democracia e possibilita tanto para seus estudantes quanto para a comunidade escolar o seu exercício, ação que pode ser possível por meio de uma Gestão Escolar Democrática, ela tem condições de desconstruir e superar uma visão centralizada da gestão escolar. Em se tratando de oportunizar uma participação mais efetiva do professor na gestão escolar, a ação lhe permite uma condição de interação com seus pares, deixando de ocupar aos poucos uma posição de subordinação. Ocorre, desse modo, uma desinstitucionalização de padrões culturais, possibilitando uma paridade participativa (FRASER, 2007), especialmente em relação a uma Gestão Escolar Democrática.

Ao voltar os olhos para o estado de Santa Catarina, atualmente se tem uma política de governo que regulamenta a gestão escolar, tendo como base os princípios da gestão democrática e da autonomia. Revisitando a história, observam-se os movimentos de reivindicação dos professores e professoras em favor de uma gestão Escolar Democrática, identificando avanços e estagnações, que incidiram diretamente não apenas na gestão, mas também nas ações pedagógicas da rede estadual de ensino. Faz-se necessário questionar se realmente uma política de governo permite e/ou em que medida possibilita que a gestão escolar seja democrática. Daí surgem as questões: Quais são as possibilidades apresentadas e os requisitos que se impõem para a efetivação de uma gestão democrática? Os critérios para a aprovação e escolha do Plano de Gestão Escolar podem de fato representar a gestão democrática ou apenas ilustram uma falsa ideia de democracia? Mesmo com o poder de escolha, quais as garantias para uma democracia autêntica?

Na sessão a seguir, apresenta-se a análise documental desta pesquisa. Inicialmente aborda-se a retomada da história da democratização da educação, em âmbito nacional e no estado de Santa Catarina. O estudo e a discussão sobre a Gestão Escolar Democrática se deu

com base nos seguintes documentos: Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013) e o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), que atualmente regulamenta a gestão escolar nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMA DA LEI: REVISITANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 NO ESTADO DE SANTA CATARINA

“[...] não parece possível entender a ação administrativa isoladamente do poder que está sempre presente nela [...] o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue”.
(SOUZA, 2012, p. 160).

Ao revisitar a história da redemocratização do Brasil, identifica-se o direito universal à educação, sendo dever primeiro da família, do Estado e da sociedade garanti-la, inicialmente aos sujeitos em idade escolar, mas também ao longo de suas vidas.

O processo de redemocratização alcançou não apenas a condição dos cidadãos e da vida em sociedade, com o pleno direito de ir e vir, mas também adentrou as políticas educacionais, no que concerne à gestão escolar. A normatização para uma Gestão Escolar Democrática foi determinada, inicialmente, pela Constituição Federal de 1988 e, a partir desse documento oficial da nação, se estendeu para a LDB de 1996 e para os planos nacional, estaduais e municipais de educação.

Este capítulo, que se inicia com a análise documental da pesquisa, tem por objetivo discutir a Gestão Escolar Democrática a partir da Constituição Federal de 1988 e das políticas educacionais que determinam a sua implantação, considerando, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, destacando-se o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), que dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de Ensino. O texto aborda a trajetória da gestão democrática no estado de Santa Catarina, considerando as políticas educacionais que contribuíram para a sua normatização e implementação, bem como os movimentos que determinaram a sua inconstitucionalidade, em que a comunidade escolar perde o direito de participar da escolha de seu gestor escolar (na época, diretor escolar), ficando à mercê das indicações e interesses dos governos em vigência. No entanto, no ano de 2013, com a publicação do Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), que expressava em suas linhas os princípios de gestão democrática e autonomia escolar, instituiu-se uma gestão escolar com a possibilidade de participação dos segmentos escolares, na

construção do Projeto Político-pedagógico, submissão e escolha do Plano de Gestão Escolar (PGE).

Destaca-se que, no estado de Santa Catarina, a gestão escolar se estabelece atualmente por meio do Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019). A reivindicação dos profissionais da educação, à participação da comunidade escolar na gestão, ocorre há longa data. Diante dos fatos, se reconhece que a abertura para a participação na gestão escolar resulta, principalmente, em decorrência de sua instituição nas políticas educacionais de âmbito nacional, que estabelecem a gestão democrática na educação, fator que contribui para o seu reconhecimento e implementação na rede estadual de ensino.

3.1 Revisitando a história da democratização da educação

Ao revisitar a história da República brasileira, verificam-se as marcas das continuidades e das descontinuidades, responsáveis por momentos “de avanço, recuo e recomposição” (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019, p. 720). Na história das políticas educacionais brasileiras, também se podem observar movimentos de continuidade e descontinuidades, especialmente em se tratando da sucessão de um governo para outro, representados pelas políticas de governo, interrompidas e ou finalizadas com o fim da gestão do poder executivo. Pertencem às políticas educacionais brasileiras, as políticas de estado, a Lei nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído por meio da Lei 13.005/2014, que têm desdobramentos a cada decênio, embora ambos não estejam livres de modificações, especialmente no caso da LDB de 1996.

Para Dourado (2007, p. 925-926), um dos fatores que contribui para a descontinuidade que marca a constituição e trajetória das políticas educacionais brasileiras, deve-se à falta de um “planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de estado em detrimento de políticas conjunturais de governo”, cujas ações não se articulam devidamente com os sistemas de ensino e a realidade, especialmente em relação à “gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação”. Em outras palavras, o que se observa são a elaboração e a aprovação de políticas que, muitas vezes, são realizadas por sujeitos que desconhecem a realidade das escolas, da educação brasileira e dos problemas que a fragilizam, reafirmando-se ações que conotam o interesse pelo poder (SOUZA, 2016).

No Brasil, especialmente nos anos de 1980, o processo de redemocratização constituiu-se um marco significativo na história do país. Segundo Buemo (2016, p. 72), ainda

na década de 1970, durante a ditadura militar, havia certa perplexidade com a continuidade desse regime no governo, não havendo mudanças, especialmente na educação, em que “as reformas educacionais estavam prontas, porém paradas e o que preocupava era o tempo de sua implantação”. Ao final da década de 1970, diante de fissuras e desgastes, a ditadura chega ao seu final (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019), sendo que o enfraquecimento do regime deu-se “tanto internamente, quanto externamente com os partidos políticos e os movimentos sociais, através de uma aliança de oposições ampla” (BUEMO, 2016, p. 72).

No que se refere ao processo de redemocratização, Goularti Filho e Rabelo (2019) mencionam a publicação da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, a Lei da Anistia, a qual favoreceu para a volta dos exilados, o advento de novos partidos políticos e a promessa de eleição de governadores. No campo da educação, o retorno do exílio de grandes intelectuais marcados pela militância, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Florestan Fernandes, renovou a esperança de retomada do debate em favor “da educação universal, pública, gratuita e emancipadora”, tratando-a como “um instrumento fundamental para a distribuição de renda, a participação política e a obtenção de uma sociedade mais democrática” (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019, p. 726).

No início dos anos de 1980, Buemo (2016, p. 73) relata que a reivindicação era pela eleição direta para os governadores de estado, visto que no regime militar, o pleito eleitoral dava-se indiretamente, sendo que os deputados das Assembleias Legislativas elegiam os governadores. No ano de 1982, a eleição direta elegeu os governadores de todo país, inclusive com muitos candidatos da oposição. O pleito eleitoral influenciou diretamente os rumos da educação, a qual começou a receber novas orientações da política educacional, que anteriormente, davam-se por meio de “políticas educacionais elaboradas por grupos que nem sempre eram conhecidos das secretarias da Educação”. A autora ainda destaca que, durante o regime militar, a escola pública não era uma preocupação, cuja atenção voltava-se ao setor privado. A inserção da escola pública na pauta se deu em decorrência do “envolvimento de muitos educadores que desenvolveram suas concepções no âmbito do governo”.

Durante o período em que a educação também passa pelo processo de democratização, se faz necessário destacar alguns pontos significativos da história que contribuíram para essa conquista. De acordo com Nardi (2016, p. 479), o movimento crítico que se desenvolve no Brasil em meados dos anos de 1970, se direciona também para a educação, por meio de importantes reivindicações em favor de mudanças no sistema educacional brasileiro,

constituindo-se entre os educadores “um consenso sobre bases de um projeto nacional de educação, nelas também compreendida a democratização da gestão”.

Simbolicamente, esse despontar em prol de um processo de democratização na educação, teve como um marco, a Carta de Goiânia, documento elaborado durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada de 2 a 5 de setembro de 1986, período que antecede a Constituição de 1988 “e que representou um momento de convergência pela mobilização em prol da democratização da educação pública, destacou um conjunto de princípios orientadores da edificação do projeto defendido” (NARDI, 1996, p. 479).

A IV Conferência Brasileira de Educação promoveu o chamado de educadores para que assumissem a responsabilidade em favor da democratização da educação de qualidade e com acesso para todos. Naquele momento, a Carta de Goiânia problematizava a necessidade da redemocratização do Brasil e, como consequência, a democratização da educação (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

Como é recorrente nos dias atuais, diante da elaboração de documentos relacionados às políticas educacionais, a Carta de Goiânia considerava os índices que atingiam a população brasileira naquela época, tanto em relação à pobreza quanto aos graves problemas existentes na educação, dentre os quais índices de reprovação, evasão escolar, analfabetismo, fragilidade na formação docente e falta de valorização dos profissionais da educação.

Naquele período, correspondente aos anos de 1980, o texto na Constituição Federal de 1988 encontrava-se em sua fase de elaboração. A IV Conferência Brasileira de Educação foi um marco de grande significância que denunciou a fragilidade das poucas políticas direcionadas à educação. Possibilitou, também, que os educadores participantes renovassem seu compromisso em favor de políticas que motivassem a solução dos problemas educacionais vigentes, reivindicando que a Carta Magna, então em construção, assegurasse “os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p. 8), ao mesmo tempo em que se comprometiam a lutar para que esses princípios se efetivassem.

Os princípios formulados na Carta de Goiânia deram origem ao Capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988, que compreende aos artigos 205 a 214. No entanto, é importante destacar que a Carta de Goiânia, além de contribuir para organização da educação nos movimentos que impulsionavam a Constituinte, foi imprescindível não só para orientar a

nova elaboração das diretrizes e bases da educação nacional, como também para a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

Com o fim da ditadura militar, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu um Estado Democrático, assegurando, em seu artigo 205, a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, a fim de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania e qualificá-la para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além de destacar o artigo 205 da Constituição Federal, Cury (2007) aponta, também, o artigo 206, que prevê a educação como o primeiro direito social e defende a educação escolar como um bem público, por contribuir para a formação e exercício da cidadania, para a qualificação para o mundo do trabalho; pela gratuidade e obrigatoriedade no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio e, por ser, também, dever do Estado a educação infantil. Entretanto, não basta que a educação seja reconhecida como um direito. É preciso que o direito à educação seja garantido e “a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas, cercado de todas as condições” (CURY, 2007, p. 484).

Em relação à democratização da educação brasileira, Mendonça (2001, p. 85) sinaliza como um processo tardio, que por muito tempo serviu à elite. Para se tornar democrática de fato, foram necessários vários estágios “tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino”. Ao mesmo tempo em que a educação se torna um direito democrático, observa-se que a gestão também segue nessa direção, sinalizada, inicialmente, na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu “como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática” (MENDONÇA, 2001, p. 85).

Conforme Esquinsani e Dametto (2018), o princípio da Gestão Democrática é mencionado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, podendo ser considerado como uma inovação para a organização do ensino nacional, sendo que “a definição do conceito de Gestão Democrática deixa de ser um problema de ordem semântica, para ser uma questão de ordem política, uma arena de disputas de sentido e legitimidade” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 4).

Entretanto, salienta-se que a legislação, em âmbito da Constituição Federal, bem como em relação à LDB de 1996, continuaram a sofrer alterações após a sua homologação. Essas

emendas inscrevem novos direitos fundamentais em favor de mudanças que, para Silva (2012, p. 14), são carregadas de significados e possibilidades, que “criam condições para que se possa fazer avançar, cada vez mais, nas políticas públicas que devem dar materialidade histórica a esses direitos” na educação. Tais mudanças podem contribuir para criação de espaços que reivindiquem a consolidação dessas políticas para o fortalecimento “da escola pública de qualidade, laica, gratuita e comprometida com a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária, desafio maior a ser conquistado pela nossa sociedade brasileira” (SILVA, 2012, p. 14).

Em se tratando tanto de alterações na legislação, quanto da elaboração das políticas educacionais, no tópico a seguir, abordam-se, historicamente, os movimentos da gestão da educação no estado de Santa Catarina. Destaca-se a dinâmica da elaboração dos Planos Estaduais de Educação, e das versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, marcados pela participação e resistência dos professores em favor da democratização da educação. Enquanto ocorriam avanços em seu favor, a democratização da educação sofria as interferências pelos governos vigentes, adiando a sua concretização na rede estadual de ensino.

3.2 Gestão da educação: da legislação ao seu exercício no estado de Santa Catarina

De acordo com Paro (1995), é importante haver a consciência de que os avanços na democratização, especialmente aqueles no interior da comunidade escolar, são decorrentes dos movimentos e das lutas realizadas pela sociedade civil, e que uma democratização não ocorre se for apenas delegada, mas, sim, se envolver a comunidade escolar em ações que contribuam para uma participação mais efetiva nas decisões da escola. Considerando os avanços da Gestão Escolar Democrática, é pertinente revisitar os movimentos que contribuíram para a sua efetivação, dando destaque às escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina. Nessa direção, abordam-se aspectos da história e das orientações legais atinentes à gestão democrática em âmbito nacional, bem como na esfera estadual.

Em se tratando do período de vigência do regime militar, Santa Catarina também vivenciou a tensão dos desdobramentos da “distensão da ditadura e as pressões para a abertura política” (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019, p. 727). Ao final dos anos de 1970, o movimento pela anistia também foi significativo no estado, de modo que Goularti Filho e Rabelo (2019, p. 727) destacam a acentuada participação de ex-presos políticos, militantes de esquerda e democratas. Emergiam diversos movimentos que reivindicavam maior

participação política, fosse nas igrejas, nos sindicatos ou nas escolas. A escola, enquanto espaço distinto para o debate político, “se transformou na caixa de ressonância do movimento de redemocratização. Afinal, os documentos oficiais a elegiam como ‘fomentadora da participação política’”.

No ano de 1982, por meio de eleição direta, a democracia elegeu o governador Espiridião Amin e o vice Victor Fontana (Partido Democrático Social – PSD), que assumiram o cargo em 15 de março de 1983 até 15 de março de 1987 (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019). Logo no início da gestão, no mês de maio, ocorre uma greve dos professores da rede estadual de ensino, sendo que dentre as reivindicações dos grevistas, estava a necessidade da elaboração de um novo Plano Estadual de Educação (PEE). Segundo Santos Filho (1992, p. 224), a gestão de Espiridião Amim:

estimulou o desencadeamento de um forte movimento de participação das bases educacionais do Estado na definição de um plano estadual de educação e na implantação de um sistema de eleição direta dos diretores das escolas públicas, e de criação de conselhos escolares deliberativos constituídos por representantes de professores, alunos e pais.

O primeiro PEE de Santa Catarina, aprovado em 1969, fundamentava-se em princípios cristãos e católicos, analisando o processo de ensino e aprendizagem com base no behaviorismo, o qual não teve alterações ao longo da década de 1970, fortalecendo-se com a LDB nº 5.692/1971, de caráter tecnicista. Quanto ao segundo PEE, apresentado no ano de 1980, Goulart Filho e Rabelo (2019) destacam que a vigência fora para quatro anos, reforçando o plano anterior, que preconizava o avanço progressivo, empregando uma visão tecnicista na educação, formando os sujeitos para o mercado de trabalho. No entanto, os autores identificam que o Plano sinalizava para a necessidade de valorização da carreira do magistério. Aparentemente, mostrava-se uma intenção de reconhecimento da categoria dos profissionais da educação, iniciando a ruptura do padrão autoritário e propondo o reconhecimento de status de um grupo (FRASER, 2007), neste caso, dos profissionais atuantes no magistério público estadual.

A elaboração de um novo PEE requeria a participação massiva dos professores e profissionais da educação (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019). Observa-se a pressão para democratizar a educação, que em 1984 resultou na participação popular nas discussões sobre a educação estadual (COAN; ALMEIDA, 2015).

Para a elaboração do novo PEE, com base na participação popular, o governo em vigência da época definiu uma metodologia de trabalho:

organizada em seminários e congressos municipais e regionais com forte esforço para que toda a comunidade escolar participasse das reuniões. Calcula-se que aproximadamente 1,5 milhões de pessoas participaram direta ou indiretamente dos debates. Em seguida, após compilar todas as contribuições e reivindicações dos debates realizados na esfera local, entre os dias 22 e 27 de outubro de 1984 realizou-se, na cidade de Lages, o Congresso Estadual, formado por 538 delegados eleitos nas 20 regiões educacionais. Nesse Congresso foi eleita a comissão responsável pela redação do novo Plano.

O terceiro Plano Estadual de Educação foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 02/85, do dia 12 de março de 1985, para o período de 1985-1988. (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019, p. 729).

Segundo Goularti Filho e Rabelo (2019, p. 729), o terceiro PEE apontava os principais problemas da educação catarinense, que giravam em torno da insatisfação com a situação do sistema de ensino, considerando: a necessidade de participação dos professores na elaboração do PEE, maiores investimentos financeiros do poder público na educação, descentralização da administração educacional, melhorar a qualidade de ensino, em todos os seus níveis e redes e, a necessidade de democratizar a educação.

Conforme os autores supracitados, observa-se a reivindicação dos professores em relação à democratização e à participação na elaboração das políticas educacionais sendo destaque na elaboração do terceiro PEE. No entanto, as críticas ainda se direcionavam à administração do sistema, considerando a influência político-partidária. Os argumentos também se direcionavam à “descentralização das tomadas de decisão e a desburocratização dos processos administrativos e da escolha dos dirigentes escolares”. E, como proposta à categoria dos professores, o PEE “previa a elaboração de um novo Estatuto e um Plano de Carreira do Magistério” (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019, p. 731). O Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina foi instituído em 1986, por meio da Lei nº 6.884 de 29 de julho de 1986, tornando-se “um marco importante no que diz respeito aos avanços conquistados no período e, também, estava entre os pontos considerados prioritários pelos educadores catarinenses” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 12).

Com nova eleição para governador, em que foram eleitos Pedro Ivo Campos e Casildo Maldaner, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (1987-1990), a administração se deu tendo como base o plano de governo intitulado “Rumo à Nova Sociedade Catarinense”, em que a Secretaria de Estado da Educação elaborou o “Plano de Ação” (1988-1991), documento que foi apresentado inicialmente como PEE. O referido Plano

tinha como pressuposto a democratização da educação, e a participação e descentralização das decisões. No entanto, não foi submetido à análise pelo Conselho Estadual de educação, nem convertido em lei aprovada pela Assembleia Legislativa. Um dos projetos do Plano de Ação era a reorganização curricular (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019).

Conforme Coan e Almeida (2015, p. 255), o final da década de 1980 trouxe outras possibilidades ao ensino catarinense, momento em que iniciaram as discussões para a elaboração de uma Proposta Curricular que correspondesse às necessidades educacionais do estado de Santa Catarina. Com a eleição, em 1990, de Vilson Pedro Kleinubing e Antônio Carlos Konder Reis para o governo estadual (1991-1995), o Plano de Ação (1988-1991) ainda tinha um curto período para cumprir as suas metas, dentre as quais a elaboração da Proposta Curricular para a rede estadual de ensino.

Goularti Filho e Rabelo (2019, p.736) descrevem o exercício democrático envolvendo os professores da rede estadual de ensino em torno da elaboração e aprovação da proposta Curricular de Santa Catarina que, na versão de 1991, apresenta detalhadamente esse processo (SANTA CATARINA, 1991), conforme consta no quadro resumo.

Quadro 5 – Elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina

| Data | Local | Atividade realizada |
|------------------------------|--|---|
| Maio de 1988 | Blumenau | Encontro dos Componentes Curriculares - abertura dos trabalhos para a elaboração da nova Proposta Curricular |
| Fevereiro de 1989 | Florianópolis | Seminário Interno da Coordenadoria de Ensino, que estruturou e sistematizou as ações da proposta. |
| Fevereiro a dezembro de 1989 | Reuniões e encontros nas principais cidades catarinenses – Blumenau, Chapecó, Brusque, Laguna e Balneário Camboriú | Constituição dos grupos de trabalho, dando início a uma série de reuniões e encontros nas principais cidades catarinenses |
| Década de 1990 | Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE) - distribuídas em 22 cidades catarinenses | Debates realizados pelos grupos de trabalho, sugerindo os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Compilação e sistematização do debate |
| 14 de agosto de 1991 | Sessão do Conselho Estadual de Educação | Aprovação da primeira Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. |

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Ao analisar as fases de elaboração e de aprovação da primeira Proposta Curricular do estado de Santa Catarina, é possível observar que o trabalho teve prosseguimento em gestões com orientação partidárias diferenciadas (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019), dando sinais da presença da democratização da educação e da participação dos professores nas políticas educacionais.

Para Thiesen (2007), o contexto histórico no final da década de 1980, em que o clima político era favorável para a democratização das políticas públicas, contribuía para propostas dessa natureza, de elaboração de uma proposta curricular, sendo que o grupo gestor que assumiu a direção de ensino da Secretaria, tinha uma concepção democrática de educação. Além do grupo de trabalho ser respaldado pelo governo, os professores estavam ávidos por mudanças, tanto do currículo quanto para as condições de trabalho.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, conforme Buemo (2016), resultou da mobilização de professores, ainda no início da década de 1980, interessados em participar ativamente na elaboração da política educacional catarinense, cujos “encontros começaram nas escolas, consideradas células de todo o complexo de ensino. A movimentação das comunidades catarinenses, dos vários municípios, deu-se através de seminários escolares, municipais e regionais” (BUEMO, 2016, p. 74), representando o movimento democrático com a participação dos profissionais da educação.

Entretanto, Auras (1995) destaca que, mesmo diante de avanços significativos, na época a democratização ainda encontrava-se em risco, uma vez que a gestão democrática nas escolas sofreu interrupções ainda durante o período de elaboração da Proposta Curricular, na gestão do governo de 1987-1990. Conforme Palú e Petry (2020), a eleição de diretores, instituída durante o governo de Amim (1983-1987), teve a sua constitucionalidade questionada pelo governo Pedro Ivo Campos, que obteve ganho de causa. O potencial transformador e democratizador do 3º PEE de 1985-1988 foi desconsiderado pelo governo daquela gestão, com a cassação dos diretores de escola eleitos, adotando a nomeação dos ocupantes de cargo de confiança, e suprimindo também a possibilidade de criação do Conselho Deliberativo nas escolas. “Essa experiência, na gestão do governador subsequente, ironicamente de partido mais progressista que o antecessor, foi progressivamente destruída” (SANTOS FILHO, 1992, p. 224).

Conforme Palú e Petry (2020, p. 13), a Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC), que representava os professores, “garantiu a permanência nos cargos dos diretores eleitos, por meio de liminar de reintegração dos diretores exonerados no início de 1988”.

Embora a democratização da educação avançasse em passos lentos e com muitas fragilidades, o caráter democrático do governo em vigência colocava-se em contradição, uma vez que a gestão democrática ainda era mantida como refém dos interesses das autoridades da época, e a indicação de diretores pelo poder público, “se configurava como a que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo”, permitindo que a escola se submetesse a práticas autoritárias instrumentalizadas pelo diretor, “evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar” (DOURADO, 1998, p.83).

Segundo Thiesen, Staub e Maurício (2011, p. 116), a Proposta Curricular de Santa Catarina, trabalho coordenado pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 1988, teve a participação “de expressiva parcela dos educadores da Rede e que teve por objetivo a formulação de diretrizes curriculares para o sistema estadual de ensino”. Os autores ainda destacam que as fases de discussão da proposta condizem com os períodos em que as equipes de governo incluem o debate do documento em seus planos de ação, tendo grande repercussão nos primeiros anos em que foi formulada e implantada, considerando que se sustentava num discurso de ampla aceitação na rede.

Com relação à Proposta Curricular de Santa Catarina, Goularti Filho e Rabelo (2019, p. 740), sinalizam que o documento sofreu alterações no governo Paulo Afonso (1995-1998), com a inserção de novos temas em conformidade com a LDB de 1996. No ano de 1998, foi apresentada uma nova redação, que manteve “os fundamentos críticos que trouxeram para o debate os pressupostos da concepção histórico-cultural”. Ao verificar-se a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, constata-se que o documento se encontra em duas versões Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Formação docente para educação infantil e séries iniciais (SANTA CATARINA, 2018a) e Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares (SANTA CATARINA, 2018b). Tanto em seu prefácio, quanto na introdução, os documentos apontam que a Proposta Curricular de 1998 resulta de trabalho do Grupo Multidisciplinar, com a contribuição de professores de todo o estado de Santa Catarina e de consultores pertencentes a diversas universidades do país. O grupo que participou da elaboração da Proposta Curricular atendeu a critérios de formação acadêmica e conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998a, 1998b).

No ano de 2005, uma nova versão da Proposta Curricular foi apresentada, “mais abrangente e adaptada às mudanças institucionais e regimentais que a educação brasileira tinha acumulado” reafirmando a concepção histórico-cultural, em ação desde 1991

(GOULARTI FILHO; RABELO, 2019, p. 740). A versão Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos (SANTA CATARINA, 2005), abordou a importância da inclusão digital nas escolas e a ampliação dos núcleos das novas tecnologias educacionais. Para a elaboração dessa nova versão da Proposta Curricular, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, intermediada pela Diretoria de Educação Básica e Profissional “constituiu seis Grupos de Trabalho, com o objetivo de elaborar e socializar um novo documento norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10), sendo eles: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. Ao analisar o documento, identifica-se a representatividade para a elaboração do documento, em que os grupos de trabalhos para a elaboração da Proposta Curricular de 2005 se constituíram por educadores, especialistas, gestores e consultores.

Na versão atual da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014), Goularti Filho e Rabelo (2019, p. 740) observam que “há uma opção de não se fechar em torno de uma concepção teórica, mas de reconhecer os avanços obtidos com as propostas anteriores e apontar para a necessidade de seguir com a democratização da educação”. Ao consultar o documento (SANTA CATARINA, 2014, p. 20), observa-se que foi produzido de forma participativa, com o envolvimento dos “profissionais tanto da Educação Básica como Superior, suas modalidades e áreas do conhecimento, assim como de representações dos movimentos sociais”, expressando a diversidade de ideias e abordagens, que caracterizam as pessoas que a construíram e os grupos que representam. Sua elaboração contou com a participação de professores e gestores educacionais provenientes das redes de ensino estadual, municipais, federal e privada cujo processo, em um conjunto de:

reuniões preliminares envolvendo a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação (SED), professores das áreas do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares e especialistas, seguido de cinco seminários presenciais constituídos pelo que foi denominado ‘grupo de produção’. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Tratando-se dos PEEs de Santa Catarina, Goularti Filho e Rabelo (2019, p. 739) abordam que o primeiro plano fora aprovado em 1969 para um período de dez anos, o segundo em 1980 para ser executado em quatro anos e, o terceiro abrangia o quadriênio de 1985-1988. Entretanto, após essa data, ocorre um hiato na história, até a aprovação do quarto PEE, o que se encontra em vigência até o momento, conforme descrevem os autores:

Houve diversas tentativas de elaborar um novo PEE, como a proposta de 1988-1991, que se convertesse no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação. No governo Kleinübing (1991-1994), em 1994, foi apresentada outra proposta de PEE, que incorporava os discursos da "qualidade total na educação", porém não foi aprovada pelo CEE nem pela Assembleia Legislativa.

No segundo governo de Esperidião Amin (1999-2002) novamente foi formada uma equipe de trabalho para apresentar um novo PEE, que chegou até a ser enviado para o CEE e para a Assembleia, porém não foi aprovado. O governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2010) desarquivou o PEE do governo anterior, fez uma nova leitura e apresentou outra versão, contudo não foi aprovado. Somente em 2015, no governo de Raimundo Colombo (2011-2018), obedecendo as diretrizes no II Plano Nacional de Educação, é que efetivamente foi aprovado o IV PEE para Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015). Portanto, foram 30 anos de espera para que a Secretaria de Estado da Educação tivesse outro Plano Estadual de Educação para orientar suas tomadas de decisão.

Conforme os autores, o terceiro Plano Estadual de Educação e a Proposta Curricular sintetizam a redemocratização da educação na década de 1980, expressando a necessidade de concretizar as ações junto à unidade escolar. A redemocratização da educação prosseguiu ao longo da década de 1990, cujo debate contribuiu para ganhos coletivos à educação (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019).

Além da participação dos professores na elaboração das edições da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998a, 1998b, 2005 e 2014), outro movimento que envolveu a participação dos docentes, foi a elaboração do Currículo do Território Catarinense, nas versões direcionadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental (SANTA CATARINA, 2019e) e Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2020).

A elaboração do Currículo Base da Educação infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019e, p. 15) contou com a participação das esferas municipal e estadual. O processo teve início no ano de 2015, com a criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC. Em 2016, foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração (SED, UNDIME/SC, CEE e UNCME):

No ano de 2017, foram realizados encontros, consultas públicas e formações que geraram um documento preliminar entregue ao CEE no final de 2018. Em 2019, retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do 1º Seminário, no mês de abril, mobilizou mais de 500 profissionais da educação, entre professores e gestores, para a sistematização e a finalização do currículo.

Já a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020) reforça que a sua elaboração, além de se alicerçar na Base Nacional Comum Curricular, foi pensada no sentido de mobilizar e garantir uma participação

democrática, cujos trabalhos se deram alinhados com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), a Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC):

O resultado deste processo se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a participação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, atuantes nas diversas esferas da educação. Esta construção democrática reflete a busca contínua por um sólido percurso de construção da Proposta Curricular do Estado, a qual imprime, como neste documento, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação. (SANTA CATARINA, 2020, p. 18).

Após uma breve retomada da história e dos movimentos em favor da democratização da educação no estado de Santa Catarina, identificam-se avanços e entraves ocasionados pelos governos em cada época. Revisitar a história confirma a proposição de Paro (1995), quando destaca a necessidade de conhecer os avanços na democratização da educação, na qual se mostra a participação dos docentes na elaboração das políticas educacionais, inicialmente do 3º PEE (1985-1988) e, mais recentemente, da Proposta Curricular de Santa Catarina e do Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os movimentos que viabilizaram a participação docente marcam uma oportunidade de reconhecimento da categoria, um reconhecimento de status (FRASER, 2007) em que o profissional da educação pode ter a chance de contribuir com o que sabe e, em favor do que precisa ser solucionado na educação. Um reconhecimento que ainda precisa ser confirmado, contribuindo assim para uma condição de paridade de participação (FRASER, 2002), que se torne cada vez mais presente na elaboração das políticas educacionais.

Após a contextualização dos movimentos da democratização da educação no estado de Santa Catarina, na sequência, discute-se a dinâmica do reconhecimento da gestão democrática ao longo da história, a sua indicação na legislação nacional e estadual, que orienta para a implementação nas escolas públicas.

3.3 A Gestão Escolar Democrática, o seu reconhecimento e a sua indicação na legislação

Em âmbito nacional, retomando a historicidade da gestão democrática, a Carta de Goiânia de 1986, em seu princípio 19, apresenta que “19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal,

estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos”, bem como em seu princípio de número 20: “20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino” (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p. 9-10). A partir dos princípios mencionados, pode-se observar a intenção em democratizar a educação e sua gestão, não apenas para o investimento público, mas para que a sociedade pudesse acompanhar essas ações, especialmente em relação à democratização e ao acesso a um ensino de qualidade.

Dando sustentação à redação da Constituição Federal de 1988, no sentido de assegurar a educação como um direito coletivo, a Carta de Goiânia também enfatizava a importância de uma gestão democrática na educação, ação que foi adicionada e se encontra presente na Carta Magna, em seu artigo 206, inciso VI, que prevê a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, bem como na LDB de 1996, em destaque nas palavras de Nardi (2018, p. 128) quando sinaliza o “princípio da gestão democrática do ensino público, incorporado ao texto da LDB na década seguinte”.

Na Constituição do Estado de Santa Catarina, em seu artigo 162, inciso VI, consta a mesma redação presente na Carta Magna, aspecto que se reforça no inciso IX, deste mesmo artigo, o qual orienta a “promoção da integração escola/comunidade” (SANTA CATARINA, 1989), caminho para a participação e efetivação de uma gestão democrática.

Tanto a Constituição Federal quanto a Constituição do Estado de Santa Catarina, determinam a democracia também para a gestão da educação. A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao atribuir incumbências aos estados, municípios e Distrito Federal, também sinaliza a gestão democrática na educação. Seu artigo 3º, inciso VIII, normatiza a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, compreende-se que, além de normatizar, a Lei nº 9.394 de 1996 atribui a responsabilidade aos estados, municípios e Distrito Federal para elaborarem e deliberarem sobre suas leis, a fim de implementar a gestão da educação em seus sistemas de ensino, contanto que estejam de acordo com a própria LDB e, portanto, a Constituição Federal de 1988.

Em relação às normativas, a LDB de 1996, o seu artigo 14 dispõe sobre as orientações acerca das normas da gestão democrática na rede pública de ensino correspondente à educação básica, conforme os princípios constantes em seus incisos: “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). A exemplo da Carta de Goiânia de 1986 (princípios 19 e 20) e da Constituição do Estado de Santa Catarina (artigo 162, inciso IX), mais uma vez observa-se que o sentido de democracia se constitui na participação, destacadamente dos profissionais da educação, bem como dos integrantes da comunidade escolar que compõem os mecanismos da gestão democrática, por meio dos professores, pais e estudantes. No entanto, Palú e Petry (2020) destacam que a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), não estabelecem diretrizes para a efetivação da gestão democrática, ficando a cargo dos sistemas de ensino essa responsabilidade. Ao revisitar a Constituição do Estado de Santa Catarina, também não se observam orientações procedimentais acerca da efetivação da gestão democrática do ensino público na rede. Todavia, constata-se que as legislações abordadas orientam para a participação da comunidade escolar, para uma efetividade da Gestão Escolar Democrática, conforme defendido por Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Souza (2009), Lima (2013) e Esquinsani e Dametto (2018), quanto a tornar-se possível a partir da descentralização de poder e abertura para o diálogo, reflexão e tomada de decisões coletivamente.

A indicação para uma descentralização de poder pode ser identificada no artigo 15 da LDB de 1996, quando orienta que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”, orientação que é sinalizada também por Nardi (2018). O artigo da LDB em menção, também propõe a gestão democrática, a qual se complementa ao inciso VIII do artigo 3º. Assegurar progressivamente a autonomia das unidades escolares nos termos da Lei é dar a possibilidade para que a própria escola organize e direcione a sua gestão, de uma forma democrática. Novamente, se pode observar que a legislação abre caminhos para a participação dos segmentos da unidade escolar em favor da ocorrência de uma Gestão Escolar Democrática.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005 de 2014, reforça o aspecto legal tanto da Constituição Federativa do Brasil quanto da LDB 9.394 de 1996, acerca da importância da gestão democrática. Em seu artigo 9º define que é incumbência dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a aprovação de “leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação [...]” (BRASIL, 2014). A normativa se reforça na meta 19 do PNE, que determina aos estados e municípios:

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

Embora um longo tempo já tenha se passado desde a publicação tanto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, observa-se que o PNE de 2014 sinaliza um prazo para a efetivação da gestão democrática da educação. Para Esquinsani e Dametto (2018), as proposições do PNE em torno da regulamentação do princípio da gestão democrática demonstram a necessidade de legislações que regulamentem e discutam de maneira mais específica essa prática, de modo a possibilitar sua efetividade. Nesta mesma proposição, Paro (2018, p. 32-33) destaca que:

políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade do ensino, não podem ignorar a necessidade de propor os meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem mudanças na própria estrutura escolar, ou mesmo a instituição de uma estrutura didática e administrativa inteiramente nova.

Embora a gestão democrática esteja orientada na legislação há longa data e seja sinalizada com frequência no PNE de 2014, parece que os aparatos legais não foram suficientes para a sua execução nas escolas públicas. Quando Esquinsani e Dametto (2018) e Paro (2018) pontuam sobre a importância de a Gestão Escolar Democrática ser realizável na prática, identificam que, possivelmente, as orientações existentes ainda não são suficientes para a materialização da ação. Criar condições e prescrever o processo mais detalhadamente, paralelamente às cobranças do Estado, indicaria possibilidades para a efetividade de uma gestão aberta à democratização nas escolas.

No estado de Santa Catarina, a gestão democrática da educação também está prevista no Plano Estadual de Educação (PEE) (SANTA CATARINA, 2015a). No entanto, cabe lembrar que o estado permaneceu 30 anos à espera de um novo PEE (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019). Ao mesmo tempo em que o PEE representava a democratização, em consonância com o curso na sociedade e política brasileira, com um teor democrático e progressista, se submetia ao melindre de não ser executado diante da necessidade de investimentos de recursos financeiros e por colidir com interesses conservadores e liberais. Existia um plano construído democraticamente, mas não havia garantias de sua

implementação (GOULARTI FILHO; RABELO, 2019). E se um PEE causava certa apreensão em relação a sua efetivação, o sentimento não seria diferente diante da vulnerabilidade de uma proposta de gestão democrática.

O PEE em vigência define que a gestão educacional ocorra com a dinâmica das relações presentes nos contextos educacionais da Educação Básica, sendo assegurada e se materializando por meio dos conselhos, fóruns, Projeto Político-pedagógico entre outros mecanismos presentes nas instâncias educacionais, cuja qualificação depende do fortalecimento e da participação de todos os segmentos pertencentes à unidade escolar, como por exemplo, o Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores e Grêmios Estudantil. Parte do pressuposto de que quando as ações dos segmentos educacionais são responsáveis e integradas, ampliam-se as possibilidades de melhoria dos processos de “ensino e aprendizagem, na organização escolar, contribuindo para o respeito às diversidades, formando novas lideranças e democratizando as instituições” (SANTA CATARINA, 2015a, p. 93).

Ao analisar as orientações do PEE de Santa Catarina, identifica-se que o documento está em sintonia com os conceitos que definem uma Gestão Escolar Democrática, à luz do que é apresentado e discutido por Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Souza (2009), Lima (2013) e Esquinsani e Dametto (2018), bem como atende a orientação das leis superiores, anteriores à sua publicação, como a Constituição Federal de 1988, Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, LDB de 1996 e PNE de 2014.

Ao refletir sobre o processo, visualiza-se um percurso histórico em que os conceitos sobre uma gestão democrática levantados na literatura se entrelaçam com a legislação, cujas orientações legais são direcionadas de modo a abranger do sentido macro para o micro. Todavia, é perceptível, também, os abalos sofridos pela própria legislação, que nem sempre se efetivou e ou tem garantias de sua efetivação nas escolas públicas. Por este ângulo, os mesmos fundamentos estendem-se para o cumprimento de uma Gestão Escolar Democrática.

Em relação a uma construção e participação qualificadas da gestão democrática, o PEE de Santa Catarina orienta a formação técnica e política dos integrantes dos colegiados, por meio do Programa Formação pela Escola³, que tem por objetivo:

³ O Programa Formação Pela Escola consiste numa formação continuada, desenvolvida na modalidade à distância, tendo como objetivo “contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE” (SANTA CATARINA, 2019b). Nesta formação, podem participar os estudantes, pais, membros do Conselho Deliberativo, Grêmios Estudantil e APPs, Professores; serventes e merendeiras, Técnicos e Gestores Públicos. Informação disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6612-formacao-pela-escola>. Acesso em: 14 dez. 2019.

aprimorar a formação de agentes e parceiros para a correta, eficiente, eficaz e efetiva aplicação dos recursos públicos da Educação; divulgar ações e programas do FNDE; estimular a participação e o controle sobre o uso dos recursos públicos, dentre outros. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 94).

Examinando a proposta, observa-se a intenção presente no PEE de Santa Catarina, bem como da Secretaria de Estado da Educação, em estender uma formação para os integrantes e ou sujeitos que, não necessariamente, façam parte dos colegiados. A ação de formar sujeitos, que fazem ou possam vir a fazer parte dos colegiados ligados à Gestão Escolar Democrática, vai ao encontro com a proposição de Paro (2018) e Esquinsani e Dametto (2018), quanto à realização de uma Gestão Democrática na prática. Não cabe aqui atribuir juízo de valor à eficácia do Programa Formação pela Escola. O mesmo se dá como uma possibilidade de formação aos conselheiros, direcionada para a sua participação na gestão escolar.

O PEE de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015a, p. 95) destaca, ainda, enquanto aspecto da gestão democrática, o provimento do cargo de diretor, por meio do Decreto nº 1.794/2013, que dispunha sobre a gestão escolar da Educação Básica e Profissional na rede pública estadual, o qual representava:

um avanço significativo, pois é um instrumento legal possibilitador de mudança de paradigma de gestão nas escolas da rede estadual, valorizando a participação da comunidade escolar nos processos de planejamento e decisão, no aperfeiçoamento da gestão democrática e na transparência das ações pedagógica e administrativa.

O Decreto nº 1.794/2013 apresentava como princípios a gestão democrática e a autonomia escolar, envolvendo a participação da comunidade escolar, priorizando a qualidade educacional e promovendo a transparência dos processos pedagógico e administrativo. O decreto propunha que a autonomia escolar se concretizaria por meio da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na escolha do Plano de Gestão Escolar (PGE) (SANTA CATARINA, 2013).

O PGE é descrito pelo PEE (SANTA CATARINA, 2015a, p. 95) como “um documento fundamental no sentido de planejar a priori a gestão, de submetê-lo à apreciação da comunidade em processo democrático de escolha de direção da escola”. No entanto o Plano também evidencia a vulnerabilidade da política de governo, apontando que:

os ganhos esperados com a implementação do Decreto poderão sofrer recuo a qualquer tempo em razão da fragilidade jurídica inerente aos Decretos. Nesse sentido, é fundamental consolidar em lei as garantias hoje estabelecidas no texto do Decreto nº 1.794/2013.

A condição de instabilidade do Decreto nº 1.794/2013, enquanto política de governo, é apontada por Scalabrin (2018), com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sendo que até o ano de 2015, o estado de Santa Catarina ainda apresentava um percentual de 81% de indicação dos gestores, e até dezembro de 2017, o Decreto nº 1.794/2013 passou por cinco alterações, sendo que quatro delas deram-se antes da promulgação do Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015a) e uma delas posteriormente, por meio do Decreto nº 1.281, de 28 de agosto de 2017 (SANTA CATARINA, 2017). O Decreto nº 1.794/2013 foi revogado no ano de 2019, sendo substituído pelo Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019 (SANTA CATARINA, 2019c), que atualmente apresenta as diretrizes para a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, mantendo a escolha do Plano de Gestão Escolar.

Em relação ao PGE, Palú e Petry (2020, p. 18) destacam o descontentamento causado pelo “‘novo’ modelo de escolha do gestor e de governança das escolas públicas estaduais não foi discutido com a comunidade, não contou com a participação dos sujeitos que atuam no espaço escolar, sendo implantado por um Decreto [...]”. A política foi duramente criticada pelo SINTE/SC, alegando que o “projeto deveria ter sido discutido com a sociedade e se transformar em lei, dando mais garantia de continuidade à política de gestão escolar, alvo de muitas disputas no Estado ao longo das últimas décadas”.

Para Mendonça (2001), o processo eleitoral dentro de uma gestão democrática se vincula à própria democracia, especialmente quando reportado à concretização desse direito a partir da década de 1980, quando a discussão se acentuou devido à questão da indicação de dirigentes escolares. Embora o termo Gestão Escolar Democrática, e suas representações e colegiados já tenham sido abordados, é preciso redobrar os cuidados a fim de não resumir a gestão democrática à eleição do gestor escolar, como já ocorreu no passado, quando “a luta pela implantação de eleições de diretores fez com que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida a esse mecanismo” (MENDONÇA, 2001, p.87).

É importante destacar que anteriormente ao ano de 2013, as intenções para a presença de uma gestão democrática, que escolhesse os seus representantes à direção escolar, já teve sua legalidade na Lei nº 6.709/1985 (SANTA CATARINA, 1985), na Lei Complementar nº

170 (SANTA CATARINA, 1998c) e na Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 (SANTA CATARINA, 1989).

Em 1985, foi sancionada a Lei nº 6.709, a qual instituía uma das ações pertencentes à gestão democrática, a eleição de diretores. O documento estabelecia normas para a escolha dos diretores das escolas públicas estaduais, fixando critérios para a candidatura e a participação da comunidade escolar por meio do voto secreto, facultativo e pessoal. Poderiam concorrer à eleição os professores que tivessem curso superior na área do magistério ou, na falta deste, outro com formação pedagógica compatível com o nível de escolarização da respectiva unidade; que tivessem cinco anos de experiência no magistério e dois anos de exercício na unidade escolar; e fossem membros efetivos do magistério. O voto para a escolha do diretor, era direito dos professores, especialistas e demais servidores em exercício na unidade escolar; alunos regularmente matriculados, a partir da 5ª série; e o pai ou mãe do aluno ou seu responsável (SANTA CATARINA, 1985). A conquista da eleição de diretores em 1985 “representou um grande avanço, resultado da mobilização dos educadores que buscavam a democratização das escolas e a ampliação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 12).

Os autores ainda destacam que, no ano de 1989, “Santa Catarina promulgou sua nova Constituição. Os educadores pressionaram os deputados e conseguiram consagrar, por meio da legislação, o princípio da gestão democrática e a eleição de diretores” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 13). Embora a redação inicial da Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989, no inciso VI do Art. 162, apresentasse uma proposta de “gestão democrática do ensino público, *‘adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino’*, nos termos da lei”, constata-se que o texto em destaque foi subtraído, ao ter sido julgado e declarada sua inconstitucionalidade, em parte, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, declarada pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 1997) e, então, ter sido revogado por meio da Emenda Constitucional nº 38 (SANTA CATARINA, 2004). Mesmo a Constituição Estadual sendo homologada num momento em que ocorria redemocratização no Brasil, em um curto espaço de tempo, identifica-se a resistência em favor dos processos democráticos nas escolas, revelando um cerceamento para sua ocorrência.

Ao longo da história da gestão escolar de Santa Catarina, Palú e Petry (2020, p. 14) destacam no início da década de 1990, uma nova conquista para a eleição de diretores, com a aprovação da Lei n. 8.040, de 26 de julho de 1990, a qual dispunha sobre as funções de

direção de escolas públicas, forma de escolha de diretores e dava outras providências” (SANTA CATARINA, 1990). Segundo os autores, a “lei legitimava o desejo de democratização das escolas manifestado pelos educadores”. No entanto, essa foi uma conquista que vigorou por pouco tempo, pois ao assumir o mandato em 1991, o governador eleito Vilson Pedro Kleinübing, solicitou a suspensão da Lei n. 8.040, e conseqüentemente, pôs fim à eleição de diretores (BORIN, 2017). Diante inconstitucionalidade da lei, o Poder Executivo retomou o poder de escolha e indicação dos dirigentes escolares:

Dessa forma, a eleição direta como um dos meios para garantir a democratização nas escolas públicas revela um jogo de forças entre educadores, sociedade civil organizada e os governos que entendiam que a eleição não vinha ao encontro de seus interesses. Esses últimos prezavam pela indicação do gestor de escola pelo Poder Executivo, dando continuidade aos favorecimentos político-partidários e ao clientelismo. (PALÚ; PETRY, 2020, p. 14).

Embora as escolas estaduais estivessem numa condição de impedimento da escolha do seu diretor escolar, em 7 de agosto de 1998, foi sancionada a Lei Complementar nº 170, a qual dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1998c). Em seu artigo 3º, ela estabelece os princípios para a educação escolar no Estado de Santa Catarina, dentre os quais, no inciso VI – gestão democrática do ensino, na forma desta Lei Complementar e da legislação específica. Ao mesmo tempo em que a Constituição Federal e as políticas educacionais, como a LDB de 1996 e a Lei Complementar nº 170, orientavam para a gestão democrática, a realidade que as escolas vivenciavam se traduziam em ações opostas. As orientações que constavam nas políticas de estado não se concretizavam na prática.

Dessa forma, a história sinaliza os ensaios em favor da instituição da democracia na gestão escolar no estado de Santa Catarina, que, por muito tempo, ainda se fez valer da indicação política do diretor escolar, como representante da unidade escolar, turvando a ideia de democracia. Problematiza-se, assim, em que medida existe o desejo de democratização, sua legalidade na legislação para, posteriormente, sua revogação. A abertura dessa lacuna, como de muitas outras, fazem pensar sobre o:

[...] caráter mais procedimental e menos político de democracia, o que realça o fato de a experiência brasileira caracterizar-se tanto pela inovação e vitalidade como pelo atravessamento de forças que contribuem para seguir tornando a democracia um termo escorregadio. (NARDI, 2018, p. 124).

Segundo Mendonça (2001, p. 89), a influência política no ambiente escolar contribuiu para o crescimento do clientelismo, com o qual o diretor de escola, a partir de sua indicação política, usufruiria de um cargo público, enquanto controlaria a instituição pública e, como consequência, as pessoas que dela fazem parte, estabelecendo-se “as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público”. Tratava-se de uma relação de confiança pessoal e política que chegaria ao fim no momento em que o padrinho político perdesse a confiança no indicado, acionando sua exoneração, tirando-lhe o privilégio do cargo, neste caso, da direção da escola. No estado de Santa Catarina:

as práticas políticas estaduais influenciaram as políticas educacionais e o campo da gestão educacional e escolar. Em nome do favorecimento, conservadorismo, clientelismo e interesses dos grupos dominantes, a eleição para gestores escolares foi considerada inconstitucional, nas décadas de 1980 e 1990, para que esses grupos pudessem indicar como gestor escolar os seus apadrinhados políticos. Muitos desses interesses continuam presentes no campo educacional. (PALÚ; PETRY, 2020, p. 10).

Neste mesmo sentido, os autores Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p.5), destacam que a “indicação dos diretores pelos poderes públicos se identificava com as formas mais usuais de clientelismo”, baseada em critérios de favorecimento, desconsiderando competência e ou respaldo da comunidade escolar. A lógica de indicação do gestor escolar consistia em indicar sujeitos que atendessem as preferências do poder executivo, transformando a escola “em espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar”.

Diante das turbulências vivenciadas pela gestão escolar, ao revisitar o PEE de Santa Catarina, observa-se que o documento dialoga com as proposições de Esquinsani e Dametto (2018), propondo-se a assegurar a materialização de uma gestão democrática na educação, considerando presença dos conselhos na Educação Básica: Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Conselho Municipal de Educação (CME); Conselhos Escolares (CEs), Fóruns de Educação Nacional, Estadual e Municipais, com a participação da sociedade civil, prevendo, ainda, para a Educação Superior os Conselhos Universitários, entre outros. O PEE orienta, ainda, que esses conselhos sejam participativos e representativos dos segmentos sociais, com caráter: normativo, consultivo, deliberativo e avaliativo (SANTA CATARINA, 2015a). Os destaques do PEE de Santa Catarina em relação aos conselhos se comparam à contribuição dos autores em relação aos fóruns decisórios, que envolvem a organização de quem deles faz parte em prol de uma participação efetiva,

favorecendo assim uma gestão com princípios democráticos (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018).

No ano de 2019, o governo do estado de Santa Catarina publicou o Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019 (SANTA CATARINA, 2019c), que dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de ensino, revogando o Decreto nº 1.794/2013. Na próxima seção, apresentam-se as comparações entre os dois decretos, destacando as principais mudanças ocasionadas pelo Decreto nº 194/2019, especialmente em relação ao processo de escolha do PGE, com a participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

3.4 Gestão Escolar Democrática e o Decreto nº 194/2019: os movimentos de regulamentação da gestão escolar da educação básica e profissional do estado de Santa Catarina

Tratar de uma Gestão Escolar Democrática, considerando Lima (2014, p. 1.070), requer reconhecer a complexidade de uma categoria político-educativa, como uma construção social, que se relaciona ao contexto histórico vivenciado, o qual se submete a projetos políticos e às forças para além das dimensões teóricas e conceituais. Essas forças abrangem desde “as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares”. Nesse sentido é de suma importância reconhecer a simbologia política de uma gestão democrática, sua definição enquanto ação revolucionária e a sua inerência a uma democracia participativa, que refute “definições essencialistas e legalistas, tal como concepções de tipo meramente ideológico, participacionista e procedimentalista” (LIMA, 2014, p. 1070). Cabe destacar que, com a análise e discussão aqui realizadas, faz-se necessário abordar a gestão democrática considerando as intensas reivindicações dos profissionais da educação em seu favor ao longo da história no estado de Santa Catarina, identificando lacunas que obstaculizam a sua materialização.

Conforme já abordado no texto, considerando o período da redemocratização no Brasil nos anos de 1980 até os dias atuais a gestão da educação no estado de Santa Catarina é marcada por avanços e retrocessos. A escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino pode ser tomada como um exemplo, em seus movimentos de legalidade e ilegalidade ao longo

do percurso (BORIN, 2017), (PALÚ; PETRY, 2020), considerada inconstitucional desde 1997 e revogada no ano de 2004 na Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), que induziu a indicação política dos diretores de escola por um longo período. Tais retrocessos aparentam ser atenuados, com as políticas de governo implementadas nos últimos anos.

Conforme já destacado ao longo deste texto e sustentando-se em Mendonça (2001), a escolha do diretor de unidade escolar não é o único instrumento que define uma Gestão Escolar Democrática, a qual seria desejável que ocorresse especialmente entre os segmentos que integram a comunidade escolar, representados pelos seus colegiados e ou por meio das representações pedagógicas, tal como propostas por Zavieruka e Bordignon (2016). Para Lima (2014), a eleição do gestor escolar com a participação dos segmentos que representam a comunidade escolar se constitui num ponto elementar, ao considerar a situação vivenciada por longos anos sob um regime considerado autoritário, em que a escolha do gestor escolar se dava pela indicação, “tendo por base a confiança política entre governantes e personalidades nomeadas” (LIMA, 2014, p. 1071), ação, que no estado de Santa Catarina, se constituiu como um fato marcante nas escolas estaduais no decurso da história.

Sendo um dos instrumentos que define uma Gestão Escolar Democrática, para Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 6) a eleição de diretores tem alcançado o respeito dos movimentos sociais, sindicatos e, principalmente, dos trabalhadores da educação, reconhecida como uma conquista de poderes sobre o destino da gestão escolar, em que possibilita a democratização das relações escolares. “Trata-se de modalidade que se propõe valorizar a legitimidade do dirigente escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar”.

Retomando a história, Palú e Petry (2020) destacam que, nos anos de 1990, ocorreram muitas mudanças no campo educacional no Brasil, especialmente em decorrência da forte influência do neoliberalismo, cujos defensores, advogam uma nova concepção de Estado, envolvido por regras, exigências e concorrências semelhantes às empresas privadas, sob a influência de organizações internacionais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

Diante desse cenário, as políticas públicas educacionais mudam de rumos e de direções. Uma nova perspectiva de gestão chega aos sistemas de ensino, caracterizada pelo modelo gerencial que, muitas vezes, utiliza conceitos e princípios defendidos pela perspectiva democrática, porém ressignificados; assim, passam a

atender a outros propósitos, que se alinham à concepção neoliberal. (PALÚ; PETRY, 2020, p. 9).

Os autores destacam, nas primeiras décadas dos anos 2000, a influência internacional na educação de Santa Catarina, uma vez que o Governo Estadual e a Secretaria da Educação, no ano de 2009, encomendaram um estudo da OCDE, publicado no ano de 2010, intitulado como *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil*, o qual “faz uma análise e recomendações sobre a política educacional” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 16). Após ser examinado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CCE/SC), este, por sua vez, emitiu em 2012 o documento *Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE*⁴. Palú e Petry (2020, p. 16, grifo dos autores) sinalizam que o documento da OCDE “abordou a temática da *Governança: Gestão do Sistema e da Qualidade*”, apontando a forma de escolha dos diretores escolares no estado de Santa Catarina. O exame do CEE/SC também se referiu a essa questão e, perante o estudo da OCDE e suas indicações, fez proposições sobre a gestão escolar.

Diante das constatações e ao considerar os princípios e diretrizes para o exercício e efetivação da autonomia da escola, o documento *Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE* (SANTA CATARINA, 2012), aponta a gestão escolar como uma peça central, para a superação das fragilidades que dificultam a autonomia da escola. Visando a sua superação e tornar a escola e os estudantes o centro da aprendizagem, o documento propõe em seu item 6.3, quinze medidas à gestão escolar, compreendendo desde a definição dos critérios e requisitos para o exercício do cargo de direção de escola, seleção de diretores de escola, formação continuada para os gestores, avaliação da gestão das escolas, estratégias pedagógicas para atendimentos dos estudantes em defasagem, criação de redes de parceria, até a administração dos recursos humanos envolvidos na escola pela gestão.

Observa-se que as medidas propostas no documento *Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE*

⁴ O documento *Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE*, apresenta como finalidade subsidiar gestores da educação básica e profissional, quanto da educação superior, à criação, à implementação e ao desenvolvimento das Políticas de Educação, com ênfase à Rede Estadual de Ensino, contribuindo para a melhoria da educação no estado de Santa Catarina e no Brasil. Segue link do documento na íntegra: http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos__ocde.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

(SANTA CATARINA, 2012), possuem relação com o que deve constar no PGE, proponente à gestão escolar, estabelecido inicialmente pelo Decreto nº 1.794/2013 e posteriormente pelo Decreto nº 194/2019. Para Palú e Petry (2020, p. 17):

A publicação da OCDE (2010) e a análise feita pelo CEE/SC (SANTA CATARINA, 2012) apresentam indícios de uma possível origem dos PGEs em Santa Catarina e outras ações sendo realizadas no âmbito da Rede Estadual de Ensino. As propostas feitas pelo CEE/SC foram implementadas a partir do ano de 2013, gradativamente: seleção de gestores com base em critérios técnicos e apresentação de um plano de gestão escolar (2013); formação continuada para os gestores, a partir do ano de 2013 e, de maneira mais incisiva, nos anos de 2016, 2017 e 2018; e avaliação da gestão, por meio da Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina (SAGE-SC), realizada no âmbito das escolas públicas estaduais nos anos de 2017 e 2018 (SANTA CATARINA, 2018b).

Ao analisar o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), que atualmente dispõe sobre a gestão escolar da educação básica no estado de Santa Catarina e, ao compará-lo com o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), observam-se as semelhanças entre si. Examinando os documentos supracitados, ambos abordam a gestão escolar nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino. O Decreto nº 194/2019 aborda a gestão escolar, destacando em seus princípios as palavras participação e autonomia. No entanto, não evidencia objetividade quanto à gestão democrática. Apresenta aproximações em relação ao Decreto nº 1.794/2013, indicativas de dificuldades na materialização de uma Gestão Escolar Democrática.

Verificando-se o Capítulo I do Decreto nº 194/ 2019, dos “Princípios da gestão escolar”, constata-se que o documento se encontra de acordo com as normas da Constituição Federal de 1988, a qual regulamenta a gestão democrática do ensino público, assim como a Constituição do Estado de Santa Catarina, que destaca ainda, a promoção da integração escola/comunidade. Na LDB de 1996, a gestão democrática é normatizada no artigo 3º, inciso VIII, no mesmo sentido dos documentos supracitados, destacando ainda a legislação dos sistemas de ensino, bem como em seu artigo 14, nos incisos I e II, que orientam para a participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola, e o envolvimento da comunidade escolar nos conselhos escolares (BRASIL, 1996). Entretanto, o Decreto nº 194/2019 é específico em relação aos seus princípios, “da gestão escolar”:

I – participação da comunidade escolar na escolha do Plano de Gestão Escolar da unidade escolar da qual faça parte;

- II – participação da comunidade escolar, por meio de instâncias colegiadas, na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras;
- III – autonomia das unidades escolares sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, conforme legislação específica em vigor;
- IV – transparência na gestão da Rede Estadual de Ensino;
- V – eficácia no uso dos recursos;
- VI – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VII – democratização das relações pedagógicas e de trabalho;
- VIII – segurança no ambiente escolar, tornando-o propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; e
- IX – valorização do profissional da educação. (SANTA CATARINA, 2019c).

Considerando os princípios estabelecidos para a gestão escolar da educação básica, a descrição no Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c) é mais abrangente e minuciosa, ao ser comparada com o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), que entre as suas finalidades e princípios para a gestão escolar nos artigos 1º e 2º, destacava para a rede estadual de ensino uma gestão escolar com a participação da comunidade escolar, tendo como princípios a gestão democrática e a autonomia escolar, priorizando a qualidade da educação e a promoção da transparência dos processos pedagógico e administrativo. Comparando os decretos e tomando a palavra participação, observa-se uma maior recorrência no decreto em vigência, sendo mencionada por sete vezes, enquanto no Decreto 1.794/2013 constam apenas duas menções.

Tratando-se da qualidade da educação, Silva (2009, p. 219) sinaliza que o termo qualidade atende uma característica na perspectiva do campo econômico, que elege parâmetros “de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil”. Essa mensuração da educação, contribui facilmente para a responsabilização dos sujeitos envolvidos com o processo educativo, quando os índices não são alcançados. Para a autora, as políticas deveriam primar pela qualidade social da educação, considerando fatores internos e externos à escola, referindo-se aos seguintes determinantes: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais com os profissionais da educação, no quesito formativo e valorização da carreira. Quando os fatores que influenciam o contexto escolar são desconsiderados e a educação se pauta no alcance de índices para mensurar a sua qualidade, se submete à lógica gerencialista, regida pelas leis do mercado.

Considerando-se a legislação e os decretos referenciados, observa-se no Decreto nº 194/2019 a ampliação do sentido de participação na gestão. Ao ser analisado, identifica-se que orienta em seus princípios a participação, contemplando o que prevê o artigo 3º da LDB de 1996 e os incisos I e II de seu Art. 14 (BRASIL, 1996), assim como considera o inciso IX do artigo 162 da Constituição do Estado de Santa Catarina, quando orienta a “promoção da integração escola/comunidade” (SANTA CATARINA, 1989). Entretanto, pode ser equivocadamente interpretado para viabilizar a materialização da gestão democrática, a qual só se firmaria se estivesse estabelecida constitucionalmente, e não à mercê de um decreto, que pode facilmente ser alterado “a qualquer tempo em razão da fragilidade jurídica”, conforme anunciado no PEE (SANTA CATARINA, 2015, p. 95).

A ideia de participação da comunidade escolar – composta pelos profissionais da educação em efetivo exercício na unidade escolar, estudantes que nela estão regularmente matriculados e pais e ou representantes legais desses estudantes – é recorrente nos incisos do capítulo inicial, aparentando intenções em contribuir para a “democratização das relações pedagógicas e de trabalho” (SANTA CATARINA, 2019c), o que, no entanto, não evidencia a democratização da gestão escolar.

Contrariamente às intenções do Decreto 194/2019, Lima (2014) destaca que a democratização do governo vai ao encontro de uma democratização política, quando essa se dá em âmbito escolar, com a participação das organizações que fazem parte da escola. O exercício de uma Gestão Escolar Democrática com a descentralização de poderes, com a participação na administração por colegiados, quanto na tomada de decisões, constituem princípios inerentes à democratização da gestão (LIMA, 2013). Acompanhar de perto e ou poder participar dos processos da gestão escolar, reforça os argumentos de Souza (2009) em relação ao exercício da democracia, quando esta for possível, por meio do encontro, da participação, do diálogo e da reflexão entre pares, em favor de contribuições e ou decisões nesse processo, marcadas politicamente em prol do desenvolvimento da unidade escolar.

No quesito da autonomia escolar, embora com brevidade, o Decreto nº 194/2019, em seu Capítulo II, faz a sua apresentação um pouco mais detalhada em relação ao Decreto nº 1.794/2013, o qual orientava a autonomia escolar com base na legislação vigente e a oportunizava na participação da comunidade escolar na elaboração de seu Projeto Político-pedagógico (SANTA CATARINA, 2013). O decreto em vigência assegura a autonomia escolar mediante a elaboração e a implementação do Projeto Político-pedagógico (PPP) e do Plano de Gestão Escolar (PGE), com a participação da comunidade escolar, por meio de seus

colegiados, ou seja, pelas representações dessa comunidade escolar, como Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo Escolar e Grêmio Estudantil. Observa-se nos Decretos a indicação para a elaboração e implementação dos documentos em âmbito escolar, com a participação dos colegiados.

A relevância e a atuação dessas instâncias coletivas na gestão escolar são destacadas por Oliveira, Moraes e Dourado (2008), Lima (2013) e Esquinsani e Dametto (2018), que reforçam o poder de influência e de decisão nas ações a elas relacionadas. Destaca-se, assim, o reconhecimento dos colegiados da escola, especialmente, em relação à sua relevância, que seria viável à Gestão Escolar Democrática, possibilitando uma paridade participativa (FRASER, 2007). Observa-se que as orientações para a autonomia se encontram na política de governo.

Ao revisar o parágrafo único do capítulo, correspondente a autonomia escolar, fica evidente que, além da proposta pedagógica da escola definida em PPP considerar a Proposta Curricular de Santa Catarina, Plano Nacional e Estadual de Educação e as diretrizes da Secretaria da Educação, deve também “considerar os resultados das avaliações externas e internas que a escola produz” (SANTA CATARINA, 2019c). Conforme já anunciado por Silva (2009), a indicação desconsidera a individualidade das diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes, nos seus contextos sociais e econômicos. Se direciona à escola como a responsável para a superação dos índices, responsabilizando também o gestor escolar. Trata a escola como uma empresa, que deve atingir o alcance de metas, desconsiderando o contexto e conseqüentemente a comunidade escolar, não viabiliza a democratização da gestão e até mesmo, coloca em risco o cumprimento dos incisos I e II correspondente a autonomia, assegurados em seu artigo 3º:

I - por ações e estratégias que garantam o acesso, a inclusão e a permanência dos estudantes na unidade escolar; e II - por práticas pedagógicas que fortaleçam a construção de um espaço democrático, de modo a fortalecer a participação da comunidade escolar. (SANTA CATARINA, 2019c).

Cabe destacar que o documento elaborado pelo CCE, *Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE* (SANTA CATARINA, 2012), sinaliza com recorrência a palavra *resultados*, destacando ainda na introdução, na página 8 que “a escola tem a responsabilidade de buscar melhores resultados de aprendizagem, tendo em vista o orçamento destinado à educação”. Antecedendo ao Decreto 1794/2013 e ao Decreto 194/2019, que regulamentam a gestão escolar no estado

de Santa Catarina, reitera-se em Palú e Petry (2020), que o documento em menção, pode ter induzido a criação dos PGEs em Santa Catarina. Os argumentos retratam as forças opressoras e de responsabilização da escola e gestão escolar, que existem por trás dos Decretos, e que se cristalizam nos documentos elaborados pelos sujeitos da comunidade escolar, uma vez que o PGE deverá ser elaborado, tendo como base o PPP de cada unidade escolar, a Proposta Curricular de Santa Catarina e a legislação vigente (SANTA CATARINA, 2019c).

Quanto à elaboração do Projeto Político-pedagógico, Zavieruka e Bordignon (2016) também destacam a importância da construção do documento de forma coletiva e participativa, considerando especialmente o contexto em que a escola se insere, com propostas de ações em favor da realidade escolar, evitando a sua redução em um documento pronto e acabado, resumido a princípios administrativos, centralizadores e autoritários. É desejável que essas ações se traduzam nas garantias de acesso, inclusão e permanência dos estudantes na unidade escolar, estando previstas tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), sendo também associadas a propostas de práticas pedagógicas que contribuam para o exercício da democracia em favor do fortalecimento da participação da comunidade escolar.

Em relação aos recursos financeiros, o Decreto nº 194/2019 atribui poderes à Secretaria de Estado da Educação na definição de como os recursos serão transferidos às unidades escolares, a fim de que esses sejam empregados com mais agilidade nas ações pedagógicas, financeiras e administrativas. Desse modo, observa-se que a escola, por meio de seus colegiados, tem a oportunidade de avaliar e decidir sobre o destino e a aplicação dos recursos recebidos pelo estado. A APP - Associação de Pais e Professores, que possui o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ, é o colegiado que recebe os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE que, para destinar os valores, segue rigorosamente um protocolo que inclui planejamento, aplicação e prestação de contas dos recursos recebidos⁵.

Quanto ao acompanhamento da aplicação dos recursos destinados à educação, a reivindicação já constava no documento referente à Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), que, em seus princípios 14 e 15, sinalizava a aplicação dos recursos públicos na educação pública e, nos princípios 19 e 20, pontuava o acompanhamento e a fiscalização

⁵ Maiores informações acerca do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, podem ser obtidas acessando o site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio do link: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6623-programa-dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 18 ago. 2022.

da aplicação deles, por meio dos colegiados e instâncias democráticas presentes na escola, e normatizada no Art. 15 da LDB (BRASIL, 1996). Oportunizar à escola o recebimento, o planejamento e a aplicação dos recursos, pode contribuir para a efetividade de uma gestão democrática que estende o olhar para o contexto escolar vivenciado. Possibilita identificar os problemas estruturais, materiais e pedagógicos para, assim, pensar na aplicação dos recursos em favor de sua solução, relacionando-se, inclusive, com as propostas pensadas e incluídas no Projeto Político-pedagógico.

Todavia, ao analisar o Decreto nº 194/2019 e retomando a análise de Palú e Petry (2020) acerca do fator que pode ter impulsionado a criação dos PGEs, se faz necessário destacar que, nas *Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE* (SANTA CATARINA, 2012, p. 30), em seu item 6.2, correspondente aos Princípios e diretrizes da autonomia e gestão da escola, um deles se refere à “descentralização de recursos financeiros e de responsabilização dos gestores pelo exercício da autonomia”, evidenciando o rígido controle do governo e o peso da responsabilização do gestor escolar, sendo que o cumprimento do PGE será acompanhado e avaliado anualmente pela Secretaria da Educação (SANTA CATARINA, 2019c).

Em se tratando da gestão escolar, o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c) deu prosseguimento ao Decreto nº 1.794/ 2013 (SANTA CATARINA, 2013), o qual propunha a gestão democrática e a autonomia nas escolas, com a participação da comunidade escolar, incluindo a escolha do Plano de Gestão Escolar, e, conseqüentemente, do gestor de escola. O Decreto nº 194/2019, orienta para que a gestão seja exercida por uma equipe gestora, com a aprovação da comunidade escolar, cuja validação dar-se-á com a aprovação do Plano de Gestão Escolar - PGE. Para tanto, a equipe gestora deve atender às diretrizes e normas da Secretaria de Estado da Educação, das Regionais de Educação, da legislação específica em vigor, do PPP e do PGE. Em seu artigo 5º, no §1º, o Decreto nº 194/2019 define que a equipe gestora seja composta pelo “Diretor de unidade escolar, por um ou mais Assessores de Direção de unidade escolar, quando houver, e por um grupo ocupacional de apoio técnico-pedagógico e técnico-administrativo, quando houver” e coordenada pelo diretor de unidade escolar.

Entretanto, o movimento de aprovação e escolha do PGE depende de alguns critérios, dentre os quais, a candidatura e escolha do PGE que conduzirá a unidade escolar, na vigência dos 4 (quatro) anos de gestão, que terá início 12 (doze) meses após o final do mandato do governador do estado. Conforme dispõe o artigo 6º do Decreto nº 194/2019 (SANTA

CATARINA, 2019a), o PGE deve definir as metas, objetivos e ações que demonstrem o compromisso do estado na garantia do acesso, permanência e inclusão dos estudantes na rede estadual de ensino; continuidade de seu percurso formativo, com ênfase na aprendizagem e na perspectiva de formação integral, estando de acordo com o PPP da unidade escolar, Proposta Curricular de Santa Catarina e legislação vigente, cabendo à Secretaria de Estado da Educação a definição dos critérios para a elaboração do PGE.

Diante dos argumentos, observam-se as normas para a elaboração e proposição do PGE, o qual firma um acordo com o estado e não com a comunidade escolar, que participa apenas na sua aprovação e ou escolha. O modo como se apresenta não atende, portanto, à perspectiva da gestão democrática. Cabe salientar, que o Decreto nº 194 (SANTA CATARINA, 2019c) não contém em seu texto o termo gestão democrática. Pode-se observar a expressão gestão escolar com recorrência, porém, ainda em número menor que no Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013). Até mesmo, analisando a recorrência da palavra *escolha*, evidencia-se em número maior no decreto anterior. Ao ler o decreto vigente, observam-se princípios que remetem a pensar numa gestão democrática. Porém, a expressão não está explícita no documento, exprimindo falta de clareza e objetividade, demonstrando quão difícil pode ser democratizar a gestão escolar. Enfim, trata-se de uma gestão democrática que não está explícita na política, o que ainda demonstra instabilidade da democracia (NARDI, 2018).

Anteriormente a sua escolha, o PGE se submeterá aos critérios previstos no artigo 7º do Decreto nº 194/2019, que orienta, inicialmente, a inscrição do proponente. A validação da inscrição dar-se-á a partir da aprovação do PGE pela Comissão Regional de Gestão, seguida de sua homologação e publicação à comunidade escolar, no portal eletrônico da Secretaria de Estado da Educação. No caso da aprovação da proposta, o proponente à gestão escolar deverá fazer a defesa pública de seu PGE, perante a comunidade escolar, para posteriormente, se submeter ao processo de escolha.

Para a condução do processo de escolha do PGE, o Decreto (SANTA CATARINA, 2019c) orienta, em seu artigo 8º, a criação de Comissões: uma Comissão Estadual de Gestão (Secretaria de Estado da Educação), uma Comissão Regional de Gestão (em cada Coordenadoria e Supervisão Regional de Educação) e, uma Comissão Eleitoral em cada Unidade Escolar, para as quais sua composição e atribuições serão definidas e publicadas em portaria pela Secretaria de Educação e no Diário Oficial do Estado. Orienta, ainda, de modo detalhado em seu artigo 9º os critérios para a inscrição e pré-requisitos a serem atendidos pelo

proponente interessado em elaborar o PGE, para ocupar a função de diretor de unidade escolar.

Analisando o Decreto nº 194/2019 e suas prescrições, observa-se que para a sua escolha na unidade escolar, a aprovação do PGE ocorre inicialmente em instâncias superiores, por comissões que se vinculam diretamente ao governo em exercício. Identifica-se também a rigorosidade expressa nos aspectos para a escolha do PGE no Capítulo V do Decreto nº194/2019. Diante das medidas que regulam o processo, destaca-se até que ponto o processo de aprovação do PGE tem a sua legitimidade, não apenas em relação à legislação, mas também quanto à ideologia do proponente que submete o seu plano. Questiona-se, desse modo, se a ideologia presente na proposta e/ou a subjetividade político-partidária seguiriam sendo fatores de influência para a validação ou não do PGE.

O fato de iniciar um processo de escolha anterior à unidade escolar já identifica-se como um modo de controle, que limita a autenticidade da gestão democrática. Esse controle incide sobre a proposta, cerceando a democracia. Para a comunidade escolar, cabe escolher o que lhe foi direcionado. Nesse sentido, reitera-se em Oliveira, Moraes e Dourado (2008), em relação à eleição, que constitui uma modalidade para o exercício da democracia em âmbito escolar. No entanto, isso, por si só, não garante a democratização da gestão escolar.

Cabe destacar que o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), condicionava a submissão do PGE apenas aos professores efetivos da rede estadual de ensino. O Decreto nº 194/2019, no entanto, amplia a oportunidade de proponentes à submissão do PGE, estendendo-se aos profissionais da educação efetivos pertencentes ao Quadro do Magistério Público Estadual: professor, especialista em assuntos educacionais, assistente técnico-pedagógico e assistente de educação (SANTA CATARINA, 2019c). Com essa abertura, observa-se que os profissionais que atuam fora de sala de aula e que contribuem diretamente para a gestão escolar, como no caso da coordenação pedagógica e secretaria de escola, também têm a oportunidade da elaboração e submissão de seu PGE que, sob um rigoroso controle do Decreto, oferece uma condição de paridade participativa (FRASER, 2007), entre os profissionais da educação.

De acordo com o Decreto nº 194/2019, a escolha do PGE ficará condicionada àquele que obtiver o maior número de votos válidos apurados, não sendo computados os votos em branco e nulos. Participarão da votação os profissionais em efetivo exercício na comunidade escolar, os pais dos estudantes matriculados na unidade escolar e os estudantes regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação

profissional. Para as unidades escolares em que haja a proposição de apenas um PGE, o mesmo será considerado escolhido se obtiver mais da metade dos votos válidos apurados (SANTA CATARINA, 2019c). A participação da escolha do PGE se mostra numa ação de tomada de decisão, em que a comunidade escolar exercita a democracia. Constitui-se num processo de decisão, que envolve os professores, estudantes e suas famílias (LIMA, 2014). Entretanto, destaca-se que à mesma comunidade escolar que decide, deveria ser oportunizada a participação na elaboração do PGE, fazendo parte do processo e não apenas decidindo sobre o que lhe é apresentado para escolha e ou aprovação final.

Após a eleição do PGE pela comunidade escolar, caberá ao Secretário de Estado da Educação designar o profissional da educação para o exercício da função de Diretor de unidade escolar, cujo PGE de sua autoria tenha sido escolhido e que contemple todos os pré-requisitos exigidos no Decreto. A partir de um processo de escolha, torna-se possível conhecer e saber o que pensam os integrantes da comunidade escolar, quais são seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas que a envolvem, quanto os fatores que induzem a adesão das propostas (PARO, 2018). No entanto, cabe destacar que, para o estado de Santa Catarina, a escolha do PGE se submete a um processo que está sob um rígido controle, uma vez que deve se enquadrar nos requisitos do Decreto nº 194/2019.

Outro aspecto a ser sinalizado no decreto em vigência (SANTA CATARINA, 2019c) é o §2º do artigo 13º, que prevê que o diretor de unidade escolar indique seu o assessor de direção, até 30 de março do primeiro ano de gestão, desde que esteja em conformidade com a Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015b), que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992 (SANTA CATARINA, 1992), e com o disposto nos incisos I a VI, do artigo 9º, do Decreto nº 194/2019. Tanto o diretor de unidade escolar quanto o assessor de direção firmarão Termo de Compromisso de Gestão com a Secretaria de Estado da Educação, o qual será elaborado com base no PGE, no PPP, na legislação específica em vigor e nas atribuições inerentes às funções.

Fica a cargo do diretor de unidade escolar, com a participação da comunidade escolar, a realização de todos os atos necessários à gestão da unidade escolar, tendo coerência com o PPP, o Plano de Gestão Escolar, as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação da Regional de Educação, a Proposta Curricular de Santa Catarina e a legislação específica que se encontre em vigor durante sua gestão.

Ao analisar os artigos 13º e 17º, observam-se mais dois instrumentos de controle da gestão escolar: a indicação do assessor de direção e a avaliação anual do PGE. A indicação do assessor de direção, constante no Decreto nº 194/2019, é um aspecto que chama a atenção por se tratar de um processo de gestão democrática, especialmente, considerando-se que por muitos anos, o estado de Santa Catarina conduziu dessa maneira a escolha dos diretores de escola. Destaca-se que a indicação do assessor de direção, pelo diretor de escola, já era regulamentada pelo Decreto nº 1.794/2013. Questiona-se, assim, a legitimidade de um processo, em que a escolha do gestor escolar, é considerada democrática, em que a comunidade escolar escolhe um Plano de Gestão Escolar, que foi por ele elaborado, mas que leva a escola a herdar um assessor de direção, que será indicado pelo diretor. Observa-se que, com esse movimento, mantém-se uma lacuna no modelo que visa à democratização da gestão escolar da educação básica e profissional de Santa Catarina. Para se constituir em um processo democrático, seria desejável que o candidato ao cargo de diretor de escola e o assessor de direção elaborassem conjuntamente o PGE, ouvindo a comunidade escolar, o que daria uma maior transparência e legitimidade ao processo de escolha.

Quanto à avaliação, ressalta-se que, em seu artigo 17, o Decreto nº 194/2019 prevê o acompanhamento e a avaliação anual do PGE pela Secretaria de Estado da Educação, por meio de Consulta ao Conselho Deliberativo Escolar e, pela Regional de Educação (SANTA CATARINA, 2019c). Um processo semelhante de avaliação já estava previsto no Decreto nº 1.794/2013, o qual se direcionava, para o cumprimento do Termo de Compromisso assinado pela gestão escolar e seria avaliado pela Gerência de Educação (GERED) da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR) e o Conselho Deliberativo Escolar (SANTA CATARINA, 2013). Ambos os decretos sinalizam a destituição para os diretores e assessores que descumprirem o termo de compromisso elaborado com base no PGE, PPP e legislação específica.

Diante do exposto, corrobora-se as ideias de Oliveira, Moraes e Dourado (2008), quando argumentam que a eleição de gestores escolares ainda necessita ser problematizada e avaliada, alinhada às premissas e princípios básicos em favor da democratização da escola. A indicação do assessor de direção, segundo os critérios do Decreto nº 194/2019, pode contribuir para a cristalização de uma gestão democrática desconectada, que, conforme Lima (2014, p. 1070), transformar-se-ia num slogan, num lugar-comum, desvitalizando e ou até mesmo erodindo o conceito de uma Gestão Escolar Democrática. Institui-se uma subordinação disfarçada, sem o exercício da autonomia “ou uma concretização marcada por

muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva)”. Observa-se que, mesmo com os avanços instituídos na legislação em favor de uma Gestão Escolar Democrática, na prática, identificam-se sérias fragilidades para a sua materialização, a exemplo, do Decreto nº 194/2019, demonstrando que “são muitos e consideravelmente divergentes os significados de gestão democrática” (LIMA, 2014, p. 1.070), que podem ser compreendidos de modo diferenciado, considerando, especialmente, a ideologia de quem os interpreta, em como entende e considera a função da gestão escolar.

Outro ponto a ser destacado no Decreto nº 194/2019, em seu artigo 20, é a designação do diretor de unidade escolar, pelo Secretário de Estado da Educação, até a edição de novo processo de escolha do Plano de Gestão Escolar, nos seguintes casos: “I- não havendo proposta de Plano de Gestão Escolar; II- quando a comunidade escolar não referendar o Plano de Gestão Escolar que lhe for apresentado; e III - na vacância da função de Diretor de unidade escolar” (SANTA CATARINA, 2019c). Em caráter temporário, também, quando o Diretor de unidade escolar se afastar por um período superior a 30 (trinta) dias consecutivos, mediante a consulta ao Conselho Deliberativo Escolar e a Coordenadoria Regional de Educação. Destaca-se a mesma normativa em relação aos incisos I e II, para a designação do diretor de unidade escolar, durante a vigência do Decreto nº 1.794/ 2013 (SANTA CATARINA, 2013).

Enquanto se buscam indicativos em favor da gestão democrática no Decreto nº 194/2019, identificam-se aspectos que desfavorecem sua materialização, como por exemplo, os incisos I, II e III do artigo 20, em que o estado designa um diretor de escola, a fim de assegurar a ocorrência dos processos da gestão escolar. Embora a designação de diretor de escola atenda os princípios do artigo 9º, incisos de I a VI, observa-se um processo de indicação, o qual não está livre da influência de ideologias político-partidárias controladoras, que impossibilitem o cumprimento dos princípios de Gestão Escolar Democrática, causando o seu adiamento no contexto escolar.

Em se tratando da eleição de gestores escolares, ao buscar maiores informações sobre o pleito mais recente, transcorrido no ano de 2019 no estado de Santa Catarina, foi encontrada uma matéria em site de notícias que descreveu brevemente como se deu a escolha. A notícia relata que, dentre as 1.035 escolas aptas ao processo eletivo de escolha democrática, houve um total de 1.343 Planos de Gestão Escolares submetidos e que foram aprovados para eleição, atendendo aos critérios do Edital nº 1.443/2019 (SANTA CATARINA, 2019d). Dentre as escolas aptas e que concorreram a um processo de escolha, 996 unidades escolares tiveram seus Planos de Gestão aprovados, enquanto outras 39 não tiveram suas proposições

aprovadas. Conforme a matéria publicada na época, essas escolas teriam a designação de um gestor temporário até o próximo processo eleitoral, que transcorrerá no ano de 2023, informação que se confirma com a orientação prevista no artigo 20 do Decreto nº 194/2019 (G1 SANTA CATARINA, 2019c). Nestes termos, observa-se que, embora a legislação em favor de uma gestão democrática possa ter avançado, comparativamente ao documento de 2013, a realidade das escolas da rede estadual de ensino ainda apresenta fragilidades na consecução dessa gestão.

Avançando na comparação entre o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013) e o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), destaca-se a frequência com que as palavras relacionadas à gestão democrática aparecem em seu texto:

Quadro 6 – Frequência de palavras relacionadas à gestão democrática

| Palavra | Decreto 1.794/2013 | Decreto 194/2019 |
|----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Gestão escolar | 43 vezes | 41 vezes |
| Gestão Democrática | 2 vezes | 0 |
| Gestão Escolar Democrática | 0 | 0 |
| Escolha | 13 vezes | 10 vezes |
| Participação | 2 vezes | 7 vezes |
| Autonomia | 2 vezes | 4 vezes |
| Democratização | 1 vez | 0 |
| Democracia | 0 | 0 |

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Embora já discutidos ao longo do estudo, os sentidos que remetem à ideia de gestão democrática presentes em ambos os decretos, e considerando que as políticas educacionais em âmbito nacional (BRASIL, 1996), (BRASIL, 2014) orientam para a implementação da gestão democrática nos sistemas de ensino, no estado de Santa Catarina, o Decreto nº 194/2019 não se serve das expressões *gestão democrática*, *Gestão Escolar Democrática*, *democratização* e *democracia*.

O decreto dá indicativos para a promoção de uma gestão escolar favorável à participação, com grande margem de possibilidade de deturpação da ideia de democracia, uma vez que, sendo uma política de governo, atua diretamente no controle da gestão das

escolas. Na normativa, esse controle se dá especialmente nos critérios para a submissão do PGE, estipulando inclusive os preceitos para a inscrição dos profissionais da educação interessados em submeter o plano. Na verdade, observa-se um exercício democrático limitado, em que a negação das expressões que reafirmam a democracia compromete a confiança na sua efetivação. É nesse sentido que a legislação, com sua intencionalidade, pode atuar como um mecanismo controlador, restringindo a participação da comunidade escolar e, conseqüentemente, em favor da gestão democrática (MENDONÇA, 2001).

Retomando o conceito dos termos gestão democrática, enquanto processo político, em que os integrantes da comunidade escolar identificam e discutem os problemas existentes, planejam e avaliam ações para a superação desses problemas, quanto para o desenvolvimento da própria escola (SOUZA, 2009), e, considerando as políticas educacionais que normatizam a gestão democrática na rede pública de ensino pode-se considerar que, no estado de Santa Catarina, a materialização da gestão democrática da educação tem sido dificultada, especialmente ao considerar a sua negação no decorrer da história.

Embora os apontamentos do Decreto nº 194/2019 possam ser, equivocadamente interpretados em favor de uma gestão democrática, na prática, são observadas inúmeras fragilidades, que podem, facilmente, manter a gestão escolar sob controle. Nesse sentido, pode-se verificar, até o presente, como ainda é forte a manipulação sobre a gestão das escolas, quanto ainda é vigiada e presa às amarras de controle do governo, ainda que sob o discurso da autonomização da escola pública. Faz-se a norma, atendendo aos protocolos das orientações das políticas educacionais mas, sutilmente, se aplicam os mecanismos que embaçam ou deturpam o sentido democrático da gestão escolar:

A gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares. Por essa razão, reconhecer o forte simbolismo político da gestão democrática, a sua genealogia revolucionária e as suas ligações privilegiadas à democracia participativa não implica, em caso algum, deixar de estudar as suas dimensões teóricas, de debater as suas realizações práticas, rejeitando, por isso, definições essencialistas e legalistas, tal como concepções de tipo meramente ideológico, participacionista e procedimentalista. (LIMA, 2014, p. 1.069-1.070).

Na designação do diretor escolar revela-se o risco de controle da gestão da escola pelo próprio governo, por meio de seus indicados de confiança e, como consequência, restringindo

a participação da comunidade escolar e de seus colegiados. Esse fato limita a atuação de Conselhos de Pais, Grêmio Estudantil, dos profissionais da educação, podendo até mesmo ser um instrumento de censura e ou intimidação aos que questionam, tem ideias divergentes em relação à posição dos gestores e do governo vigente. Dessa forma, mantém-se a possibilidade de um clientelismo, em que o diretor de escola indicado assume um cargo público controlando a instituição e os sujeitos que dela fazem parte, estabelecendo uma troca de favores com o governo em vigência (MENDONÇA, 2001). O Decreto nº 194/2019 apresenta uma proposta participativa, mas que ainda dá muitas aberturas para o controle por parte do governo.

Abdian (2018, p. 116), quando se refere ao discurso sobre gestão democrática, observa que ele provém da totalidade discursiva que a constitui, “ou seja, a prática articulatória que identifica elementos e os transforma em momentos de uma totalidade fixada parcialmente”. Um discurso com suas próprias regras que envolvem “a separação entre a teoria e a prática; a separação entre a legislação e a escola; a construção de verdades teóricas para a ação nas escolas”, ações que se constituem como uma Gestão Escolar Democrática idealizada com a esperança de que um dia seja vivenciada nas escolas, conforme as suas especificidades. Uma gestão democrática ideal, “estabelecida pela Constituição Federal Cidadã e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, também, pelas teorias da área baseadas no marxismo” e da gestão democrática real da escola pública “que não atinge o delineamento teórico e o posto pela legislação”. Essa lacuna, entre o sonhado e o real, representa o que realmente ocorre nas políticas educacionais, as divergências entre a teoria e a prática, entre a idealização e a negação de uma Gestão Escolar Democrática.

Embora no estado de Santa Catarina tenham sido registrados avanços na gestão escolar, que se relacionem à gestão democrática, cabe destacar que as políticas de governo podem ser sancionadas em qualquer momento, comprometendo o que se poderia considerar como progresso. Estando condicionada a uma política de governo, a gestão democrática não se firma numa base sólida, que viabilize a sua materialização nas escolas estaduais. Ela fica submetida ao controle da administração vigente, podendo facilmente escorrer entre os dedos da comunidade escolar, deixando de exercer a sua política, a democracia, e, enfim, a cidadania.

Como se apresenta na epígrafe inicial deste capítulo, exercer o poder sobre a instituição escolar é garantir o controle sobre os ideais a serem edificados, sobre os processos de decisão e do rumo a ser seguido pela instituição (SOUZA, 2012). Por isso é tão difícil a democratização da gestão escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que os educadores, pais, estudantes, membros dos colegiados mantenham-se vigilantes para possíveis enfrentamentos

às sombras que ameaçam a democracia em suas diferentes formas, especialmente na educação. Enfrentamento que só se torna possível a partir da politização de todos os que integram a comunidade escolar e ao aprender o exercício da democracia (LIMA, 2014).

Na sequência, o capítulo 4 deste estudo aborda os resultados da pesquisa empírica, realizada com professores pertencentes à rede estadual de Ensino de Santa Catarina, discutindo as suas percepções acerca da Gestão Escolar Democrática, o reconhecimento desse processo no dia a dia das escolas e os fatores que contribuem para a sua efetivação nas unidades escolares.

4 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

“[...] a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares”.
(LIMA, 2015, p. 1.069).

Para Michael Lipsky (2019, p. 37), “os trabalhadores do serviço público que interagem diretamente com os cidadãos no decurso dos seus trabalhos e que têm poder substancial na execução de seu trabalho são chamados de burocratas de nível de rua”. São aqueles que materializam as políticas públicas por meio do seu trabalho, atendendo a população. Os professores são um exemplo de burocratas de nível de rua que, a partir do seu fazer pedagógico, contribuem para a implementação das políticas educacionais.

Esta pesquisa evidencia a participação de professores pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina reconhecendo-os como sujeitos possuidores de saberes, relacionados à gestão democrática nas escolas estaduais. Acolher a participação dos docentes é garantir-lhes uma paridade participativa (FRASER, 2007), reconhecendo que o que sabem certamente contribuirá para a efetivação dos processos de gestão democrática.

Conforme apresentado na análise documental deste estudo, a gestão escolar em Santa Catarina está, atualmente, regulamentada pelo Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c). Após um longo período, em que o diretor de escola tomava a posse do cargo por meio da indicação política, no ano de 2013, foi publicado o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), que regulamenta os processos de gestão escolar nas escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina. Embora as orientações nas políticas educacionais estejam em destaque, em favor de uma Gestão Escolar Democrática, a participação da gestão escolar em Santa Catarina, até o momento, se sujeita às políticas de governo.

Uma gestão democrática, com o envolvimento da comunidade escolar em processos decisórios, dentre os quais a eleição de diretores, já esteve regulamentada na Constituição Estadual de Santa Catarina de 1989 até o ano de 1997, quando foi modificada em virtude da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 123, declarada pelo Supremo Tribunal Federal

(BRASIL, 1997) e revogada pela Emenda Constitucional nº 38 (SANTA CATARINA, 2004). Nessa perspectiva, e considerando os movimentos já destacados neste estudo acerca da legalidade e ilegalidade da eleição de diretores a contar da década de 1980, constata-se o quão difícil pode tornar-se restabelecer a gestão democrática como política de estado, quanto recuperar um direito perdido.

A vigência de uma gestão, que viabiliza a participação no estado de Santa Catarina, ainda é recente e vem se redefinindo nas escolas públicas estaduais. Regulamentada por uma política de governo, a gestão escolar em Santa Catarina se apresenta numa condição de possibilidades, em que os professores, pais e estudantes ressignificam a sua participação nos processos decisórios, ao mesmo tempo em que se mostra numa condição de incerteza, podendo ser alterada e ou revogada em qualquer momento (OLIVEIRA, 2011).

A partir do estudo, conforme se examina deste capítulo, observa-se um grande percentual de professores que compreendem os aspectos concernentes a uma Gestão Escolar Democrática, reconhecendo-a em seu espaço escolar. Entretanto, ainda existem docentes que não possuem clareza em relação a uma gestão democrática, sendo que a explicação para isso pode residir no fato de se tratar de um processo ainda recente. Também, por depender da presença e forma como é exercida nas escolas e ou como a gestão democrática tem sido abordada na formação inicial e na formação continuada. Porém, diante da desvalorização docente, que muitas vezes exige uma carga horária de trabalho ampla, considera-se esse outro fator que pode dificultar que os professores reconheçam e interajam em maior intensidade nos processos de gestão democrática. A falta de conhecimento do que consiste uma Gestão Escolar Democrática contribui para que os docentes não participem desse processo, tampouco se mobilizem em favor dele, o que favorece abertura de caminhos à existência de uma gestão escolar centralizadora, manipuladora e autoritária, comprometendo o direito à educação de qualidade, que garanta o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Passa-se, então, à análise dos resultados da pesquisa empírica. Parte-se da apresentação dos envolvidos no estudo e suas contribuições, para, em seguida, operar a análise dos dados propriamente dita, os quais foram organizados em conformidade com as seguintes categorias empíricas (MINAYO, 2014): a. Percepção do professor sobre a gestão democrática; b. A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor; e c. Implicações para a prática da gestão democrática.

4.1 Da trajetória da pesquisa aos professores pertencentes à rede estadual de Ensino de Santa Catarina: contextualizando o estudo

Conforme já referido, os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário *online* aos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. O instrumento de coleta de dados, na condição de anonimato, foi elaborado com o auxílio do Google Formulários, considerando o problema de pesquisa e os objetivos propostos para este estudo, com a intenção de investigar a percepção dos profissionais da educação acerca da Gestão Escolar Democrática no cotidiano das escolas em que atuam.

Inicialmente, a coleta de dados estava prevista para ser realizada nos meses de fevereiro a julho de 2021. Entretanto, no mês de fevereiro iniciou-se o ano letivo, período no qual os docentes participam de processos formativos e recebem orientações oficiais da Secretaria de Estado de Educação. Além disso, considerando ser um período atípico, com a ocorrência da Pandemia do Covid-19, a coleta de dados teve seu início no mês de março de 2021, com o envio do questionário, por meio da internet, aos participantes da pesquisa. Inicialmente, a Secretaria de Estado de Educação, que esteve aberta ao diálogo durante o período da coleta de dados, fez o envio do questionário às Coordenadorias Regionais de Educação, para que o mesmo chegasse até os professores.

O questionário esteve disponível para respostas do mês de março até o mês de julho de 2021, quando foi encerrada a coleta de dados, conforme o cronograma proposto. Considerando que os pesquisados responderiam por conveniência, a estimativa inicial para a amostra da pesquisa foi de 200 respondentes. Mesmo com o disparo do questionário pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina às Coordenadorias Regionais de Educação para que o instrumento de coleta de dados chegasse até os professores, inicialmente a pesquisa não vinha obtendo êxito, tendo sido registrado um baixo número de devolutivas. A partir de um novo contato com a Secretaria, ao final do mês de abril, a pesquisa foi impulsionada novamente. O questionário e sua descrição também foi publicado em redes sociais, como Facebook e Instagram, e em grupos de WhatsApp que possuíam professores que representassem as Coordenadorias Regionais de Educação. Para o envio do questionário aos professores, também foi solicitado auxílio aos integrantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC). Até o final do prazo previsto para a coleta de dados, obteve-se 303 respostas, que compõem o *corpus* da pesquisa.

Ao obter o aceite dos professores e professoras da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, o questionário não identificava os participantes da pesquisa. O questionário em seu modelo completo encontra-se no Apêndice A.

A análise dos dados se caracteriza como qualitativa e quantitativa (GATTI, 2004; MINAYO, 2014). A análise qualitativa tem como base o estudo documental, a interpretação dos dados coletados e os aportes teóricos que fundamentaram este estudo, considerando especialmente os conceitos de gestão democrática. Já a análise quantitativa tem como base a amostra dos dados coletados, classificando-se como descritiva por julgamento não-probabilística (OLIVEIRA, 2001) e (SWEENEY; WILLIAMS; ANDERSON, 2016), para a qual, os resultados independem de fatores como idade dos pesquisados, tempo de carreira, gênero, ser efetivo ou contratado temporariamente na rede de ensino, formação, entre outros.

Das 36 (trinta e seis) Coordenadorias Regionais de Educação pertencentes ao estado de Santa Catarina, houve participação de professores de 24 (vinte e quatro) coordenadorias, conforme detalhe na Tabela 1.

Tabela 1 - Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina contempladas na pesquisa

| Coordenadoria Regional de Educação | Total |
|------------------------------------|-------|
| Araranguá | 2 |
| Blumenau | 11 |
| Campos Novos | 2 |
| Chapecó | 50 |
| Concórdia | 4 |
| Criciúma | 5 |
| Curitibanos | 2 |
| Florianópolis | 6 |
| Itajaí | 4 |
| Ituporanga | 2 |
| Jaraguá Do Sul | 7 |
| Lages | 1 |
| Laguna | 2 |
| Mafra | 1 |
| Maravilha | 24 |
| Palmitos | 4 |

| | |
|-----------------------|------------|
| Rio do Sul | 4 |
| São Bento do Sul | 6 |
| São Joaquim | 30 |
| São Lourenço do Oeste | 34 |
| São Miguel do Oeste | 7 |
| Taió | 27 |
| Tubarão | 67 |
| Xanxerê | 1 |
| Total Geral | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Apesar dos esforços para assegurar o alcance dos chamados à participação, houve coordenadorias sem registros de participação na pesquisa, a saber: Braço do Norte, Brusque, Caçador, Dionísio Cerqueira, Ibirama, Itapiranga, Joaçaba, Joinville, Seara, Timbó e Videira.

Quanto ao gênero dos professores que participaram da pesquisa, 230 participantes declaram-se do gênero feminino e 72 do gênero masculino. Embora a pesquisa não seja um parâmetro de generalização, pois contou com uma amostra expressiva de participantes, pode-se observar a predominância do gênero feminino na educação na rede estadual, correspondendo a de 75,9% do universo de participantes, o que abre uma diferença de 52, 2% em relação aos que se declararam do gênero masculino. Entre os participantes, tratando-se de gênero, um deles se define como outro⁶.

Em relação ao regime de trabalho, observa-se que a maior parte dos professores participantes da pesquisa são efetivos, somando 192 (63,3%), enquanto 107 (35,3%) são professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT)⁷. Ainda 4 (1,32%) profissionais se

⁶ Inserir no instrumento de pesquisa a opção de gênero ao invés de sexo justifica-se por considerar a relevância dos aspectos sociais e culturais, respeitando todos os participantes na sua individualidade. Quando estabelecida a diferença entre sexo biológico e gênero, Lima (et. al., 2017, p. 35) apresenta que “o conceito de sexo biológico diz respeito às características físicas e anatômicas que diferenciam mulheres e homens”, enquanto ao conceito de gênero, “envolve um conjunto de representações culturais, valores e atribuições sociais direcionadas a cada gênero, o masculino e o feminino. São distinções de caráter social que, na maioria das vezes, baseiam-se no corpo”.

⁷ Os professores Admitidos em Caráter Temporário - ACTs são contratados para atuarem nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas diferentes modalidades de ensino ofertadas na rede estadual de ensino de Santa Catarina. O tempo de vigência do contrato é estabelecido em edital de processo seletivo, diferente do profissional efetivo concursado, que se estende até o fim de carreira. Informações relacionadas ao assunto podem ser encontradas no site: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30261-act-admissao-de-professores-em-carater-temporario>. Acesso em 29 set. 2021.

classificaram na opção outro, nem efetivo e nem ACT e, como o instrumento não permitia respostas descritivas, não foi possível justificar a escolha desses profissionais.

Tabela 2 - Regime de trabalho dos professores

| Regime de trabalho | Total |
|--------------------------------------|--------------|
| ACT - Admitido em Caráter Temporário | 35,31% |
| Efetivo | 63,37% |
| Outros | 1,32% |
| Total Geral | 100% |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Embora a maior parte dos professores participantes da pesquisa sejam efetivos, na prática há uma inversão do quantitativo de docentes em relação ao regime de trabalho. Em contato com o setor de Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, para obter o quantitativo de professores atuantes na educação no ano de 2021, obteve-se 14.176 professores efetivos e 29.191 professores ACTs. Observa-se, naquele período, que o número de professores ACTs superava em mais de 50% o número de professores efetivos.

Em se tratando do grau de formação, a maioria dos participantes da pesquisa possui especialização (223), seguidos daqueles com formação em nível superior (44). Em número mais reduzido, observam-se professores com pós-graduação *stricto sensu*, sendo 28 com mestrado e três com doutorado. Respondendo ao instrumento de pesquisa, três professores informaram que ainda não possuem o Ensino Superior completo e dois que possuem o Ensino Médio.

Quando comparado o grau de formação com o regime de trabalho, é possível observar que os professores efetivos superam os ACTs em grau de formação. No entanto, na análise dos dados, observa-se que o número de professores ACTs que informaram ter o ensino superior completo supera o de efetivos, de 34 para 10 respectivamente. Entre os ACTs que possuem pós-graduação, um é doutor e quatro são mestres. Os profissionais que informaram ter o ensino superior incompleto (três) e ensino médio (dois) também são ACTs. Um dos fatores determinantes para os professores efetivos terem um maior grau de formação em relação aos professores ACTs deve-se, seguramente, à estabilidade profissional associada à

valorização dos profissionais, estabelecida no Plano de Cargos e Salários do servidor público estadual de Santa Catarina⁸. O conjunto desses dados encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Grau de formação e regime de trabalho

| Regime de trabalho | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--------------------------------------|------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|
| ACT - Admitido em Caráter Temporário | 1 | 4 | 63 | 34 | 3 | 2 | 107 |
| Efetivo | 2 | 24 | 156 | 10 | | | 192 |
| Outros | | | 4 | | | | 4 |
| Total Geral | 3 | 28 | 223 | 44 | 3 | 2 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Conforme já destacado, o número de mulheres que participaram da pesquisa é superior ao dos homens. Quando comparado o nível de formação com o gênero, pode-se observar que as mulheres se destacam. Na pós-graduação *stricto sensu*, a aproximação entre os gêneros apresenta pouca variação, conforme se verifica na Tabela 4.

Tabela 4 - Gênero e grau de formação

| Gênero | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--------------------|------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|
| Feminino | 2 | 15 | 181 | 31 | 1 | | 230 |
| Masculino | 1 | 13 | 41 | 13 | 2 | 2 | 72 |
| Outro | | | 1 | | | | 1 |
| Total Geral | 3 | 28 | 223 | 44 | 3 | 2 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Kovaleski, Tortato e Carvalho (2013) apresentam um resgate histórico da mulher na sociedade, discutindo aspectos sociais e culturais, especialmente aqueles que lhe negaram a

⁸ A Lei Complementar Nº 668, de 28 Dezembro 2015, sancionada pelo governo do estado de Santa Catarina dispõe sobre o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica, abrangendo Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, estrutura de carreira; enquadramento, ascensão e desenvolvimento funcional; promoção; férias; jornada de trabalho; aulas complementares; e gratificação. Maiores informações vide em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/6588-plano-de-carreira-magisterio-2015>. Acesso em: 13 out. 2021.

educação e, em consequência, a negação da presença do gênero feminino por muitos anos na ciência. Para as mulheres, consideradas inferiores e com as capacidades intelectuais reduzidas, em comparação aos homens, era destinada uma formação diferenciada, na qual as meninas deveriam ser educadas e os meninos instruídos. Alves (2017) destaca as diferenças nessa formação, em que os homens, por sua vez, sempre foram preparados para atuarem nos meios de produção e ocupar os espaços públicos. À mulher cabia uma preparação para o casamento, à atividade reprodutiva e à esfera doméstica. Deveria cuidar mais dos outros do que de si, o que ao longo do tempo a reduziu a uma vida de educação restrita, sem uma formação profissional e, como consequência, uma limitação da carreira e submissão social, o que na época era tratado com certa naturalização.

Com a negligência histórica da sociedade à educação das mulheres, cuja oferta se deu tardiamente, Alves (2017) destaca que as mulheres passaram a ocupar o seu espaço na educação a partir do século XIX, ingressando no ensino superior, especialmente nos cursos voltados ao magistério, na área de letras, pedagogia e biologia. Em relação à sua presença no campo científico, Kovalski, Tortato e Carvalho (2013) discutem a presença da mulher e a sua importância nas pesquisas voltadas às ciências ao longo dos séculos, problematizando a negação do feminino e a sua falta de reconhecimento. Segundo Alves (2017), o reconhecimento da mulher no campo científico ainda é recente, presente com mais frequência nas últimas décadas, período em que ocorreram muitas transformações, dentre as quais, o seu ingresso nos cursos de ensino superior e, conseqüentemente, tendo a sua inserção no mercado de trabalho. Com o aumento da escolaridade, aumentou também a participação da mulher na pesquisa, que a autora classifica como “timidamente”, considerando que é um campo historicamente elitizado pelos homens.

Diante dos fatos, observa-se que as marcas sexistas ocasionaram uma grande desvantagem para o gênero feminino, que ainda hoje apresenta sobrecarga de atividades domésticas e da vida familiar, o que dificulta os avanços numa carreira sólida. Trata-se de um contexto histórico marcado pela injustiça cultural ou simbólica (FRASER, 2006), com raízes profundas na estrutura social e estigmas que ainda apontam condições de desigualdade, desrespeito, desvalorização e intimidação, estendendo-se para além dos campos da ciência.

Embora as mulheres estejam praticamente em todas as áreas, Kovalski, Tortato e Carvalho (2013, p. 24) questionam a condição de paridade, ainda muito ofuscada pelas condições de desigualdade, dentre as quais a salarial, quando ocupam os mesmos cargos que os homens e o reduzido número de mulheres em cargos de chefia na pesquisa. Para as autoras,

a estrutura social existente “que prega a maternidade compulsória aliada a uma carreira científica que exige dedicação em tempo integral”, contribui para a exclusão da mulher do campo científico, o que se traduz numa forma de violência, frustração e sofrimento. Tem-se uma conjuntura que ainda muito necessita no sentido da superação da injustiça histórica sofrida e a conquista do reconhecimento (FRASER, 2006), para a concretização de uma paridade participativa (FRASER, 2002), do gênero feminino na sociedade.

Ao serem questionados sobre o tempo de atuação no magistério, os dados obtidos apontam que a maioria dos professores sinaliza entre 6 a 10 anos e, 11 a 15 anos, e que a partir desta faixa, aumenta o número de professores em regime de trabalho efetivo. As faixas de 0 a 5 anos, de 16 a 20 anos, de 21 a 25 anos e de 26 a 30 anos não apresentaram muita variação quanto ao número total de profissionais. No entanto, é possível observar que, com o aumento de tempo de atuação no magistério, o número de efetivos cresce consideravelmente, sendo uma exceção para a faixa dos 6 a 10 anos, em que o número de professores ACTs é mais que o dobro em relação aos efetivos. Estima-se que o aumento do número de professores efetivos decorre da realização de concursos públicos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação. Os dados indicam, ainda, um grupo menor, de 16 professores, sendo 15 efetivos, que informaram atuar no magistério por mais de 30 anos, conforme consta na Tabela 5.

Tabela 5 - Tempo de atuação no magistério e regime de trabalho

| Há quantos anos atua no magistério? | ACT | Efetivo | Outros | Total Geral |
|-------------------------------------|------------|------------|----------|-------------|
| 0 a 5 anos | 38 | 7 | | 45 |
| 6 a 10 anos | 40 | 19 | 1 | 60 |
| 11 a 15 anos | 19 | 32 | | 51 |
| 16 a 20 anos | 5 | 37 | 1 | 43 |
| 21 a 25 anos | 5 | 41 | 1 | 47 |
| 26 a 30 anos | | 41 | | 41 |
| Mais de 30 anos | | 15 | 1 | 16 |
| Total Geral | 107 | 192 | 4 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Comparando o tempo de atuação no magistério com o grau de formação, pode-se observar que dos professores que pertencem à faixa inicial de carreira, de 0 a 5 anos, apenas três respondentes ainda não concluíram o ensino superior. Os demais, além de possuírem o ensino superior completo e especialização, dois informaram que possuem mestrado. Em todas

as faixas da carreira se observam professores com mestrado, concentrando-se o maior número de docentes com essa formação da faixa de 6 a 10 anos, seguida de 16 a 20 anos. Em relação ao doutorado, diferentemente da formação em mestrado, identificam-se apenas dois docentes na faixa de 11 a 15 anos e um na faixa de 21 a 25 anos. De modo geral, observa-se que a maior parte dos professores que respondeu a pesquisa possui curso de especialização, conforme consta na Tabela 6. A partir dos dados relacionados à formação e ao tempo de serviço, verifica-se que o doutorado e, mais especificamente o mestrado, se dá em maior quantidade em momento de estabilidade da carreira, com professores efetivos, o que reforça a importância do Plano de Cargos e Salários do servidor público estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015b) em favor à qualificação e valorização profissional.

Tabela 6 - Tempo de atuação no magistério e grau de formação

| Há quanto tempo atua no magistério | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|------------------------------------|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Menos de 1 a 5 anos | | 2 | 21 | 19 | 3 | | 45 |
| 6 a 10 anos | | 8 | 38 | 13 | | 1 | 60 |
| 11 a 15 anos | 2 | 4 | 39 | 5 | | 1 | 51 |
| 16 a 20 anos | | 6 | 33 | 4 | | | 43 |
| 21 a 25 anos | 1 | 2 | 42 | 2 | | | 47 |
| 26 a 30 anos | | 4 | 37 | | | | 41 |
| Mais de 30 anos | | 2 | 13 | 1 | | | 16 |
| Total Geral | 3 | 28 | 223 | 44 | 3 | 2 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Em relação à área de atuação, a maioria dos professores informou que atua em mais de uma etapa e ou modalidade de ensino, abrangendo as etapas da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou, ainda, as modalidades de educação de jovens e adultos e educação especial. O instrumento da pesquisa foi pensado com prioridade para os professores que estivessem em contato direto com a sala de aula. Entretanto, os profissionais que atuam na gestão escolar, secretaria de escola e/ou coordenações pedagógicas também se enquadram na categoria docente. Para esses casos, no momento da coleta de dados, a pergunta permitia que os profissionais assinalassem a opção “Outro”. A opção foi definida com o propósito de não direcionar diretamente aos

profissionais que atuam em cargos de gestão, o que poderia comprometer os resultados da pesquisa. Os resultados dessa frente de dados constam na Tabela 7.

Tabela 7 - Etapa de ensino e ou modalidade de atuação

| Em que etapa e/ou modalidade de ensino você atua: | Total |
|--|--------------|
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 16 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | 109 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos | 3 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Médio | 2 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | 1 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Médio | 1 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental; Educação Especial | 1 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio | 8 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental; Outro | 1 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 26 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental | 5 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | 3 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Médio | 1 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | 3 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos | 1 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio | 5 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio | 2 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Outro | 1 |
| Educação de Jovens e Adultos | 2 |
| Educação Especial | 23 |
| Educação Especial; Outro | 1 |
| Educação Infantil | 1 |
| Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 1 |
| Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental | 1 |
| Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Especial | 1 |
| Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio | 1 |
| Educação Infantil; Ensino Médio | 1 |
| Ensino Médio | 47 |

| | |
|--|------------|
| Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos | 2 |
| Ensino Médio; Educação Especial | 1 |
| Ensino Médio; Outro | 1 |
| Outro | 31 |
| Total Geral | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Ao serem indagados se atuavam em outra rede de ensino, além da rede estadual, 18,8% dos professores que participaram da pesquisa informaram atuar em rede municipal e 3,9% na rede particular. A maioria dos professores que respondeu ao questionário não atua em outra rede, o que resultou num percentual de 76,2%.

Após a contextualização da pesquisa e apresentação do público que contribuiu para a realização do estudo, são trazidas a análise e discussão dos demais dados, organizados nas categorias de análise (MINAYO, 2014) a. Percepção do professor sobre a gestão democrática; b. A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor; e c. Implicações para a prática da gestão democrática.

4.2 Percepção do professor sobre a gestão democrática

Em relação às políticas de Estado e políticas de governo, Oliveira (2011, p. 329) aborda a disparidade entre uma e a outra, sinalizando para as políticas de governo como aquelas “que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas”, enquanto para as políticas de Estado a autora define como aquelas “que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

No estado de Santa Catarina, a política de governo em vigência, quando comparada com fases anteriores, vem favorecendo a participação dos professores na gestão escolar, relacionando-se como um remédio transformativo (FRASER, 2006), de reconhecimento dos profissionais da educação e permitindo que estes se identifiquem nos processos de gestão democrática. Um reconhecimento enquanto sujeitos, de saberes e que podem de fato

contribuir para essa dinâmica. A regulamentação da gestão democrática em lei, favoreceria à superação de uma injustiça cultural e de direito, sofrida durante um longo período, em que as direções de escola eram ocupadas a partir da indicação política, coadunados com o poder vigente, que não descartava perseguições ideológicas e ou político-partidárias.

No entanto, é preciso lembrar que o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019), na condição de remédio transformativo (FRASER 2006), ainda é paliativo. A rede necessita de mais para contar com uma participação constante dos docentes, que seja duradoura, passível de exercícios democráticos, reflexões e aprendizado, o que se favoreceria uma política de estado em favor da gestão democrática em sentido mais agudo.

Quando os docentes acompanham e fazem parte de uma gestão democrática, torna-se possível uma condição de igualdade de status, especialmente em relação à participação, promovendo uma forma de justiça social, por meio do exercício da paridade participativa (FRASER, 2007). Acolher as percepções dos professores em relação à Gestão Escolar Democrática é estabelecer uma condição de paridade participativa, de quem fala de dentro das escolas, vivencia os processos de gestão e denuncia fragilidades desse movimento. Por outro lado, envolver a participação dos docentes neste estudo é também instigá-los a pensar sobre o assunto e, quem sabe, promover o despertar acerca de reflexões e questionamentos sobre a realidade da gestão escolar em suas escolas.

O referencial teórico pesquisado conceitua a Gestão Escolar Democrática, tendo como base a descentralização de poder, a presença dos colegiados, o diálogo, a tomada de decisão conjunta, envolvendo a coletividade que pertence à comunidade escolar, ocasionando um movimento que se constitui a partir de um exercício democrático, em que é praticada a cidadania (LIMA, 2013). Entretanto, com a intenção de levantar as percepções dos professores pertencentes à rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, acerca da Gestão Escolar Democrática, foram elaboradas seis questões para o instrumento de pesquisa, a saber: 8. Assinale o que é gestão democrática para você; 9. Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? 10. Quais os mecanismos a seguir pertencem a uma gestão democrática? 11. Quais os avanços que uma gestão democrática ocasiona? 12. Quais os obstáculos que comprometem uma gestão democrática? 13. Quais os benefícios em se participar de uma gestão democrática? As perguntas foram elaboradas tendo como base a fundamentação teórica, que define a Gestão Escolar Democrática, o problema e os objetivos de pesquisa propostos para este estudo. As questões, com alternativas de múltipla escolha, permitiam que o participante assinalasse mais de uma opção, de acordo com suas percepções

sobre gestão democrática. Foram elaboradas, também, questões relacionadas às ações do cotidiano escolar, que permeiam o âmbito da gestão mas que, até o momento, os referenciais teóricos abordados não as classificam como Gestão Escolar Democrática. Os resultados relativos à questão 8 constam na Tabela 8.

Tabela 8 - Questão número 8: O que é gestão democrática

| Assinale o que é gestão democrática para você | Número de participantes | Percentual | Relação da gestão democrática com a literatura |
|---|--------------------------------|-------------------|---|
| Participar da apresentação e aprovação do Plano de Gestão Escolar | 218 | 71,9% | Sim |
| Participar da escolha do gestor escolar | 198 | 65,3% | Sim |
| Opinar na tomada de decisões da escola | 238 | 78,5% | Sim |
| Participar das Assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes | 239 | 78,8% | Sim |
| Participar das festividades da escola | 112 | 36% | Não |
| Aprovar do Projeto Político-pedagógico | 195 | 64,3% | Sim |
| Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola | 124 | 40,9% | Não |
| Participar das formações continuadas | 168 | 55,4% | Sim |
| Participar de mutirões para manutenção predial da escola | 100 | 33% | Não |
| Participar da elaboração do calendário escolar | 192 | 63,3% | Sim |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | 176 | 58% | Não |
| Conversar com os pais sobre indisciplina | 123 | 40,5% | Não |
| Tratar assuntos relacionados à orientação escolar | 137 | 45,2% | Não |
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 209 | 68,9% | Sim |
| Ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola | 134 | 44,4% | Não |
| Outras: | 27 | 8,9% | Sem definição para o tema |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Com um total de 303 professores que responderam ao instrumento de pesquisa e, tomando para a análise a questão de número 8 – “Assinale o que é gestão democrática para

você” –, composta por 16 opções de múltipla escolha, inicialmente foi contabilizado o total de respostas para cada alternativa. Em um segundo momento, realizou-se o agrupamento de respostas, contabilizando os indivíduos que assinalaram alternativas em comum. O mesmo método, de agrupar as mesmas respostas, foi aplicado nas questões na sequência deste estudo.

Ao analisar a tabela correspondente à questão número 8, observa-se que a maioria dos professores reconhece as ações da gestão democrática. As opções com os percentuais mais elevados foram: participar das assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes (78,8%); opinar na tomada de decisões da escola (78,5%); participar da apresentação e aprovação do Plano de Gestão Escolar (71,9%) e acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado (68,9%). As alternativas encontram-se imbricadas, pois mobilizam a participação dos segmentos de pais, estudantes e professores, em momentos de diálogo, reflexões e tomada de decisões.

Ao discutir as alternativas que definem a gestão democrática, a opção “opinar na tomada de decisões da escola” foi selecionada por 238 docentes, um número satisfatório, que corresponde a 78,5%. A ação se constitui num elemento basilar para a gestão democrática, em que a comunidade escolar interage e participa por meio do diálogo, possível a partir de uma condição de paridade participativa (FRASER, 2002). Cury (2007) propõe o diálogo como um instrumento importantíssimo para a democratização da educação brasileira, atendendo ao que está em destaque no artigo 205 da Constituição Federal e se concretizando nas escolas, por meio da participação da comunidade na discussão de um projeto, em favor da formação de sujeitos comprometidos com a cidadania. No entanto, observa-se que esta alternativa deixou de ser escolhida por 21,5% dos docentes que responderam à pesquisa, levando à problematização sobre como e em que medida se dá a participação na tomada de decisões no cotidiano das escolas em que atuam esses profissionais.

Em se tratando ainda de participação, a opção “participar das assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes”, foi selecionada por 239 respondentes, o que corresponde a 78,8%. A abordagem desta alternativa se mostra semelhante à alternativa anterior, em relação a “opinar na tomada de decisões da escola”. Deixaram de selecionar esta opção 21,2% dos participantes da pesquisa.

Na década de 1990, ocorreu a suspensão do processo eleitoral para a escolha de diretores de escola. Hoje já decorrem oito anos da publicação do Decreto nº 1.794/2013 que regulamenta os processos de participação na gestão das escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina, tendo a escolha do PGE como uma das ações. No entanto, é

bastante recente a retomada democrática, por essa via, nas unidades escolares. Ao analisar a pesquisa de Jacques (2009), em momento anterior à publicação do decreto em questão, a autora, a partir de entrevistas com gestores escolares, afirma que a indicação destes atendia primeiramente aos interesses políticos e partidários, assumindo uma postura de representatividade do governo em vigência. Na época, a indicação política se instituiu como uma prática assimilada pela comunidade escolar, algo considerado dentro dos padrões da normalidade para aquele momento, inviabilizando a sua participação e a partilha do poder. A autora identificou, ainda, a fragilização das representações escolares e o fortalecimento do poder político e econômico das elites, a partir de uma estrutura estatal alienada ao sistema em vigor.

A prática de apadrinhamento e clientelismo a serviço de uma educação que servia à elite, também é destacada por Mendonça (2001), que retrata o poder do diretor de escola para o controle de uma instituição pública, baseada na confiança e na troca de favores. Amaral (2018) sinaliza a retribuição da confiança política, em que o gestor nomeado corrobora um projeto educativo de escola, cuja autoridade externa limita a democracia entre os pares, realizando uma gestão democrática partindo de fora e sobre a escola.

Mendonça (2001) relembra o quão difícil foi a democratização da educação em favor de um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão. A percepção dos professores em relação à gestão democrática, pode se mostrar diferente entre uma escola e outra, inclusive considerando como ocorre esse processo de participação dos segmentos que compõem a unidade escolar, induzindo a pensar em que proporção e condições se estabelece uma gestão aberta ao diálogo.

Ao realizar o cruzamento das alternativas em discussão com o grau de formação, 218 professores que afirmaram “participar da apresentação e aprovação do Plano de Gestão Escolar” (PGE), em sua maioria possuem especialização, seguidos daqueles que possuem mestrado, ensino superior completo e doutorado (APÊNDICE D - 8.1). No segundo agrupamento de respostas, em relação à alternativa “participar da escolha do gestor escolar”, 65,3% sujeitos selecionaram esta opção, sendo novamente em sua maioria os docentes com grau de especialização, seguidos dos que possuem mestrado, ensino superior completo e doutorado (APÊNDICE D - 8.2). De modo geral, quando estabelecido o cruzamento de dados, foi possível observar que os professores que participaram da pesquisa se distribuem aleatoriamente ao longo da carreira. No entanto, o grau de formação é um fator que contribui

decisivamente para a escolha das alternativas relacionadas à Gestão Escolar Democrática (APÊNDICE D - 8.3).

A partir da análise dos dados, pode-se observar que os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, que fizeram parte da pesquisa, reconhecem que participar da apresentação e aprovação do PGE (71,9%) e participar da escolha do gestor escolar (63,5%) são ações potenciais relacionadas à Gestão Escolar Democrática, especialmente por estarem vivenciando esses processos em suas escolas. No entanto, existe um número considerável de docentes que não indicaram relação dessas ações à Gestão Escolar Democrática, haja vista deixaram de assinalar as alternativas: 28,1% não selecionaram a apresentação e a aprovação do PGE; e 36,5% não indicaram a escolha do gestor escolar.

Diante dos dados obtidos, surgem inquietações em relação a quais seriam os motivos determinantes para as alternativas não terem sido escolhidas pelos professores que participaram da pesquisa, problematizando, assim, a condição de clareza em relação à percepção de uma Gestão Escolar Democrática, que envolve diretamente a participação dos docentes, pais, estudantes e funcionários da escola. O fato de não reconhecerem a apresentação e a aprovação do Plano de Gestão Escolar, bem como a escolha do gestor escolar como ações de uma gestão democrática, gera a dúvida, em como e ou, se nas escolas em que esses profissionais atuam, ocorrem essas práticas. Se os profissionais da educação não vivenciam as experiências de uma gestão democrática, pode lhes faltar a compreensão das ações em que ela se constitui.

Outra questão que diz respeito à percepção dos professores acerca da gestão democrática é em relação à aprovação do Projeto Político-pedagógico. Nessa alternativa obteve-se um total de 195 respondentes. Ao estabelecer o cruzamento de dados, observa-se que o grau de formação e de atuação há mais tempo no magistério são fatores que, possivelmente, contribuíram para a escolha da alternativa. Entretanto, o número se revela um pouco preocupante, pois do total de professores que participaram da pesquisa, 37,5% deixaram de selecionar esta opção. Destaca-se que a elaboração e a aprovação do Projeto Político-pedagógico (PPP) é uma ação que se relaciona diretamente com a gestão democrática, regulamentada no Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), considerando a participação da comunidade escolar, por meio de seus colegiados e ou representações da Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo Escolar (CDE) e Grêmios Estudantis, cujo documento deve ter como base a Proposta Curricular de

Santa Catarina, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e as Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação.

O percentual considerável de professores que não relaciona a aprovação do Projeto Político-pedagógico com a gestão democrática, causa dúvidas sobre a ocorrência dos processos que envolvem a elaboração do documento, associada a participação dos docentes. O PPP é um documento que deve estar em elaboração constante, que sofre influência da dinâmica das políticas educacionais e das demandas do contexto em que a escola se insere. Sendo assim, os aspectos concernentes à sua elaboração e aprovação tornam necessária a participação da comunidade escolar, articulando-a ao trabalho pedagógico da escola, evitando reduzi-lo a um documento pronto e acabado, baseado em princípios administrativos que centralizam o poder (ZAVIERUKA; BORDIGNON, 2016).

Além de momentos de estudo, as formações continuadas proporcionam a abordagem e reflexão acerca dos problemas que envolvem a comunidade escolar. São momentos que permitem a formação ao longo da carreira docente, impulsionadas pela reflexão sobre a ação pedagógica. Zardo Morescho (2017) aborda sobre a importância de as formações serem planejadas considerando os saberes do professor nesse processo, bem como o contexto em que a escola se insere. Quando questionados se a opção “participar das formações continuadas” corresponde à gestão democrática, apenas 168 docentes selecionaram esta alternativa, resultando no total de 55,4%. Ou seja, pouco mais da metade dos participantes pertencentes à amostra selecionaram a opção, enquanto o restante, 44, 6%, não escolheram a alternativa que indica a relação da formação continuada com a gestão democrática. Novamente, ao realizar o cruzamento de dados, observa-se, em relação à formação, que a maioria dos respondentes possui especialização, seguidos de mestrado e ensino superior completo, se distribuem ao longo da carreira e são efetivos (APÊNDICE D - 8.4, 8.5, 8.6). Assim como a formação continuada, a discussão e participação da elaboração do calendário escolar mostra-se como outra ação e possibilidade de troca numa Gestão Escolar Democrática. Nesta opção, 192 participantes (63,3%) informaram que “participar da elaboração do calendário escolar” é gestão democrática, enquanto 37,7% deixaram de selecionar a alternativa.

O alto percentual de docentes que não selecionou a opção formação continuada aponta que a prática não é reconhecida entre eles na sua relação com a gestão democrática. Freire (1996) defende uma prática docente crítica, que envolva um movimento dinâmico e dialético de reflexão do professor sobre a sua prática. A formação continuada se constitui entre o fazer

e o pensar sobre o fazer. Uma reflexão sobre o fazer pedagógico, pensando criticamente para melhorar a próxima prática em favor da mudança. Esse movimento de reflexão sobre a prática supera o estado de curiosidade ingênua em favor de uma curiosidade epistemológica, promovendo uma mudança de consciência.

Para Zavieruka e Bordignon (2016), a formação continuada implica um compromisso com o PPP e, como consequência, com a gestão democrática. Não faz sentido uma formação continuada que não esteja relacionada com as situações do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que a formação continuada é primordial ao longo da carreira docente, é fundamental que a ela se relacione aos problemas vivenciados na escola, no sentido reflexivo, para que os docentes possam pensar, discutir e elencar ações a serem implementadas para a resolução dessas fragilidades. Se a formação continuada permite o diálogo, a troca de opiniões, a tomada de decisão com o coletivo, sua ocorrência torna visível a materialização de uma gestão democrática.

Ao tratar de gestão escolar, pode-se, diretamente, relacioná-la à movimentação financeira, aplicação de recursos na escola e prestação de contas, especialmente dos recursos recebidos do estado⁹. Quando indagados, por meio da alternativa “acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado”, 209 professores relacionaram à gestão democrática, perfazendo um total de 68,9%, enquanto 31,1% não selecionaram a opção. O acompanhamento da aplicação dos recursos que a escola recebe está amparado na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que determina que os sistemas de ensino assegurem progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares, de acordo com as normas gerais de direito público.

Ainda em relação aos recursos financeiros, uma das opções do questionário se referia a “ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola”, tendo sido escolhida por 134 pessoas, perfazendo um percentual de 44,4%. Em se tratando de gestão democrática, a prestação de contas não se vincula a ela diretamente, diferenciando-se do acompanhamento e aplicação de recursos que a escola recebe. Se, de fato, a gestão é democrática, o desejável

⁹ As prestações de contas demonstram as ações realizadas a partir de recursos públicos que tenham sido transferidos a uma entidade num determinado período. Um dos exemplos de prestação de contas realizados pela escola é referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, em que à comunidade escolar e aos órgãos competentes são apresentados os valores recebidos pela entidade num dado ano, as despesas realizadas nesse período e eventuais saldos que por ventura possam ser reprogramados para uso no ano seguinte. A finalidade da prestação de contas é demonstrar se os recursos foram corretamente empregados e se os objetivos do programa e de suas ações foram alcançados. Maiores informações podem ser encontradas no site <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/perguntas-frequentes/item/10736-pf-sobre-presta%C3%A7%C3%A3o-de-contas>. Acesso em: 12 out. 2021.

seria que o destino dos recursos fosse discutido anteriormente com os colegiados pertencentes à escola, para em momento posterior ocorrer a sua aplicação. A legislação já prevê que não esteja apenas sob a responsabilidade do gestor escolar mas que a aplicação de recursos tenha respaldo em ações pensadas coletivamente.

Conforme Afonso (2018), o gestor presta contas pelas suas decisões, ou seja, a prestação de contas se aplica para situações em que o gestor escolar decide sozinho, sem o coletivo da escola. Reportando-se à realidade das escolas, a prestação de contas pode ser direcionada para o Conselho Escolar, colegiados existentes na instituição ou Ministério da Educação e outros serviços burocráticos do Estado. A prestação de contas se traduz numa forma de pressão sobre o diretor, no alcance de resultados, relacionando-se diretamente à *accountability*, “isto é, processos ambivalentes e heterogêneos de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (AFONSO, 2018, p. 327), ação que se opõe aos conceitos relacionados à Gestão Escolar Democrática.

Assim como a opção “ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola”, também foram inseridas no instrumento de pesquisa outras opções que não constam na literatura como ações potencialmente identificadoras Gestão Escolar Democrática. Elas estão presentes no dia a dia das escolas e foram escolhidas por um número expressivo de professores que participaram do estudo, distribuídos nos diferentes graus de formação, regime de trabalho e ao longo da carreira do magistério, a saber: Participar das festividades da escola: 112 (36%); Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola: 124 (40,9%); Participar de mutirões para manutenção predial da escola: 100 (33%); Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem: 176 (58%); Conversar com os pais sobre indisciplina: 123 (40,5%); Tratar assuntos relacionados a orientação escolar: 137 (45,2%); Outra: 27 (8,9%). Este último conjunto encontra-se sintetizado na Tabela 9.

Tabela 9 – Gestão democrática: o que não consta na literatura pesquisada

| Ações | Total |
|---|-------|
| Participar das festividades da escola | 36% |
| Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola | 40,9% |
| Participar de mutirões para manutenção predial da escola | 33% |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | 58% |
| Conversar com os pais sobre indisciplina | 40,5% |
| Tratar assuntos relacionados a orientação escolar | 45,2% |

| | |
|-------|------|
| Outra | 8,9% |
|-------|------|

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Embora as ações em destaque não tenham sido encontradas na literatura pesquisada, no cotidiano escolar a gestão se envolve diretamente com elas, mobilizando a participação de pais, professores e estudantes para a sua concretização. Em relação à participação das festividades da escola, estas permitem que a comunidade adentre seus muros, conheça o espaço, os professores, acompanhe o trabalho realizado e prestigie o que os estudantes possam demonstrar. A ideia do encontro possibilita a troca de opiniões, questionamentos e a interação entre os sujeitos que pertencem a essa relação estabelecida pela escola. A participação oportunizada em momentos sem tanta formalidade, diferente quando comparadas às reuniões específicas para tratar de assuntos relacionados à gestão democrática, pode ter conduzido os participantes a selecionarem a alternativa como uma ação da Gestão Escolar Democrática.

O mesmo critério pode ter sido estabelecido em relação à alternativa de colaboração com as promoções da APP para arrecadação de fundos e a participação de mutirões para a manutenção predial da escola. Embora as instituições escolares pertençam ao governo do estado, as APPs realizam movimentos para a arrecadação de fundos para suprir pequenas despesas decorrentes do seu dia a dia, que não estão contempladas nos programas que destinam recursos para a escola¹⁰. Esse movimento para angariar fundos também envolve a participação da comunidade escolar, mobilizando a gestão escolar, professores, pais e estudantes, sendo que, em etapa posterior, é apresentada uma prestação de contas.

Em relação à participação da comunidade escolar em mutirões para a manutenção predial da escola, trata-se de uma ação que se relaciona diretamente à responsabilidade do poder público, não estando vinculada à Gestão Escolar Democrática. A participação nas festividades da escola e a colaboração com as promoções da APP podem ser consideradas como proposições a uma gestão democrática, quando são conduzidas pelo gestor escolar e

¹⁰ Além do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, as escolas estaduais contam com o provimento de recursos por meio do Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina (CPESC), instituído pelo Decreto Estadual nº 1.949, de 19 de dezembro de 2013 como um instrumento moderno e transparente de execução orçamentária. A Secretaria de Estado da Educação (SED) aderiu ao Programa em 2014, disponibilizando o cartão às Unidades Escolares da Rede Pública Estadual, a fim de atender às necessidades do cotidiano escolar de forma ágil e eficiente como a aquisição de materiais de consumo, compra de alimentação nas escolas em que não ocorreu a terceirização e contratação imediata de prestadores de serviço para manutenção e conservação das unidades escolares. Para maiores informações, vide o site: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16967-cartao-de-pagamento-do-estado-de-sc-cpesc>. Acesso em: 13 out. 2021.

pelos colegiados, por meio do chamamento da comunidade para o envolvimento e participação nessas ações. No entanto, se ocorrem de forma impositiva, sem discussão, sem troca de opiniões e ou reflexões, não se relacionam a uma ação coletiva voltada para uma gestão democrática. Observa-se que, em relação a aderir a essas proposições, ainda falta clareza sob a percepção dos professores que participaram da pesquisa.

Em se tratando das alternativas que envolvem a conversa com pais sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como aos assuntos relacionados à indisciplina e ao tratamento de assuntos relacionados à orientação escolar, as três situações envolvem professores, pais, gestão escolar e, por muitas vezes, os próprios estudantes. Essas conversas podem se dar em momentos individualizados, sem data específica para sua ocorrência e sem a mobilização de todos os que foram mencionados. Ações individualizadas não são pensadas com e para o coletivo, diferentemente do que pode ser proposto numa assembleia, alternativa que 239 professores (78,8%) relacionaram com Gestão Escolar Democrática.

As assembleias envolvem a participação da gestão escolar, coordenação pedagógica, professores, pais e estudantes. É um momento de participação coletiva, de troca de informações, em que os problemas são expostos e se fazem as devidas reflexões visando encontrar alternativas adequadas. É o momento de interagir, ouvir e decidir com todos os segmentos que pertencem à comunidade escolar, de “opinar na tomada de decisões”. Esta opção foi assinalada por 238 professores (78,5%). Embora pareça uma ação desafiadora, suscetível à troca de ideias e não descartando divergências que precisam chegar a um consenso, se dá numa relação de troca coletiva, por meio de um movimento democrático, oportunizando, de fato, uma Gestão Escolar Democrática.

Para Araújo (2008, p. 117), as assembleias constituem momento institucional de encontro do coletivo para reflexão, tomada de consciência, e que tem como fundamento a palavra e o diálogo. Além de favorecerem a construção de valores de democracia e cidadania de quem delas participa, as assembleias escolares são espaço de comunicação, de práticas discursivas que promovem diálogos transformativos, permitindo “aumentar a compreensão, o respeito, e construir ações coordenadas que considerem as diferenças, incrementam o diálogo e a participação coletiva em decisões e acordos participativos” e proporcionando o reconhecimento do protagonismo das pessoas que nela participam com as suas contribuições.

Ainda, em relação à questão número 8, no que se refere à gestão democrática, foi apresentada a opção “outra”, assinalada por 27 professores (8,9%). Por ser um questionário

fechado, de múltipla escolha, não foi possível coletar quais seriam as outras impressões dos participantes da pesquisa acerca da gestão democrática.

Ao longo da análise e discussão das alternativas apresentadas na questão número 8, identifica-se que o grau de formação dos docentes contribuiu para a seleção daquelas que se relacionam à Gestão Escolar Democrática. No entanto, para um número considerável de docentes, o grau de formação ainda não foi suficiente para contribuir na escolha das ações relacionadas à temática em estudo. Por outro lado, os resultados da pesquisa podem dar indícios de que as ações não se concretizam no cotidiano escolar. Preocupa o fato de as alternativas “opinar na tomada de decisões; apresentação e aprovação do PGE; escolha do gestor escolar” não terem sido apontadas como ações da gestão democrática.

As ações que envolvem a tomada de decisões são viabilizadas especialmente nas assembleias que ocorrem nas escolas, momentos de discussões e decisões importantes em favor de uma gestão democrática. A escolha do PGE e a eleição do gestor escolar são práticas que permitem a materialização da gestão democrática, sendo resultantes de processos decisórios, participativos, dos sujeitos que participam ativamente do espaço escolar. As ações supracitadas estão regulamentadas no Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), e a partir da norma, supõe-se que deveriam ser efetivadas nas escolas, envolvendo a participação dos segmentos correspondentes aos professores, pais, estudantes e funcionários. Entretanto, novamente destaca-se um ponto de incerteza quanto à implementação de uma gestão democrática, que viabilize a participação e os processos de tomada de decisão, considerando, especialmente, que a norma também possui seus gatilhos de controle, o que desvirtua a legitimidade de uma gestão democrática.

Outra preocupação se refere ao PPP, sendo que 37,5% dos participantes não identificaram a sua relação com a gestão democrática. Como o próprio nome propõe, Projeto Político-pedagógico diz respeito a um projeto de escola que se quer ter, com princípios que dão sustentação a ele, com políticas educacionais que amparam e orientam a organização do ensino, descrevendo que sujeitos a escola se propõe a formar, e que condições de qualidade, acesso e permanência viabilizarão para os processos de ensino e aprendizagem e em como estará assegurada a participação dos segmentos escolares. Sendo um processo político, demanda a participação dos sujeitos, do envolvimento daqueles que se propõem a pensar, aprovar e implementá-lo, para que se materialize na comunidade escolar.

E o que dizer da formação continuada, sendo percebido que um número considerável de docentes não apontou a sua relação com a gestão democrática? Além de momentos de

estudo e qualificação, os processos de formação continuada possibilitam a identificação e a abordagem das fragilidades presentes na escola, bem como a reflexão sobre possíveis ações para a solução dos problemas apontados. A formação continuada envolve o diálogo coletivo e a tomada de decisão, sendo que a gestão democrática fica explícita nesta prática.

Um número considerável de docentes apontou a Gestão Escolar Democrática como prestação de contas, que envolve o acompanhamento das representações escolares antes, durante e depois do recebimento do recurso público. Uma gestão democrática envolve um planejamento direcionado ao recebimento de determinado valor, para em momento posterior realizar a sua aplicabilidade conforme as necessidades identificadas na escola, pelo coletivo que dela participa.

A partir da análise da questão de número 8, observa-se que a maioria dos professores participantes do estudo possui a compreensão do que vem a ser uma Gestão Escolar Democrática. Entretanto, as respostas de um número significativo de docentes não se relacionam à gestão democrática. Considerando que a abertura para a participação da comunidade escolar na gestão das escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina é um processo recente (SANTA CATARINA, 2013; SANTA CATARINA, 2019c), levanta-se a questão se a gestão democrática vem tendo a abordagem merecida e se materializa nas escolas em que atuam os docentes que participaram da pesquisa. A reflexão, que considera os resultados do estudo, gera a dúvida quanto à participação em favor de uma gestão democrática; se realmente esteja ocorrendo, envolvendo a comunidade escolar, e, neste caso, especialmente dos professores e professoras, na condição de garantirem esse direito, considerando os seus saberes e o seu valor (FRASER, 2006), exercendo uma paridade participativa (FRASER, 2002).

A fim de garantir que a Gestão Escolar Democrática se estabeleça e se materialize de fato na rede estadual de ensino de Santa Catarina, se faz necessária a sua regulamentação por meio de uma política educacional de estado, passando “pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329). A regulamentação da Gestão escolar Democrática por meio de uma política de estado contribuiria diretamente para a sua discussão, compreensão, estabilidade e materialização na rede estadual de ensino. Seria uma possibilidade de abrandar as incertezas que atualmente se coadunam com a política de governo em vigência, que se associa aos interesses gerencialistas

neoliberais, que influenciam o campo educacional desde os anos de 1990 (PALÚ; PETRY, 2020).

Na década de 1980, as mobilizações dos profissionais da educação contribuíram tanto para a elaboração de políticas educacionais, como o PEE e a Proposta Curricular de Santa Catarina, quanto na defesa da gestão democrática, em favor da escolha dos diretores escolares (BUEMO, 2016; GOULARTI FILHO; RABELO, 2019; PALÚ; PETRY, 2020). Enquanto categoria é imprescindível uma formação política e crítica dos profissionais da educação, oportunizando-se momentos de trocas e debates entre si, quanto na formação continuada, refletindo sobre a importância da gestão democrática. A politização dos profissionais da educação pode favorecer tanto a mobilização da categoria e de suas representações, em favor de sua participação e garantia de uma gestão democrática, quanto na reivindicação e defesa de direitos ao longo da carreira.

A regulamentação da gestão democrática em lei seria favorável à sua estabilidade na prática, garantindo efetivamente a participação da comunidade escolar e de suas representações nas ações direcionadas à sua materialização. Neste sentido, concordando com Lima (2016), o exercício democrático é aprendido quando a democracia é praticada, por meio da participação que precisa ser garantida.

A fim de abordar como se dá a participação dos docentes na gestão democrática, a seguir discute-se a análise das respostas às questões de número 9 e 10, as quais tratam das práticas e dos mecanismos de Gestão Escolar Democrática.

4.3 A gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor

Durante a discussão, neste estudo, acerca da Gestão Escolar Democrática, uma palavra em destaque constante é *participação*. Compreende-se que a participação está intrinsecamente relacionada à democracia e, conforme Saviani (2017), se manifesta na soberania popular, em que o poder de decisão e escolha se relaciona aos sujeitos que fazem parte dos processos democráticos. Tratar das práticas que compõem uma Gestão Escolar Democrática se constitui numa abordagem de como ela ocorre e é reconhecida nas escolas.

Apresenta-se, na sequência, a análise acerca das práticas e mecanismos da gestão democrática presentes no cotidiano escolar, a partir da percepção dos professores que participaram da pesquisa.

4.3.1 Práticas da gestão democrática

Quando se discute sobre prática, associa-se o conceito da palavra ao seu objetivo final, a materialização, ou seja, a prática se constitui no movimento de exercício, experiência, execução, o que de fato promove o fazer acontecer; neste caso, de uma gestão democrática. As práticas que envolvem uma Gestão Escolar Democrática focalizam a participação em ações do gestor escolar, conjuntamente com os professores, pais e estudantes. Quando estes não participam na totalidade do segmento, são representados por instâncias coletivas, também compreendidas como colegiados, como o Conselho Escolar, APP e Grêmios Estudantil, em favor de uma gestão compartilhada (PARO, 2016).

Ao serem indagados sobre as práticas que compõem uma Gestão Escolar Democrática, na questão número 9, surgiram as respostas apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10 - Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Número | Percentual | Relação da gestão democrática com a literatura |
|--|--------|------------|--|
| Aprovação do Plano de Gestão Escolar | 266 | 87,7% | Sim |
| Festividades da escola | 76 | 25% | Não |
| Formação continuada | 153 | 50,4% | Sim |
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 239 | 78,8% | Sim |
| Mutirão escolar | 74 | 24,4% | Não |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | 108 | 35,6% | Não |
| Outro | 33 | 10% | Sem definição para o tema |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Nesta questão, observa-se que os professores possuem uma percepção mais apurada em relação às práticas de gestão democrática. Ao tomarmos as alternativas que foram propostas aos respondentes, pode-se observar que os números são expressivos: aprovação do PGE 87,7%; formação continuada 50,4%; e acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado 78,8%. Para a análise das contribuições dos professores, novamente foi realizado o agrupamento das respostas dos docentes que responderam ao questionário e que

apresentam a mesma percepção (TABELA 10), seguido do cruzamento de dados (APÊNDICE D - 9.1).

A partir dos dados apresentados em relação às práticas que pertencem a uma Gestão Escolar Democrática, observa-se que o grau de formação é um fator que contribui para a compreensão dos sujeitos acerca do tema. A aprovação do PGE corresponde à opinião de 87,7% dos docentes que participaram da pesquisa. Embora possa ser considerado relativamente baixo, ainda há um percentual de 12,3% dos professores que responderam e não indicaram essa ação como relacionada com a Gestão Escolar Democrática.

Ainda, no que concerne às práticas que pertencem a uma Gestão Escolar Democrática, 78,8% dos participantes da pesquisa, consideram que acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado corresponde a uma prática da gestão democrática. Entre os professores que participaram do estudo é marcante a percepção dos sujeitos, quando se relaciona aos recursos direcionados à educação. A ação também se destaca na questão número 8, representada por 68,9% dos participantes. Observa-se uma variação em relação ao percentual de respostas; no entanto, identifica-se a insistência em fazer o acompanhamento da aplicação dos recursos públicos.

A exemplo da questão número 8, novamente observa-se que a formação continuada segue sendo reconhecida por, aproximadamente, metade dos participantes da pesquisa. Além de contribuir para a formação docente, os momentos de formação continuada permitem o olhar para dentro da escola, identificando suas fragilidades e refletindo para a sua superação. Zavieruka e Bordignon (2016) destacam a formação continuada agregada à dimensão político-pedagógica, diretamente relacionada ao PPP. Trata-se de uma formação profissional que se estenda ao longo da carreira, vinculada às situações que envolvem o ensino e a aprendizagem, contemplando em seus debates a prática escolar e o projeto de escola que a instituição pretende consolidar.

Com o cruzamento de dados de formação, tempo de serviço e regime de trabalho (APÊNDICE D - 9.2, 9.3 e 9.4), constata-se que os professores respondentes foram assertivos na escolha. No entanto, observa-se que 49,6% não selecionaram a formação continuada como uma prática da gestão democrática. Os números apresentados suscitam questionamentos acerca da clareza dos profissionais da educação que participaram da pesquisa, quanto à formação continuada estar relacionada à prática da gestão democrática. Entretanto, a não indicação da formação continuada relacionada à gestão democrática pode ser um indicador de que os anseios dos docentes não estão sendo considerados no momento do planejamento e da

oferta dos processos formativos, quando o ideal seria que as ações reconhecessem o professor e seu exercício profissional docente (ZARDO MORESCHO, 2017), abordando os problemas que envolvem a comunidade escolar.

A alternativa “participação em conselho de classe arbitrando promoção dos alunos” foi escolhida por 35,6% dos docentes que compõem a amostra. No cruzamento de dados, observa-se que os profissionais que afirmam a importância para esse mecanismo da gestão democrática, em sua maioria, possuem especialização e mestrado (APÊNDICE D - 9.5). Oliveira, Moraes e Dourado (2008) consideram o Conselho de Classe um espaço de avaliação permanente, envolvendo vários aspectos da Unidade Escolar, e não apenas para o período final do ano letivo direcionado estritamente ao estudante. A ideia de um Conselho de Classe como uma representação pedagógica, deve ter como base os princípios do PPP da instituição escolar, contemplando uma participação coletiva, envolvendo professores, gestores, funcionários, pais e estudantes, a fim de avaliar o processo educativo escolar na sua totalidade observando também os movimentos impulsionados pelo PPP, em favor de um projeto de escola (ZAVIERUKA; BORDIGNON, 2016).

Nos Conselhos de Classe, ao final do ano letivo, a promoção de estudantes é uma prática decorrente de decisões conjuntas, analisando diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nos casos de avaliação, o Conselho de Classe é soberano¹¹, abrangendo a decisão dos envolvidos no processo; porém, conforme já referenciado, arbitrar a promoção dos estudantes não é a sua única função. A importância do Conselho de Classe vai muito além, abrangendo inclusive momentos de avaliação e replanejamento das práticas pedagógicas. Permite a possibilidade da participação de pais e estudantes, abrindo espaço para que esses também possam contribuir com suas opiniões.

Em relação às festividades da escola, 25% dos participantes selecionam a ação como uma prática da Gestão Escolar Democrática. A exemplo da questão número 8, os números demonstram que, embora a literatura não aponte relação entre as festividades realizadas na escola com a Gestão Escolar Democrática, a ação é indicada entre os docentes quanto ao seu pertencimento, pois envolve a participação da comunidade escolar.

¹¹ De acordo com a Resolução nº 183, de 19 de novembro de 2013, que estabelece as diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino e aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação, o Conselho de Classe é instância deliberativa integrante da estrutura dos estabelecimentos de ensino. Maiores informações podem ser acessadas em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/legislacao-1/resolucoes-15/962-962/file>. Acesso em: 14 out. 2021.

A alternativa mutirão escolar, que não possui relação como prática da gestão democrática, foi escolhida por 24,4% dos participantes. Ao observar o cruzamento de dados, identificou-se que a maioria dos participantes que selecionou a alternativa possui especialização e mestrado (APÊNDICE D - 9.6). No entanto, há de se considerar que o público com especialização compõe a maior parte da amostra.

Levando em conta a discussão sobre o posicionamento dos professores em relação às práticas da gestão democrática, embora o grau de formação tenha contribuído para a seleção das alternativas correspondentes à ação, observa-se que ainda existe falta de clareza em práticas significativas como a aprovação do PGE, formação continuada e Conselho de Classe.

A falta de reconhecimento da aprovação do Plano de Gestão Escolar por parte de um percentual reduzido de professores (12,3%), como prática da gestão democrática, aponta uma das lacunas observadas. Uma das ações regulamentadas pelo Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), é a aprovação do PGE e, como consequência, a escolha do gestor pela comunidade escolar. Durante muitos anos, o estado de Santa Catarina determinou seus diretores escolares por meio da indicação política. A partir do ano de 2013, com o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), a oportunidade de participação da comunidade escolar começa a ganhar espaço na legislação e, dentre as ações, a escolha do PGE e, conseqüentemente, do gestor escolar. Novamente, levanta-se a questão de como ocorrem os processos de escolha de gestor nas escolas e o que pode estar deturpando o reconhecimento da prática. No entanto, não se pode ignorar que o Decreto nº 194/2019 é uma política de governo. Logo, se relaciona a ideia de controle e, nas suas entrelinhas, não explicita a Gestão Escolar Democrática.

A formação continuada, por sua vez, segue sendo reconhecida por aproximadamente metade dos participantes da amostra como uma prática da gestão democrática. Embora esteja dentre os princípios da gestão democrática, no inciso IX do Decreto nº 194/2019 a “valorização do profissional da educação” (SANTA CATARINA, 2019c), acredita-se que essa valorização compreende vários aspectos, abrangendo desde a formação continuada, remuneração e plano de carreira condizente com a necessidade e o reconhecimento da importância da categoria. Os momentos destinados à formação continuada, além de permitirem o estudo e qualificação ao longo da carreira, se realizados em serviço, podem, de fato, contribuir para a discussão e reafirmação da importância do professor na gestão democrática e, quem sabe, possibilitar ao professor compreender essa relação.

Como no caso da formação continuada, problematiza-se a compreensão sobre a função e a importância do Conselho de Classe, sobre como esse mecanismo de participação é concebido e compreendido pelos docentes, especialmente aqueles que ainda consideram-no com a finalidade de promoção de estudantes ao término do ano letivo. Assim, como a formação continuada, o Conselho de Classe é um espaço de discussão, avaliação, replanejamento, levantamento de problemas dos estudantes e da realidade escolar. É um movimento que permite a participação, reflexões e apontamentos para a superação das fragilidades existentes, envolvendo todos os segmentos. É fato que nas escolas, em algumas ocasiões do ano letivo, o Conselho de Classe envolve diretamente a participação de professores, gestão escolar e coordenação pedagógica. No entanto, a partir dos dados obtidos na pesquisa, observa-se a necessidade de explicar a sua função e importância para a comunidade escolar (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008; ZAVIERUKA; BORDIGNON, 2016).

4.3.2 Mecanismos pertencentes à gestão democrática

Considerando que a prática da gestão democrática corresponde à sua materialização, sua execução, um movimento para o alcance do seu objetivo final, em que a participação se dá como um dispositivo fundamental para sua viabilização, discutem-se agora os mecanismos de participação, que se “constituem lugares ou ferramentas destinadas à materialização da gestão democrática do ensino público” (NARDI, 2018, p.130).

Ao tratar sobre os mecanismos de participação, Oliveira, Moraes e Dourado (2008) destacam a sua importância para a efetivação de uma Gestão Escolar Democrática. Assim como os autores supracitados, Esquinsani e Dametto (2018) também evidenciam a relevância desses mecanismos, como instâncias coletivas de participação, se referindo ao Conselho Escolar, Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres ou Associação de Pais e Professores e, Grêmios Estudantis. Esses mecanismos apresentam-se como colegiados de suma importância para a descentralização do poder e a tomada de decisões, as quais, conforme Lima (2013), constituem princípios inerentes à gestão democrática. Além de mencionar as instâncias coletivas de participação apresentadas, Oliveira Moraes e Dourado (2008), Lima (2013), Esquinsani e Dametto (2018) e Paro (2014) destacam, também, as reuniões de pais e ou assembleias.

Em relação aos mecanismos de participação, no instrumento de pesquisa foram apresentadas aos professores participantes as opções que constam na Tabela 11, dentre as quais, explicitando os colegiados de participação encontrados na literatura, práticas da gestão democrática, quanto ações realizadas no cotidiano escolar que não se caracterizam como mecanismos de participação.

Tabela 11 - Mecanismos que pertencem a uma gestão democrática

| Quais os mecanismos a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Número | Percentual | Relação da gestão democrática com a literatura |
|---|---------------|-------------------|---|
| Prestações de contas | 235 | 77,5% | Não |
| Conselho de Classe | 191 | 63% | Sim |
| Eleição do gestor escolar | 249 | 82,1% | Sim |
| Assembleias da escola | 226 | 74,5% | Sim |
| Projeto Político-pedagógico | 249 | 82,1% | Sim |
| Grêmios Estudantil | 190 | 62,7% | Sim |
| Associação de Pais e Professores – APP | 218 | 71,9% | Sim |
| Conselho Deliberativo Escolar | 223 | 73,5% | Sim |
| Promoções da APP | 113 | 37,2% | Não |
| Orientação escolar | 132 | 43,5% | Não |
| Outro | 33 | 10,8% | Sem definição para o tema |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Em relação à questão de número 10, relacionada aos mecanismos pertencentes a uma gestão democrática, os números observados correspondem a: prestações de conta 77,5%; Conselho de Classe 63%; eleição do gestor escolar 82,1%; assembleias da escola 74,5%; Projeto Político-pedagógico 82,1%; Grêmios Estudantil 62,7%; Associação de Pais e Professores - APP 71,9%; Conselho Deliberativo Escolar 73,5%; Conselho de Classe 63%; promoções da APP 37,2%; orientação escolar 43,5%; e outro 10,8%.

Conforme anunciado, com base na literatura no início deste tópico, os mecanismos de participação correspondentes à gestão democrática, que se constituem por meio do Conselho de Classe (63%), Assembleias da escola (74,5%), Grêmios Estudantil (62,7%), Associação de

Pais e Professores - APP (71,9%), Conselho Deliberativo Escolar (73,5%) foram sinalizados significativamente como meios de participação pelos professores participantes da pesquisa.

Em relação às alternativas eleição do gestor escolar (82,1%), que nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina é antecedida pela aprovação do PGE, e Projeto Político-pedagógico (82,1%), ambas têm relação direta com a Gestão Escolar Democrática. De acordo com os conceitos apresentados por Oliveira, Moraes e Dourado (2008) e Zavieruka e Bordignon (2016) são classificados como práticas da gestão democrática.

A partir dos dados apresentados e em relação aos mecanismos que correspondem à gestão democrática que se relacionam com a literatura pesquisada, observa-se que a maior parte dos docentes compreende essa relação, seja por meio dos mecanismos e ou por meio das práticas, o que é indicado pelos números. Entretanto, considerando o total de participantes, identifica-se que em média 28,4% dos professores ainda não reconhece esses mecanismos de participação e suas práticas como associados à Gestão Escolar Democrática.

Dentre os mecanismos da gestão democrática apresentados no questionário respondido pelos docentes, constam ações que são vivenciadas nas escolas, mas que não se relacionam diretamente à Gestão Escolar Democrática: prestações de contas, promoções da APP e orientação escolar. Observa-se, de modo geral, que o maior percentual de respostas foi atribuído à alternativa prestações de contas (77,5%), selecionada, na sua maioria, pelos professores que possuem especialização, mestrado e doutorado, distribuídos ao longo da carreira (APÊNDICE D - 10.1 e 10.2), os quais relacionam a prestação de contas à gestão democrática. O acesso à prestação de contas também foi sinalizado na questão número 8, com 44,4% dos participantes.

Gracindo (2009, p. 136), abordando sobre duas formas de gestão, refere que “uma que reflete a visão predominantemente econômica da gestão e, outra, que revela a supremacia da visão socioantropológica dessa prática”. Tratando-se da prestação de contas, a ação se enquadra numa lógica predominantemente econômica, representando uma “postura neotecnista da administração gerencial desenvolvida em larga escala no sistema educacional brasileiro nos anos 1970, cuja referência principal é o mercado e suas demandas”. Neste caso, ao gestor cabe gerenciar o processo instrumental, conduzindo a escola por princípios empresariais, objetivando a qualidade total.

Tratar especificamente do acesso à prestação de contas não corresponde ao acompanhamento da aplicação dos recursos que a escola recebe, ação que se direciona como

uma prática à Gestão Escolar Democrática, orientada na LDB de 1996 em seu artigo 15º: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). Essa autonomia permite que a própria escola, com a colaboração de seus colegiados, organize a sua gestão administrativa e financeira, efetivando o exercício de uma gestão democrática. Ter acesso somente ao resultado final de uma prestação de contas denuncia a falta de participação da comunidade escolar. Se o gestor aplica os recursos com base apenas no seu olhar, não abre a oportunidade de professores, pais e estudantes participarem do processo, por meio de seus colegiados. A ação demonstra uma centralização política, que atravanca a possibilidade de tomada de decisão (PAVAN; LIMA, 2020), com a centralização dos recursos sob o poder de uma só pessoa, o que não se traduz em gestão democrática.

Outras duas alternativas foram selecionadas pelos docentes que participaram da pesquisa como mecanismos de uma gestão democrática: orientação escolar (43,5%) e promoções da APP (37,2%). Estima-se que a escolha das alternativas pode ser em decorrência da proximidade que a gestão escolar tem em relação à função da orientação escolar, quanto com o colegiado da APP. No entanto, de acordo com os referenciais teóricos, a orientação escolar não se vincula aos mecanismos de participação na gestão escolar. A APP, por sua vez, relaciona-se diretamente com a gestão democrática. Entretanto, sua função não está centralizada em realizar promoções para angariar fundos. Embora seja uma ação, em que muitas escolas demandem de recursos para sanar pequenas despesas de seu dia a dia, a alternativa mencionada pode se confundir com um mecanismo da gestão democrática. As funções da APP vão muito além de captar recursos (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008), destacando, principalmente, seu poder quanto à participação, discussão e tomada de decisões em favor de uma Gestão Escolar Democrática.

Considerando que este tópico tem como categoria de análise a gestão democrática no cotidiano escolar e a participação do professor, a questão de número 12, correspondente aos “obstáculos que comprometem uma gestão democrática”, será abordada na sequência, enquanto as questões de número 11 e 13, pertencentes à categoria implicações para a prática da gestão democrática, serão abordadas no tópico final da análise.

4.3.3 Os obstáculos que comprometem uma gestão democrática

Em se tratando dos inconvenientes que comprometem uma Gestão Escolar Democrática, a partir das opções apresentadas no instrumento de pesquisa, as escolhas dos professores se deram conforme consta na Tabela 12.

Tabela 12 - Obstáculos que comprometem a gestão democrática

| Quais os obstáculos que comprometem uma gestão democrática? | Número | Percentual |
|--|--------|------------|
| A falta de participação dos professores nas decisões | 224 | 73,9% |
| A participação dos estudantes na tomada de decisões | 54 | 17,8% |
| A pouca adesão dos pais nas decisões que envolvem a escola | 228 | 75,2% |
| O acompanhamento da gestão pela APP e Conselho Deliberativo Escolar | 57 | 18,8% |
| O medo de sugerir e ou cobrar da gestão e sofrer retaliações | 158 | 52,1% |
| Um gestor com pouca adesão à Gestão Democrática | 185 | 61% |
| A falta de participação da comunidade escolar nas questões que envolvem a escola | 236 | 77,8% |
| Receio de dar a contribuição e se comprometer com os resultados | 128 | 42,2% |
| Outro | 25 | 8,2% |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Na tabela, observa-se que a falta de participação da comunidade escolar nas questões que envolvem a escola foi a alternativa indicada por 77,8% dos participantes, classificando-se como o maior obstáculo. Observa-se que a participação da comunidade está diretamente relacionada como uma prática e como um mecanismo da gestão democrática e, quando esta não se efetiva, se constitui como um entrave para o processo. No mesmo sentido, os professores identificam que a pouca adesão dos pais nas decisões escolares (75,2%) e a falta de participação dos professores nas decisões (73,9%) também constituem entraves para uma gestão democrática. Os números apontam que os participantes da pesquisa possuem a compreensão da importância e da necessidade da participação coletiva para a ocorrência de uma Gestão Escolar Democrática. Mas, também sinalizam uma situação em descompasso com o desejável, o que certamente pode comprometer sua materialização.

Como a falta de participação dos segmentos de pais e professores constitui obstáculo à gestão democrática, faz-se uma reflexão sobre quais seriam os fatores que dificultariam e ou impediriam a sua prática. Problematiza-se, assim, se poderia ser o desconhecimento e ou a incompreensão do que se refere à gestão democrática, quanto da sua importância na gestão nas escolas públicas. Se o diálogo se constitui como um meio importantíssimo para a troca de informações, conhecimentos, reflexões e tomada de decisões, evidencia-se a dúvida sobre o que dificultaria o encontro da comunidade escolar para a ocorrência desse movimento. Entretanto, para a falta de participação, indaga-se, novamente, em que proporção ocorre a abertura democrática na gestão das escolas.

Corroborando Lima (2013), Paro (2018) aborda sobre a importância de a formação escolar ser direcionada a uma formação de cidadãos participativos, que possam ter vivência democrática. A falta de participação da comunidade escolar, dos pais e dos professores, observada pelos respondentes da pesquisa, problematiza a escola e a importância de ofertar uma formação democrática, para a concretização do bem comum da escola pública.

Um percentual considerável entre os participantes da pesquisa aponta que, um gestor com pouca adesão à gestão democrática (61%), também constitui obstáculo que pode comprometer a gestão. A opção é seguida pelas alternativas que correspondem ao medo de sugerir e ou cobrar da gestão e sofrer retaliações (52,1%) e o receio de dar a contribuição e se comprometer com os resultados (42,2%). As três alternativas escolhidas pelos professores indicam as dificuldades de materialização da democracia numa gestão escolar. Quando esta não proporciona uma abertura para a participação e a discussão dos temas que envolvem a escola, o processo de democratização da gestão fica comprometido, não apenas pela falta de oportunidade mas, inclusive, em relação aos sujeitos não se sentirem confortáveis em se envolver na gestão e dar a sua contribuição.

Embora nos últimos anos o estado de Santa Catarina tenha avançado nos processos concernentes à gestão democrática, e considerando a escolha das alternativas em questão, estima-se que nas escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino, dos docentes que participaram da pesquisa, não esteja descartada a imposição de centralização de poder por parte do gestor escolar, associada à intimidação dos professores em participar dos movimentos democráticos. Em entrevista com o professor Licínio Lima, Amaral (2017) apresenta que, a garantia da democracia como também da escola democrática tornam necessários processos permanentes para a sua consolidação e aprofundamento, possíveis por meio de práticas democráticas e participativas, exercitando a cidadania.

Quando viabilizadas, as vivências relacionadas à gestão democrática nas escolas públicas permitirão a compreensão do processo para além da teoria, assimilando na prática, na sua efetivação no meio escolar, favorecendo, assim, o aprendizado aos estudantes, pais e professores e, conseqüentemente, uma maior efetividade na participação desses segmentos.

A participação dos estudantes na tomada de decisões é reconhecida favoravelmente pelos participantes da pesquisa em favor de uma gestão democrática (82,2%). Conforme Freitas, Piovezan e Portéro (2020, p. 452), a participação dos estudantes é incentivada pelos sistemas de ensino, tendo o Grêmios Estudantil como a sua entidade representativa, sendo que a gestão escolar deveria assegurar os processos participativos para o exercício democrático. Os autores abordam, também, que a legislação orienta que, anualmente, o Grêmios Estudantil passe por uma renovação e, que além de ser um canal de comunicação com a gestão, deveria ser “um instrumento para diversas ações, como promoção de eventos sociais, culturais e esportivos, com intervenções propositivas e construtivas dos estudantes”. No entanto, apontam que entre o colegiado e a gestão ainda existem rupturas que comprometem “o avanço para a construção de uma escola de fato mais democrática e menos burocrática”.

Para que os estudantes reconheçam a democracia na participação na vida escolar, quanto na sociedade, uma formação com bases democráticas é imprescindível. Essa participação é uma participação política, o que para Souza (2016) envolve diretamente uma disputa pelo poder. Oportunizar a participação dos estudantes nos processos de gestão democrática é compartilhar esse poder, favorecer a ocorrência do debate, da reflexão, questionamentos e tomada de decisões, a partir do levantamento de problemas em favor de sua solução. Se aos estudantes é negada a possibilidade de um diálogo participativo, dentro da própria escola, não se mostram alternativas para uma formação política emancipatória com princípios democráticos. O Grêmios Estudantil é um colegiado de suma importância para que o exercício da democracia em favor da coletividade seja viabilizado.

O acompanhamento da gestão pela APP e Conselho Deliberativo Escolar constituiu 18,8% das indicações. O percentual pode indicar que os conselhos/colegiados na escola são reconhecidos como elementos fiscalizadores, o que denunciaria uma gestão de centralização política (PAVAN; LIMA, 2020). A proposta de uma Gestão Escolar Democrática é envolver esses colegiados na participação e tomada de decisões. Suas funções estendem-se para além da fiscalização, consolidando-se num trabalho conjunto em favor de uma gestão democrática, na qual a responsabilidade não recaia apenas sobre gestor escolar (PARO, 2016), no sentido de aplicar-lhe o ônus pelos processos de gestão.

Democratizar a gestão da escola pública apresenta em si diversos obstáculos, ou seja, inúmeras dificuldades para sua efetivação. Lima (2014, p. 1.071) discute sobre as dificuldades da realização de uma gestão democrática nas escolas, permeada por diversos “graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, seguindo de perto os matizes teóricos da democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não-participação” em processos que envolvem a tomada de decisão.

Trabalhar na coletividade, além de exigir diálogo constante, exige paciência, flexibilidade, mudança de ideias e até mesmo de princípios dos sujeitos que dela participam. A partilha do poder decisório apresenta os seus desafios e o gestor escolar, que assume uma escola pública, precisa ter consciência desse processo; precisa saber e compreender o que, de fato, é uma Gestão Escolar Democrática. Quando os membros dos segmentos pertencentes à escola e ou de seus colegiados não reconhecem os princípios de uma gestão democrática, iniciam-se as dificuldades e a sua fragilização, contribuindo para a centralização do poder nas mãos do gestor escolar.

Após reafirmar a importância da Gestão Escolar Democrática ao longo deste trabalho, também com base nas contribuições dos professores que participaram do estudo, na sequência apresenta-se a abordagem dos avanços que uma gestão democrática proporciona, bem como os benefícios em participar desse processo.

4.4 Implicações para a prática da gestão democrática

Segundo Mendonça (2001), a redemocratização da educação brasileira foi um processo tardio, haja vista que, por um longo período, a educação serviu à elite e aos seus interesses. Enquanto a educação tornava-se um direito democrático, a gestão escolar também era problematizada em favor de sua democratização, sendo oficializada pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 (BRASIL, 1988), no entanto já indicada na Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986), a qual representava uma mobilização em favor da democratização da educação pública (NARDI, 2018). A Carta de Goiânia, em seus princípios 19 e 20, reivindicava o controle da política educacional pela sociedade civil, por meio dos colegiados e garantias ofertadas pelo Estado que assegurassem formas democráticas de participação e mecanismos com esse propósito, a fim de monitorar a oferta e a manutenção de uma educação gratuita e de qualidade para todos.

A gestão democrática foi também oficializada na Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), sendo legitimada, posteriormente, na Lei 9.394 de 1996, (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, sancionado pela Lei 13.005 de 2014, impõe aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a criação de leis específicas que regulamentem a gestão democrática da educação pública nos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). A exemplo do PNE, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE) prevê a gestão democrática por meio dos colegiados que representam os segmentos da escola, citando o Conselho Escolar, APP e Grêmios Estudantis. O documento sinaliza também os benefícios da participação dos segmentos educacionais em prol da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, na organização escolar, contribuindo para a valorização das diversidades, formando novas lideranças e democratizando as instituições (SANTA CATARINA, 2015a).

Conforme Nardi (2017, p. 240), embora exista uma determinação em favor de uma gestão democrática, que tem como base a Constituição Federal de 1988, LDB de 1996 e PNE, as orientações legais não podem ser confundidas com a “garantia das condições necessárias à materialização do princípio consagrado”. A materialização da gestão democrática na instituição escolar sofre uma regulamentação do sistema de ensino, posterior à orientação constitucional, podendo pôr em xeque a qualidade política dessa providência, mesmo que a gestão democrática dependa de outras condições para a sua efetivação. A democratização orientada nos documentos oficiais pode vir a se materializar na prática no momento que os sujeitos participam de processos democráticos, compreendendo-a como um estado de participação (BORDENAVE, 1994), de soberania popular (SAVIANI, 2017), uma democracia conduzida pelo povo (ROSENFELD, 2017), que envolve a participação de sujeitos com os mesmos interesses, com igualdade e liberdade de escolha para todos que se envolvem no processo democrático, vigilantes às ameaças e ao controle da democracia liberal (ALVES, 2019). Uma participação nos processos de escuta, diálogo, reflexões e tomada de decisão contribui para a efetividade da Gestão Escolar Democrática.

4.4.1 Os avanços que uma gestão democrática ocasiona

A questão número 11 do instrumento de pesquisa focalizou a indicação dos avanços que uma gestão democrática proporciona, segundo a percepção dos professores que participaram do estudo. A Tabela 13 traz os dados desse levantamento.

Tabela 13 - Avanços proporcionados pela gestão democrática

| Quais os avanços que uma gestão democrática ocasiona? | Número | Percentual |
|---|---------------|-------------------|
| Discutir os problemas que envolvem a escola | 237 | 78,2% |
| Oportunizar a participação nas decisões escolares | 258 | 85,1% |
| Fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros recebidos do estado | 199 | 65,6% |
| Cobrar da gestão escolar o cumprimento das propostas do Plano de Gestão Escolar | 204 | 67,3% |
| Envolver a participação de pais, alunos e professores na tomada de decisões | 245 | 88,8% |
| Incentivar a comunidade escolar a aproximar-se da escola | 243 | 80,1% |
| Possibilitar que a APP arrecade fundos para a escola | 108 | 35,6% |
| Outro | 30 | 9,9% |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

A partir das práticas apresentadas para a escolha dos professores participantes da pesquisa, observa-se, por meio dos números, que existe uma consciência de que a gestão democrática proporciona avanços no cotidiano escolar, expressa por meio dos percentuais indicados na tabela.

Ao analisar as opções selecionadas pelos professores, observa-se que a ação dialógica apresenta contribuições decisivas para a Gestão Escolar Democrática, em destaque nas alternativas: discussão dos problemas que envolvem a escola, participação nas decisões escolares e participação dos segmentos pertencentes à escola na tomada de decisões. Ao caracterizar uma gestão democrática, Cury (2007) evidencia a necessidade de uma abertura para o diálogo, que contribua para democratizar a escola brasileira. No mesmo sentido, Souza (2012) destaca que a gestão se dá num processo que envolve o diálogo como instrumento de conquista, disputa e socialização do poder de decisão em relação aos rumos a serem seguidos pela instituição. A partir das percepções dos docentes, pode-se considerar que o diálogo é uma peça-chave para a gestão democrática, em que todos os movimentos são ou demandam ser realizados com envolvimento direto da discussão entre os pares. Observando as opções apresentadas no instrumento de pesquisa, em todas elas perpassa o diálogo, pois ele permite a participação dos sujeitos nesse processo.

Uma das alternativas com um percentual significativo corresponde a incentivar a comunidade escolar a aproximar-se da escola (80,1%). Compreende-se que a opção escolhida pela maioria dos participantes da pesquisa é de suma significância para que, de fato, uma Gestão Escolar Democrática se efetive na prática. A aproximação entre a comunidade escolar e a escola conduz, em um segundo momento, à participação. Se não ocorrer essa aproximação, dificilmente ocorrerá a participação na gestão. Para a participação, a comunidade necessita de um chamamento, de um convite, de uma mobilização para perceber que a sua participação na escola é importante. Os estudantes e os professores encontram-se diariamente envolvidos na dinâmica escolar, mas os pais precisam ser convidados a participar desse processo e não serem chamados apenas em momentos de conversas sobre ensino e aprendizagem, indisciplina e ou entrega de boletins. Precisam compreender o movimento democrático e, como diz Lima (2013), experienciar a democracia, para que, quando tiverem a oportunidade de exercê-la, saibam realmente que se trata de um movimento democrático. Portanto, a aproximação, seguida da participação da comunidade escolar, é fundamental para os processos de uma gestão democrática.

4.4.2 Os benefícios em se participar de uma gestão democrática

Gracindo (2009, p. 136), ao argumentar que uma gestão de visão predominantemente econômica se alicerça em princípios neotecnicistas, de administração gerencial, induzindo para que a escola se organize na lógica empresarial de mercado, diz que ela está pautada na neutralidade, contribuindo, principalmente, para “a manutenção da realidade vigente”. De fato, esta forma de gestão não se identifica com uma concepção de gestão democrática. No entanto, ao abordar uma gestão na visão socioantropológica, esta “focaliza a essência do processo educativo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, e cuja direção para suas ações é a relevância social”. A autora argumenta que, nesse viés, a gestão permite experiências democráticas na escola, aderindo à participação dos segmentos escolares na implementação e avaliação do trabalho escolar, favorecendo as dimensões política e pedagógica de uma gestão vinculada à prática educativa, comprometida com a transformação social.

Além do exercício democrático, uma Gestão Escolar Democrática viabiliza para uma transformação social, embasada em princípios políticos e democráticos, que contribuam para uma formação cidadã e “focaliza a essência do processo educativo, considerando os sujeitos

sociais envolvidos em sua prática, e cuja direção para suas ações é a relevância social” (GRACINDO, 2009, p. 136).

Em se tratando dos benefícios da participação numa gestão democrática, os professores que participaram da pesquisa selecionaram as seguintes opções constantes da Tabela 14.

Tabela 14 - Benefícios da participação numa gestão democrática

| Quais os benefícios em se participar de uma Gestão Democrática? | Número | Percentual |
|--|--------|------------|
| Oportunidade de contribuir de forma igualitária | 252 | 83,1% |
| A valorização da comunidade escolar na resolução de problemas e tomada de decisões | 273 | 90% |
| Ter voz ativa na vida escolar | 212 | 69,9% |
| Ter conhecimento dos processos internos da escola | 216 | 71,2% |
| Ter acesso a informações da secretaria da escola | 108 | 35,6% |
| Outro | 30 | 9,9% |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Considerando os resultados, observa-se que os professores reconhecem os benefícios da participação na gestão escolar. A valorização da comunidade escolar na resolução de problemas e tomada de decisões foi a alternativa que registrou o maior percentual, correspondendo a 90%. A partir da opção, identifica-se a importância e a necessidade de incluir a comunidade escolar num diálogo com a gestão, a fim de valorizar sua presença, participação e suas contribuições. A escola e a comunidade escolar se inserem num mesmo contexto. Gracindo (2009), argumenta sobre uma gestão democrática como meio para todos os segmentos pertencerem ao ato educativo, contribuindo para a definição de um projeto de educação e sobre como efetivá-lo na prática, envolvido por um processo de avaliação contínua das ações implementadas. Dar voz e vez para os segmentos da comunidade participarem contribui para ações assertivas na gestão da escola valorizando os sujeitos que a ela pertencem, neste caso os professores, os estudantes e os pais.

A opção oportunidade de contribuir de forma igualitária, selecionada por 83,1% dos participantes, reafirma a importância e o desejo da participação coletiva na gestão escolar, em não apenas aceitar as decisões, mas oportunizar a participação dos sujeitos que compõem a escola na discussão, reflexão e na tomada de decisões. Favorecer uma condição de igualdade e de horizontalidade, em que todos os segmentos da comunidade escolar possam ter uma

participação efetiva, tanto na tomada de decisões quanto no acesso às informações da escola, favorece a materialização de uma gestão democrática (SOUZA, 2009).

Os sujeitos que fazem parte do entorno social têm muito a contribuir com a escola que nele se localiza. Conhecem as famílias, os problemas sociais e econômicos que assolam esse espaço, bem como as potencialidades do local. Oportunizar a participação de todos é uma maneira de chamar a comunidade escolar para dentro da escola e mantê-la integrada, contribuindo com o conhecimento e acompanhamento dos processos internos da escola, conforme apontado por 71,2% dos respondentes. Quando uma Gestão Escolar Democrática se organiza, promovendo uma participação com base no diálogo, na discussão dos problemas, na reflexão e na troca de ideias, os sujeitos podem, de fato, reconhecer que têm voz ativa na vida escolar, alternativa selecionada por 69,9% dos professores participantes.

Um percentual de 35,6% indicou que um benefício em se participar de uma gestão democrática é ter acesso às informações da secretaria da escola. A indicação causa dúvidas sobre a percepção dos professores acerca do que e como se define uma gestão democrática. Embora tenha grande proximidade com o gestor escolar, a secretaria da escola geralmente trata do arquivo de documentos, de contratação de professores, matrículas, etc., e na literatura pesquisada, não foram encontradas evidências que a caracterize como mecanismo e/ou prática de gestão democrática.

Conforme Gracindo (2009, p.137), “a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora da ação comprometida dos sujeitos sociais”. Entretanto, a autora sinaliza que essa participação também depende de um posicionamento dos governantes, por meio da descentralização do poder, de modo que não fique centralizado apenas nas mãos do gestor. Quando essa centralização de poder se evidencia, corrobora a problematização apontada por Nardi (2017) de que, embora as condições estejam estabelecidas nas políticas educacionais, não há a garantia da materialização de uma gestão democrática. A participação se torna uma condição “para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra” (GRACINDO, 2009, p. 137).

4.5 Enfim...

Oportunizar a participação dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, de modo a expressarem suas percepções acerca da gestão democrática, é dar voz a quem está no interior das escolas, vivenciando e acompanhando a dinâmica escolar,

especialmente em relação aos processos de Gestão Escolar Democrática. Considerar as contribuições dos professores é reconhecer a sua representatividade enquanto profissionais da educação que compõem o Magistério Público Estadual. É atribuir-lhe uma condição de reconhecimento e paridade participativa (FRASER, 2007), enquanto sujeitos que possuem saberes acerca da gestão democrática, provenientes dos processos formativos e fortalecidos nas vivências na prática. A formação de professores é de grande relevância, tanto para a melhoria da prática pedagógica quanto para o fortalecimento da gestão democrática, por meio de uma equipe comprometida e com ideais comuns para a formação de sujeitos democráticos, que contribuam para a construção social (COSTA; LOSS, 2019).

As políticas educacionais em vigência, de âmbito nacional, normatizam a ocorrência da gestão democrática nas escolas pertencentes às redes públicas de ensino. Conforme salientado ao longo do texto, o processo de participação na gestão das escolas pertencentes à rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, além de se sustentar numa política de governo, que pode vir a ser modificada ou revogada em qualquer momento (OLIVEIRA, 2011), é considerado ainda relativamente recente.

A partir da pesquisa, observa-se que os professores, em sua maioria, compreendem do que se trata uma gestão democrática. No entanto, a partir da análise, observa-se também algumas fragilidades, representadas por aqueles que ainda não possuem clareza da relação da gestão democrática com práticas e mecanismos presentes no cotidiano escolar, o que pode ser um entrave para a participação dos docentes além de favorecer a centralização de poder nas mãos do gestor escolar. Quando os sujeitos, sejam eles professores, pais ou estudantes, não têm clareza do que constitui uma gestão democrática, não participam de suas ações, não questionam e ficam suscetíveis a processos de gestão autoritários, que comprometem o exercício democrático na escola, mas que deveria estar a serviço de uma formação democrática e cidadã (LIMA, 2016).

Levando em conta a recente abertura à participação na gestão das escolas, problematiza-se de que modo e em que intensidade ocorrem os processos de gestão democrática, especialmente naquelas em que atuam os professores que participaram da pesquisa. A partir das informações obtidas, observa-se que a formação continuada, como uma prática da gestão democrática, ainda não tem um reconhecimento importante entre os docentes, neste caso, indicada por aproximadamente 50% dos participantes. A aprovação do PGE, eleição do gestor e o PPP também não são apontados por aproximadamente 30% dos participantes. Para Lipsky (2019), quando a formação continuada ocorre no espaço de

trabalho, considerando o contexto de situações reais, é que ela pode se dar de forma mais efetiva. E quando desenvolvida, enfatizando a importância de saber do que se trata e da participação do professor nas práticas em questão, é que realmente pode favorecer ao reconhecimento e assumir coletivamente a gestão democrática nas escolas.

Observa-se que ainda existe uma ligação muito forte da gestão escolar com a prestação de contas, a qual, quando centralizada nas mãos do gestor, sem a participação dos colegiados que compõem uma gestão democrática, relaciona-se aos processos de *accountability*, que recaem sobre o gestor escolar, por suas decisões, responsabilizando-o (AFONSO, 2018). Presume-se que a prestação de contas ainda é diretamente relacionada a uma prática da gestão escolar, devido ao fato de que por muito tempo, especialmente no período em que ocorria a indicação do gestor escolar, era desse modo que era estendida à comunidade escolar, como um retorno dos recursos aplicados pelo diretor escolar. A ação se opõe aos princípios de uma Gestão Escolar Democrática, que necessita do acompanhamento dos colegiados que representam a escola, nas decisões e na aplicação dos recursos recebidos pelo estado.

O diálogo, por sua vez, é reconhecido como um importante mecanismo para a materialização de uma Gestão Escolar Democrática. A percepção de sua importância se dá quando os professores indicam os mecanismos que envolvem a participação do coletivo na discussão, reflexão e tomada de decisões, sendo eles: Conselho de Classe, Assembleias da escola, Conselho Deliberativo Escolar e Grêmios Estudantis.

De um modo geral, considera-se que a participação dos docentes em espaços e movimentos que permitam o exercício democrático, contribui significativamente para o reconhecimento e a compreensão de uma Gestão Escolar Democrática. No entanto, cabe destacar, também, a importância da formação docente para uma gestão democrática, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, cujo ideal seria que ocorresse na própria escola, no momento de trabalho do professor, considerando o contexto que a instituição se insere. Acredita-se que uma formação política do professor contribui significativamente para a participação e a compreensão dos processos que envolvem a dinâmica e a complexidade das políticas, o controle do poder para quem as detém (SOUZA, 2016). Nesse movimento, também deve ocorrer em relação às políticas educacionais, para que o professor se reconheça nesse processo, usufrua e exija o direito de sua participação nas ações de materialização da política.

Considerando que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36), se o professor é conhecedor de que a

Gestão Escolar Democrática é um processo político, esse saber contribui, para que ele exija o direito de sua participação no processo e não apenas o acompanhe de fora, aguardando pela prestação de contas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar os documentos oficiais que regulamentam a gestão democrática nas escolas públicas, observa-se que a orientação legal se encontra inicialmente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tendo a sua observação mantida nas políticas educacionais publicadas em data posterior, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996 e, atualmente, no Plano Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

Ao retomar os documentos oficiais do estado de Santa Catarina, em relação à gestão democrática, na Constituição Estadual de 1989 encontra-se a mesma orientação constante na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), estabelecida a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, orientando ainda “a promoção da integração escola/ comunidade” (SANTA CATARINA, 1989). Durante as décadas de 1980 e 1990, cabe destacar os movimentos democráticos que envolveram a participação dos profissionais da educação em favor da criação das políticas educacionais em âmbito estadual, destacando-se a aprovação do terceiro plano Estadual de Educação em 1985 (BUEMO, 2016; GOULARTI FILHO; RABELO, 2019; PALÚ; PETRY, 2020) e a elaboração e aprovação da primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, no ano de 1991 (SANTA CATARINA, 1991).

No entanto, ressalta-se que em meio às conquistas significativas para a educação, o ideal democrático tão almejado, ainda nos anos de 1980, foi constantemente colocado à prova ao longo da história. No período em que o Brasil vivenciava a retomada democrática, consolidada pela Constituição Federal de 1988, a gestão democrática também era reconhecida para as escolas públicas, fato que perdurou na rede Estadual de Ensino de Santa Catarina até o ano de 1997, quando teve considerada em parte a sua inconstitucionalidade uma vez que as escolas perderam o direito da escolha dos seus dirigentes escolares por meio de voto direto e secreto (BRASIL, 1997), de modo que as direções de escolas passaram a ser ocupadas por meio da indicação política do executivo, então tratadas como cargo de confiança.

Paralelo ao controle exercido sobre a educação, os movimentos em favor da reelaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, em suas versões seguintes, mostraram-se como movimentos de resistência, envolvendo a participação dos profissionais da educação, em favor de uma educação com bases democrática. A garantia do direito de participar da

elaboração de uma política educacional demonstra uma condição de paridade participativa (FRASER, 2002), apontando o reconhecimento da categoria (FRASER, 2006), que contribui com os seus saberes e poder de decisão nesse processo.

O sistema de indicação política para ocupar as direções de escola perdurou por aproximadamente 16 anos. O Decreto nº 1.794/2013, que regulamentou os processos de gestão escolar nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2013), estendeu a participação à comunidade escolar para a escolha do PGE/gestor escolar. Até a publicação do Decreto em questão, é possível inferir como a gestão escolar contribuía para o controle político da época e dificultava para que processos democráticos fossem mobilizados entre professores, estudantes e pais, que poderiam facilmente ser julgados como uma ameaça ao poder vigente, não descartando a perseguição político-ideológica daqueles que se mobilizassem em favor de uma democracia dentro da comunidade escolar.

Embora represente a política de governo, o Decreto nº 1.794/2013 abriu caminhos para uma gestão com bases mais democrática, e possibilitou que as escolas retomassem o seu direito de participação na escolha do gestor escolar, neste caso, em decorrência da aprovação do PGE, destacando o reconhecimento da importância de seus colegiados. No entanto, o decreto sofreu sucessivas modificações e, em 2019, foi substituído pelo Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c) que, atualmente, regulamenta a gestão democrática nas escolas pertencentes à rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Quando comparados, o decreto vigente apresenta semelhanças com o decreto anterior, mas também tem suas armadilhas. Uma delas é não retratar, com objetividade, a gestão democrática para a rede estadual de ensino, o que deságua em instabilidade democrática (NARDI, 2018). Embora regule a participação da comunidade escolar por meio de seus colegiados na gestão, na aprovação do PPP e na escolha do Plano de Gestão Escolar/gestor escolar, a norma se mostra muito criteriosa, pois indiretamente seleciona os proponentes à submissão do plano. E o PGE, quando submetido à avaliação inicial, por uma comissão externa à escola, se subordina a forças superiores de controle, que podem comprometer o processo de escolha, ferindo o princípio democrático.

Embora o Decreto nº 194 (SANTA CATARINA, 2019c) considere que todos os profissionais da educação pertencentes ao Quadro do Magistério Público Estadual têm o direito de submeter um PGE, prevê a indicação do assessor de direção pelo gestor, cujo o PGE tenha sido escolhido, ação regulamentada ainda no Decreto nº 1.794/2013, repetindo

uma prática que vigorou por anos, por meio da indicação política do diretor de escola. E o fato do PGE estar submetido ao acompanhamento e avaliação anual, em que o não cumprimento do Termo de Compromisso pode ocasionar a destituição do gestor e assessor de direção, revela o quanto a gestão escolar ainda está sob o controle do governo.

Mesmo que a educação tenha mostrado sua resistência ao longo da história em favor da democratização, por meio da participação dos docentes na elaboração dos documentos oficiais como a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991; 1998a; 1998b; 2005; 2014) e do Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019e; 2020), na realidade atual das escolas, esse movimento tem se mostrado mais discreto, haja vista que as políticas de governo contribuem para um retardamento da Gestão Escolar Democrática.

Cabe destacar com a análise, que os decretos são criteriosos, reguladores, pautados em interesses neoliberais, sob a influência de organizações internacionais, utilizando-se de discursos democráticos, no entanto ressignificados (PALÚ; PETRY, 2020). As exigências à gestão escolar se confirmam ao analisar as *Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE* (SANTA CATARINA, 2012). Não é à toa que em seu artigo 6º, o Decreto 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c) apresenta na elaboração do PGE a definição de “metas, objetivos e ações que evidenciem o compromisso do Estado”. A definição de metas focaliza o alcance de resultados. Consequentemente, responsabiliza o alcance das metas e até que ponto considera o contexto que a escola se insere. O PGE firma um compromisso com o estado e não com a comunidade escolar, sendo que a participação na elaboração do PGE comprovaria uma gestão democrática.

Para além da norma, desenvolver uma pesquisa que considere as percepções dos professores sobre a gestão democrática, é ouvir quem vivencia o processo, que faz a política acontecer, que viabiliza a sua materialização na prática, mas também que implica para a sua mudança ou elaboração de novas políticas (LIPSKY, 2019). É contar com os conhecimentos de quem vivencia a escola, mas, também, de provocar a curiosidade entre aqueles que ainda não possuem a clareza do que é uma Gestão Escolar Democrática. É instigar para que fiquem atentos ao seu cotidiano escolar, para que se aproximem e acompanhem a gestão escolar.

Ao realizar a pesquisa empírica com os docentes pertencentes às escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, obteve-se a confirmação da hipótese inicial, de que ainda existem professores que não possuem a compreensão necessária sobre uma gestão

democrática. Nesse sentido, supõe-se que a falta de clareza dos docentes em relação à Gestão Escolar Democrática seja em decorrência do modelo de gestão escolar implementado ao longo da história, até pouco tempo atrás, marcado pela indicação política do diretor de escola. Embora os decretos regulamentem a participação na gestão escolar, a partir de 2013 e posteriormente em 2019, a participação da comunidade escolar na gestão, por meio de seus colegiados, é considerada ainda recente, e submetida ao forte controle de uma política de governo.

Se o conceito e a importância de uma gestão democrática não forem trabalhados e viabilizados, dificilmente os colegiados pertencentes às escolas estaduais terão um envolvimento significativo. Sem terem a clareza necessária do que se trata e, quando não lhes é oportunizada a participação na gestão, dificilmente os docentes saberão o que de fato é uma Gestão Escolar Democrática, o que corrobora as ideias de Lima (2013), quando afirma, que os sujeitos só aprendem o que é democracia quando têm a oportunidade de praticá-la.

A partir da interpretação dos dados, agrupados nas categorias de análise do estudo, foi possível identificar que o grau de formação acadêmica pode ter contribuído significativamente para os docentes que participaram da pesquisa compreenderem o conceito de uma Gestão Escolar Democrática. No entanto, há de se considerar, também, que estando inseridos nas escolas e envolvidos pelos processos da gestão que incluem a participação, os profissionais da educação podem, de fato, ter a vivência da gestão democrática. Embora a maioria dos professores da amostra tenha respondido satisfatoriamente o instrumento de pesquisa, observa-se que um percentual significativo de docentes ainda não apresenta uma compreensão clara sobre o que é uma Gestão Escolar Democrática, problematizando-se, assim, a sua formação política, bem como se de fato vivenciam uma gestão que propicie a democracia, nas escolas em que exercem a sua função.

Ao retomar as categorias de análise (MINAYO, 2014), observa-se que os pontos fortes relacionados à Gestão Escolar Democrática, reconhecidos pelos professores que participaram da pesquisa, são as ações que envolvem a participação, viabilizada por meio do diálogo. Destaca-se, assim, a participação de assembleias da escola, contribuir para tomada de decisões, participar da apresentação e aprovação do PGE, participar da escolha do gestor escolar e acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe.

Quanto às práticas pertencentes a uma gestão democrática, a maioria dos docentes reconhece a aprovação do PGE e o acompanhamento do destino dos recursos recebidos pelo estado. Quanto aos mecanismos que compõem a gestão democrática, os professores

reconhecem o Conselho de Classe, as assembleias da escola, o Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Professores e o Conselho Deliberativo Escolar.

Embora o Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), seguido pelo Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), retome a participação da comunidade escolar na aprovação do PGE e escolha do gestor escolar, ainda há um percentual significativo de docentes que não identificaram essas ações/práticas relacionadas à gestão democrática. A aprovação e a escolha do PGE são práticas significativas constantes em ambos os decretos, que, sem dúvida, se destacam diante do longo período em que a indicação político-partidária do diretor escolar era comum. Diante do exposto, problematiza-se como se dá a gestão escolar nas escolas desses docentes, especialmente, em relação ao acesso da função de gestor escolar.

Outra prática que foi identificada, relacionada à gestão democrática por um número reduzido de professores, foi a formação continuada, tanto na percepção de que os docentes se referiam à uma gestão democrática quanto no reconhecimento das práticas que a compõem. O resultado pode ser um indicador de que os anseios e as angústias dos docentes não estão sendo considerados no momento de pensar e planejar uma formação voltada às necessidades e realidade escolar. Outro fator observado, foi que nenhuma das alternativas correspondentes a uma Gestão Escolar Democrática obteve mais de 90% de indicação.

Num primeiro momento, as questões presentes no instrumento de pesquisa podem parecer simples e objetivas, supondo-se que seriam apontadas de modo assertivo pelos docentes. No entanto, quando se trata de um percentual de 20%, 30% ou mais, como no caso da formação continuada, de aproximadamente 50%, são números relativamente altos de docentes que não identificaram a relação das alternativas com a gestão democrática.

Por outro lado, ações como prestação de contas, participação nas festividades da escola, participação de mutirões para manutenção predial da escola, conversas com pais sobre indisciplina, orientação escolar, participação em conselho de classe arbitrando por promoção de alunos e promoções da APP, ações que não foram encontradas na literatura pesquisada quando relacionadas à gestão democrática, foram apontadas por um número significativo de professores. Observa-se que ainda existem equívocos por parte dos docentes, quando apontam as alternativas mencionadas relacionando-as à gestão democrática.

Quando indagados sobre os obstáculos que comprometem a gestão democrática, os professores que participaram da pesquisa apontam, em maior percentual, para a falta de participação dos professores nas decisões e a pouca adesão dos pais nas decisões que envolvem a escola. Embora o Decreto vigente regulamente a participação da comunidade

escolar na gestão, os dados indicam que ela ainda não ocorre conforme o desejável, denunciando, quem sabe, a ausência de uma gestão democrática que corrobore ao exercício democrático. Respectivamente, em percentuais significativos, os docentes também apontam como limitações as alternativas que se referem a um gestor com pouca adesão à gestão democrática, o medo de sugerir ou cobrar da gestão e sofrer retaliações, quanto o receio de dar a contribuição e se comprometer com os resultados. A partir da pesquisa, mais uma vez os professores reconhecem a importância da participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão (FRASER, 2002). Entretanto, ao indicarem as alternativas que se relacionem ao medo, intimidação e ou retaliações, restam dúvidas se, de fato, existem gestores que desenvolvem uma gestão escolar autoritária e opressora, de controle e censura nos processos de tomada de decisão, fragilizando as representações, ao participarem da gestão democrática.

Quando questionados em relação aos avanços de uma gestão democrática, o percentual relevante de respostas indicou a participação tanto na discussão dos problemas que envolvem a escola, quanto nas decisões escolares. Neste sentido os professores identificam, também, a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros recebidos do estado, o envolvimento de pais alunos e professores na tomada de decisões, a aproximação entre a comunidade e escola e, a cobrança da gestão escolar em cumprir as propostas apresentadas no PGE. Assim, é possível observar o reconhecimento dos progressos que a Gestão Escolar Democrática, pode proporcionar, quando prima pela participação da comunidade escolar e pelo diálogo. Torna-se possível uma condição de transparência nas ações, associada ao compromisso mútuo em favor da escola.

No entanto, se o professor não tem clareza sobre os ideais democráticos, também não reconhece a democracia em ações simples do seu dia a dia, colocando-se assim em questão a formação democrática dos estudantes que hoje frequentam as escolas da rede estadual de ensino. Por outro lado, saber do que se trata uma Gestão Escolar Democrática, é o primeiro passo a contribuir para que ela se materialize na prática, abrindo o espaço para o coletivo exercer a democracia, por meio de sua participação. Saber sobre a democracia também implica em reconhecer as forças externas que interferem na sua efetivação, tanto na escola, quanto na sociedade, que representam a democracia liberal, individualista, que limita o poder governamental (ALVES, 2019), favorecendo uma gestão de fora para dentro da escola, com interesses elitistas e mercadológicos, o que retrata a gestão escolar no estado de Santa Catarina.

Quando a gestão democrática é viabilizada, em um projeto que considere a escola e seu contexto, os professores identificam como benefícios a valorização da comunidade escolar na resolução de problemas e tomada de decisões bem como a oportunidade de contribuir de forma igualitária, demonstrando a importância do reconhecimento das representações em favor de uma paridade participativa (FRASER, 2002). Desse modo, como informado pelos docentes participantes, é possível conhecer os processos internos da escola e ter voz ativa na vida escolar.

Considerando o problema de pesquisa que impulsionou o presente estudo, observa-se, a partir da percepção dos professores que participaram da pesquisa, que a gestão democrática, dá sinais de materialização nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina. A maioria dos docentes reconhece as vantagens de uma gestão democrática, indicando suas representações, suas práticas e mecanismos, dando a entender que vivenciam suas ações, reconhecendo a importância da participação, do diálogo e da tomada de decisão. No entanto, reconhecem as limitações que retardam a sua materialização, as quais podem ser observadas nas indicações dos docentes que não reconhecem a presença das representações, dos mecanismos e práticas da Gestão Escolar Democrática, nas escolas em que atuam.

Na pesquisa, as indicações que não identificam a presença de uma gestão democrática levantam várias questões, a saber: o que os professores sabem sobre Gestão Escolar Democrática? A gestão democrática ocorre em suas escolas? Como ela acontece? O excesso de trabalho e atuação em várias escolas e modalidades de ensino podem dificultar a participação do professor nos processos da gestão escolar? Como a escola favorece a participação docente para uma Gestão Escolar Democrática? Essas questões não serão respondidas neste estudo, mas são provocações relevantes para novas investigações.

Além do mais destaca-se, novamente, que quando a política se submete aos ditames neoliberais, como é o caso do Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019c), o controle da gestão escolar, de fora para dentro da escola, deturpa o sentido de uma gestão que favoreça a participação, embora limitada, que é o que se tem acompanhado. A escolha de um PGE formatado de acordo com as indicações do decreto, que evidencie metas e ações em favor de resultados, sinalizados pelo próprio estado, considerando avaliações externas, que não reconhecem as diferentes realidades das escolas estaduais, sinaliza para a responsabilização das escolas, dos professores e de seu gestor escolar. O alcance de metas, por si só, ocasiona cobranças, passando por cima da função social da escola, enquanto agência de formação, que

não se vincule à lógica do mercado de trabalho, resgatando o seu papel político-institucional (DOURADO, 1998).

A imposição de controle ocasiona o medo e o receio de participar, sentimentos evidenciados pelos participantes da pesquisa. Todavia, os mesmos sentimentos favorecem para que o controle sobre as escolas se fortaleça, oprimindo a todos que a ela pertencem. Há muito tempo, os profissionais da educação já se encontram em um ritmo acelerado de trabalho, com uma carga horária ampla, que na maioria das vezes se distribui em mais de uma escola. Essa sobrecarga de trabalho contribui para desviar o foco do movimento da política educacional, elaborada e implantada, sem considerar as suas percepções, sem ouvir esses profissionais, aos quais cabe a execução da política.

A partir do estudo, o que se pode identificar é uma gestão escolar que permite a participação, mas que não viabiliza a consolidação da gestão democrática, adiada pelos próprios ditames e instrumentos de regulação da política em vigência. A consolidação de uma gestão democrática tem adiante um longo caminho, que depende inicialmente da sua normatização na forma da lei. O Decreto nº 194/2019 conduz para uma direção de avaliação, meritocracia e incerteza quanto à efetiva democratização da gestão escolar. Se converte numa cobrança sobre os diretores, avançando em efeito cascata sobre os professores e demais profissionais que atuam nas escolas. A cobrança questiona, exige resultados, pressiona, gerencia a educação e atende a racionalidade técnica, não oportunizando a democracia.

O contexto atual requer que os professores e professoras e, todos os profissionais da educação, que pertencem ao Quadro do Magistério Público Estadual e suas representações, se mobilizem em favor de uma Gestão Escolar Democrática, a exemplo dos movimentos docentes ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 (PALÚ; PETRY, 2020). Uma mobilização da categoria e de suas representações, em defesa da educação pública, inclusiva, de qualidade social (SILVA, 2009), que vise a integridade da formação dos cidadãos, com condições de acesso e permanência, de reconhecimento e valorização dos profissionais que nela atuam.

Os interesses que ameaçam a democratização da educação, merecem ser estudados, em perspectiva que favoreça a reflexão e discussão sobre a nocividade de seus efeitos. As formações continuadas podem ser momentos oportunos para a discussão da gestão democrática e a politização dos profissionais da educação. No entanto, os temas de estudo precisam considerar a realidade vivenciada pela educação, não reforçando a implantação das ideologias e instrumentos de controle. A politização dos profissionais da educação pode favorecer tanto para a mobilização da categoria e de suas representações, em favor de sua

participação e garantia de uma gestão democrática, quanto na reivindicação e defesa de direitos ao longo da carreira. A reivindicação para o estabelecimento da gestão democrática na forma de lei é um dos movimentos que deveriam ser instaurados pela categoria. Caso contrário, esta mesma categoria, aos poucos, corre o risco de sucumbir aos interesses mercantilistas, sobrecarregando-se de trabalho, sem tempo para a reflexão, reproduzindo a racionalidade técnica do sistema neoliberal, que embasa as políticas de governo que regulamentam a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de ensino.

Esta pesquisa demonstrou a importância de acolher a percepção dos profissionais da educação acerca da Gestão Escolar Democrática, em como ela é visualizada e reconhecida por eles. Embora o questionário seja um instrumento restrito, entende-se que contribuiu para a análise da participação na gestão escolar nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Santa Catarina. Considerar a participação dos professores sobre como percebem a gestão democrática nas escolas estaduais é oportunizar-lhes reconhecimento e a possibilidade de afirmarem o seu valor e seus saberes (FRASER, 2006; 2007). É lhes atribuir condição de paridade participativa (FRASER, 2002), de quem tem conhecimento e voz e podem contribuir com propriedade quando se trata da efetivação das políticas educacionais pois é quem vivencia a escola, acompanhando a gestão escolar e a sua democratização. A escola pública merece políticas educacionais que sejam elaboradas em bases democráticas, considerando as diferentes realidades e que garantam aos docentes uma formação continuada, permitindo que a comunidade escolar, em especial os professores, realize o seu estudo, aprendizado e consolidação de vivências mais conscientes e eficazes na busca de mais autonomia.

Sinaliza-se por meio deste estudo a importância de se elaborarem e efetivarem políticas de estado (OLIVEIRA, 2011), que considerem a participação dos docentes da rede estadual de ensino, envolvendo discussões em favor da Gestão Escolar Democrática.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, n.68, pp.107-122. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602018000200107&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mai. 2021.
- AFONSO, Almerindo. J. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro, [S. l.]*, v. 43, n. esp, p. 327–344, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.17538. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17538>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ALVES, Andréia. V. V. Gestão democrática da educação: democracia liberal e/ou deliberativa. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.9, n.26 p.141-153, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12766>. Acesso em 23 jul. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-56.
- ALVES, Daniela Maçaneiro. A mulher na ciência: desafios e perspectivas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 7, nº2, julho/novembro 2017– PPGE – UNESC. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/3232> . Acesso em: 13 out. 2021.
- AMARAL, Daniela Patti do. A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico: entrevista com o professor Licínio Lima. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 8, n. 8, p. 244 - 256, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32655/18790>. Acesso em: 13 out. 2021.
- ANDE. ANPED. CEDES. Carta de Goiânia. **Educação & Sociedade**, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, p. 5-10. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400811. Acesso em: 01 nov. 2020.
- ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, 31 p. 115 - 131, julho/dezembro 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>. Acesso em: 13 out. 2021.
- AROSA, Armando C. A concepção de Estado no debate sobre política educacional: uma análise dos trabalhos apresentados no GT5 da ANPEd (2000-2010). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 974-987, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p874>. Acesso em: 24 jul. 2021.

AURAS, Marli (Org) et al. Política educacional em Santa Catarina. In: **Perspectiva Revista do Centro de Educação da UFSC**: ano 13, n.23, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10483/9971>. Acesso em 23 mar. 2022.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez: 2011, p. 78-99.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUMGARTEN, Maíra. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? **Cadernos de Sociologia** n. 10, p. 137-178. Porto Alegre: PPGS, 1998. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cedcis/habermas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORIN, A. A Gestão Escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina: intencionalidades e tensionamentos. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1139/1/BORIN.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em: 28 abr 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de Inconstitucionalidade 123**. 12/09/1997. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=1491999>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Presidência da república. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 set 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 abr. 2019.

BUENO, José G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?lang=pt>. Acesso em 23 fev. 2022.

BUENO, Eliani A. B. Proposta curricular para a escola pública de Santa Catarina: considerações históricas. **Revista da UNIFEBE**, [S.l.], v. 7, n. 7, p. 71-83, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/520>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COAN, Ivonete B. ALMEIDA, Maria L. Pinto. Histórico da Proposta Curricular e Santa Catarina. **HOLOS**, Ano 31, Vol. 6, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738>. Acesso em: 28 fev. 2022.

COSTA, Janice. T. LOSS, Adriana S. Formação de professores: um olhar a partir da proposta das coordenadorias de educação. *Gestão escolar e da educação: temas emergentes*. In: PIEROZAN, Sandra S. H. SARTORI, Jerônimo. PAGLIARIN, Lidianie L. P. Porto Alegre: CirKula, 2019.

COUTINHO, Carlos N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 4, p. 5-17, 1991. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/revista-temporalis/edicoes-antiores/ensino-em-servico-social-pluralismo-e-formacao-profissional-cadernos-abess-n-04-cortez-sao-paulo-1995-9>. Acesso em: 13 out. 2020.

CURY, Carlos R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso: em 20 Jun. 2021.

DEMOCRACIA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

ESQUINSANI, Rosimar. S. S. DAMETTO, Jarbas. 30 anos do princípio de Gestão Democrática do ensino: o que temos para celebrar? **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 17. Setembro de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59310>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FÁVERO, Altair. A. TONIETO, Carina. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-2, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14901>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002, p. 7-20. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/nonatocamelo/disciplinas/etica-no-servico-publico/texto/redistribuicao-reconhecimento-e-participacao>. Acesso em: 05 dez. de 2020.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>; Acesso em: 22 dez. 2020.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova** [online]. 2007, n.70, p.101-138. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 dez 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Vinicius R. A. PIOVEZAN, Elioenai S. PORTÉRO Cristina S. S. O Grêmio Estudantil e os desafios da gestão democrática na escola pública. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.6, p. 448- 460, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1988>. Acesso em: 16 out. 2021.

G1 SANTA CATARINA. Processo eleitoral para diretores envolve 966 escolas de SC; confira o plano de gestão dos candidatos. **NSC TV**, 08/10/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/10/08/processo-eleitoral-para-diretores-envolve-966-escolas-de-sc-confira-o-plano-de-gestao-dos-candidatos.ghtml>. Acesso em: 28 dez. 2019.

GARCIA, Adir V. Gestão democrática da educação e da escola: Reflexões sobre os encontros anuais da Anped. **Retratos Da Escola**, v.11, n. 20, 161–176, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/683>. Acesso em 20 jul. 2022.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 21 nov. 2020.

GESTÃO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gestao/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

GOULARTI FILHO, Alcides; RABELO, Giani. Educação em tempos de redemocratização: planejamento e educação em Santa Catarina 1985-1990. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2s1, p. 718-744, nov. 2019. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7098>. Acesso em: 01 mar. 2022.

GRACINDO, Regina V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107>. Acesso em 16 out. 2021.

JACQUES, Eliane de Souza. **Gestão democrática**: estudo sobre a escolha dos gestores escolares na rede estadual de SC. Universidade Federal de Santa Maria. Monografia de especialização. Constantina, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2219/Jacques_Eliane_de_Souza.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 out. 2021.

KOVALESKI, Nádia. V. J. TORTATO, Cintia. S. B. de CARVALHO, Marília. G. As relações de gênero na história das ciências: a participação feminina no progresso científico e tecnológico. **Emancipação**, Ponta Grossa, 13, nºEspecial: 9-26, 2013. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/5047>. Acesso em: 14 out. 2021.

LEITE, Ana C. C. SIMON, Caroline. GUERRA, Simone Z. Mulheres e Educação: contribuições de Martha Nussbaum e as práticas escolares no Brasil. In: FÁVERO, Altair A. TONIETO, Carina. CONSALTÉR, Evandro. CENTENARO, Junior B. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 13. Disponível em: <https://www.editoracriv.com.br/livrosdigitais/livro.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LIMA, Flaviane I. A.; et al. A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 33-50, jan./ jun. 2017. ISSN: 1413-2060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/issue/view/661>. Acesso em: 14 out. 2021.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. A Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.- dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

LIMA, Licínio C. Desafios da democratização da escola. Encontro DMP. **FENPROF** - informação e comunicação. Coimbra, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5xTuitAqSj0>. Acesso em: 24 fev. 2021.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Edição expandida do 30º aniversário. Tradutor Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.

LLOPIS, Solange J. B. **Gestão escolar democrática: diálogos e percepções**. 14/12/2016 80 f. Mestrado em Políticas Públicas. Instituição de Ensino: Universidade de Mogi Das Cruzes, Mogi das Cruzes Biblioteca Depositária: UMC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4868261. Acesso em 30 out. 2021.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, p.47-69. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 dez 2020.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.143-172.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 23, Rio de Janeiro, 2018. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext. Acesso: 13 out. 2020.

MAMEDES, Cleusa B. L. **Participação dos professores no processo de democratização nas escolas da rede estadual na cidade de Araputanga-MT**. 01/12/2004 144 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE.

MENDONÇA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, p.84-108. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mai. 2021.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

MOROSINI, Marília. C. FERNANDES, Cleoni. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v.5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Aceso em: 16 fev. 2022.

MOROSINI, Marília. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 16 fev.2022.

MARTINS, Fernando. J. Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST. **27ª Reunião da Anped**. GT 05: Estado e Política Educacional, Caxambú, Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 20 jul. 2022.

NARDI, Elton L. Gestão democrática na educação básica: Delineamentos da matéria no pós-LDB. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 477-492, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/720>. Acesso em: 21 dez. 2019.

NARDI, Elton L. Gestão democrática do ensino público e o município. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 2, Passo Fundo, p. 235-249, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/issue/view/595>. Acesso em: 16 out. 2021.

NARDI, Elton L. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000200123&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 dez. 2019.

OLIARI, Gilberto. RIGUE, Fernanda M. STURZA, Raquel Brum. Função Social da Escola: compreensões e multiplicidades. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 79-92, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16907/8425>. Acesso em 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 ago. 2022.

OLIVEIRA, Daniel J. **Gestão escolar: da perspectiva dos professores de ciências a uma proposta formativa** 23/12/2017 116 f. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Biblioteca do IFG-Câmpus Jataí. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/426>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLIVEIRA, João F. MORAES, Karine N. DOURADO, Luis F. Gestão Escolar Democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Escola de gestores da Educação Básica**, Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

OLIVEIRA, Tânia M. V. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. Fundação Escola de

Comércio Álvares Penteadó FECAP. **Revista Administração On Line**, V.2 No. 3 – 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000155&pid=S1413-9936201300010000700024&lng=pt. Acesso em: 19 out. 2019.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto. J. Trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina: pontos e contrapontos. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21265> . Acesso em: 25 jul. 2022.

PALÚ, Janete. PETRY, Oto. J. Planos de gestão escolar: contradições e disputas na nova política de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1199 - 1234, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111082>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor H. Gestão escolar 31 – O que caracteriza uma gestão democrática? **Gestão escolar**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pGG3Or2WhQ8>. Acesso em: 05 jun. 2021.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 2ª ed. rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PAVAN, Ruth. LIMA, Licínio C. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BShdz5r3SQn7yKBj9B3pz7S/?lang=pt>. Acesso em 15 out. 2021.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2 ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PINTO, Celi R. J. Nota sobre a controvérsia Fraser–Honneth informada pelo cenário brasileiro. **Lua Nova**, [online]. 2008, n.74, pp.35-58. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 dez. 2020.

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista saúde pública**, n. 29, 1995. p. 318-325. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

REPA, Luiz. Reconstrução racional, argumento transcendental, fundamentação última: sobre o debate entre Habermas e Apel. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 135, Dez./2016, p. 741-758. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2016000300741. Acesso em: 02 abr. 2021.

REPA, Luiz. Compreensões de reconstrução: sobre a noção de crítica reconstrutiva em Habermas e Celikates. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 3, p. 9-28, Jul./Set., 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/issue/view/432>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.709, de 12 de dezembro de 1985**. Assembleia legislativa do estado de Santa Catarina, 1985. Disponível em: Acesso em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1985/6709_1985_Lei.html#:~:text=1%C2%BA%20Os%20diretores%20das%20escolas,elei%C3%A7%C3%B5es%20na%20forma%20desta%20Lei.&text=IV%20%2D%20seja%20membro%20efetivo%20do,ser%C3%A1%20dado%20em%20c%C3%A9dula%20%C3%BAnica. Acesso em 09 abr. 2022.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em: 24 nov. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 8.040, de 26 de julho de 1990**. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1990/8040_1990_lei.html. Acesso em 26 jul. 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1991.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 1.139, de 1992**. Governo do Estado de Santa Catarina, 1992. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1992/1139_1992_Lei_promulgada.html#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%201.139%2C%20de%2028%20de%20outubro%20de%201992&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20cargos%20e%20carreiras,gratifica%C3%A7%C3%B5es%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Assembleia legislativa do estado de Santa Catarina, 1998c. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1998/170_1998_lei_complementar.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Sistema%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20INTRODUT%C3%93RIAS-.,Art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 09 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Emenda Constitucional nº 38, de 20 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/ec/ec_038_2004.html. Acesso em: 14 dez. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis: CEE, 2012. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos_ocde.pdf. Acesso em 26 jul. 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013**. Secretaria da Educação. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Decreto%20N%201794-13%20alterado%20pelo%20Decreto%20N%20243-15%20N%20284-15%20N%20307-15%20e%20N%20359-15%20e%201281-17%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Decreto%20N%201794-13%20alterado%20pelo%20Decreto%20N%20243-15%20N%20284-15%20N%20307-15%20e%20N%20359-15%20e%201281-17%20(1).pdf). Acesso em: 19 out. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral da educação básica, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Plano Estadual de Educação, 2015a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 15 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Governo do Estado de Santa Catarina, 2015b. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da educação. **Decreto nº 1.281, de 28 de agosto de 2017**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2017>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Gestão Escolar**, 2019a. Disponível em: <ttp://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. Formação pela Escola. **Programas e projetos**, 2019b. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6612-formacao-pela-escola>. Acesso em 22 dez. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 194 de julho de 2019**, 2019c. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Edital nº 1.443, de 07 de agosto de 2019**, 2019d. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2019>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019e. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 27 mar. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Caderno 1. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 27 mar. 2022.

SANTOS FILHO, José C. O Recente Processo de Descentralização e de Gestão Democrática da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.219-241, maio/ago. 1992, disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1090>. Acesso em 26 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300653&script=sci_arttext. Acesso em: 23 mai. 2020.

SCALABRIN, Ionara S. “**Mérito, desempenho**” e “**participação**”: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. Tese (Doutorado em Educação). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018.

SILVA, Maria A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjYbXfGNNvm4VK/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Mudanças nos marcos regulatórios da educação brasileira no período de 2003 a 2010: uma análise das alterações na Constituição Federal e na LDB. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, de 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza, Espanha. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SOUZA, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v.25, n.03. p.123-140, dez. 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 jan.2021.

SOUZA, Ângelo R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-241, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SOUZA, Ângelo R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SOUZA, Ângelo R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan-jun, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SWEENEY, Denis J. WILLIAMS, Thomas A. ANDERSON, David R. **Estatística aplicada à administração e economia**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

TELLO, Cesar. MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos de análise de Políticas Educacionais**, vol, 20, n. 09, março/2012. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol20>. Acesso em: 13 out. 2020.

THIESEN, Juares S. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1556> . Acesso em: 1 mar. 2022.

THIESEN, Juares. DA S.; STAUB, José. R.; MAURÍCIO, Wanderléa. D. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, p. 113-134, 13 dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4227>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TRAMONTINA, Carla Cristine. **Da legislação ao cotidiano escolar**: o olhar dos educadores de uma escola pública sobre gestão democrática. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1985>. Acesso em: 31 mai. 2022.

VIEIRA, Sofia L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan-abr/2007. disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ZARDO MORESCHO, Sandra. M. **Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

ZAVIERUKA, Eliara L. BORDIGNON, Luciane S. Gestão democrática escolar: das propostas às vivências. In: ANDRADE, Elizabete. **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PESQUISA ONLINE E ANÔNIMA)

Prezado(a) Professor(a),

Sou acadêmica do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) e estou realizando a pesquisa intitulada “**Gestão Democrática: o que reverbera na percepção do professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina**” Você está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa, de responsabilidade da pesquisadora Sandra Maria Zardo Morescho, sob orientação da Professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. O critério para a participação da pesquisa é ser professor na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de se elucidar como o(a) professor(a) inserido(a) no contexto das escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina percebe a gestão democrática e como participa desse processo.

Assim, seu objetivo é **catalogar indicadores da presença da gestão democrática nas ações e representações do professor em contexto na educação básica, das escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.**

A sua participação na pesquisa será através de questionário anônimo e online, cujo tempo de resposta é de aproximadamente quinze (15) minutos. Os procedimentos aplicados por essa pesquisa não oferecem riscos à sua integridade moral, física, psicológica ou efeitos colaterais. Se você identificar algum sinal de desconforto durante sua participação na pesquisa, a pesquisadora se compromete em orientá-lo(a). Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar a indenização.

Os benefícios da sua participação contribuirão significativamente com novos conhecimentos sobre a Gestão Escolar Democrática, especialmente a partir das percepções dos professores das escolas públicas, permitindo uma reflexão sobre como as políticas educacionais se efetivam na realidade das escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa. Sua participação não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento – para tanto, basta não finalizar o questionário, caso em que a pesquisadora não terá acesso às suas respostas. Você não terá nenhuma despesa nem remuneração ao participar da pesquisa. As suas respostas individuais ao questionário serão salvas em sistema online e posteriormente serão destruídas. Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese de doutorado da pesquisadora e em posteriores publicações científicas, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade de seus dados.

Caso você tenha dúvidas ou se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Sandra Maria, através do e-mail 172054@upf.br ou por meio do telefone (49)988011325, ou com o curso de Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/UPF, através do e-mail ppgedu@upf.br ou pelo telefone (54)3316-6370. Você também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, localizado CAMPUS I - BR 285 - Km 292, Bairro São José, CEP 99052-900, Passo Fundo/RS, por meio do telefone (54) 3316-8157; www.cep.upf.br; e-mail: cep@upf.br, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas orientações acima, assinale a alternativa abaixo (“Li as orientações e aceito participar da pesquisa”) e clique em “Próxima”.

Desde já, agradeço sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Sandra Maria Zardo Morescho

Mestra em Educação (UNOCHAPECÓ)

Doutoranda em Educação (UPF)

Li as orientações e aceito participar da pesquisa

Próxima

1. Assinale a Coordenadoria de Ensino a que sua escola pertence:

- Araranguá
- Blumenau
- Braço Do Norte
- Brusque
- Caçador
- Campos Novos
- Canoinhas
- Chapecó
- Concórdia
- Criciúma
- Curitibaanos
- Dionísio Cerqueira
- Florianópolis
- Ibirama
- Itajaí
- Itapiranga
- Ituporanga
- Jaraguá Do Sul
- Joaçaba
- Joinville
- Lages
- Laguna
- Mafra

- Maravilha
- Palmitos
- Rio Do Sul
- São Bento Do Sul
- São Joaquim
- São Lourenço Do Oeste
- São Miguel Do Oeste
- Seara
- Taió
- Timbó
- Tubarão
- Videira
- Xanxerê
- Instituto Estadual de Educação

2. Gênero

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Grau de Formação

- Ensino Médio
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. Regime de trabalho:

- Efetivo
- ACT - Admitido em Caráter Temporário

5. Há quantos anos atua no magistério?

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

6. Em que etapa e/ou modalidade de ensino você atua:

- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação especial
- Outro:

7. Atua em outra rede de ensino além da estadual?

- Municipal
- Particular
- Outra:

8. Assinale o que é gestão democrática para você:

- Participar da apresentação e aprovação do Plano de Gestão Escolar
- Participar da escolha do gestor escolar
- Opinar na tomada de decisões da escola
- Participar das Assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes

- Participar das festividades da escola
- Aprovar do Projeto Político-pedagógico
- Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola
- Participar das formações continuadas
- Participar de mutirões para manutenção predial da escola
- Participar da elaboração do calendário escolar
- Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem
- Conversar com os pais sobre indisciplina
- Tratar assuntos relacionados à orientação escolar
- Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado
- Ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola
- Outras:

9. Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática?

- Aprovação do Plano de Gestão Escolar
- Festividades da escola
- Formação continuada
- Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado
- Mutirão escolar
- Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos
- Outro

10. Quais os mecanismos a seguir pertencem a uma gestão democrática?

- Prestações de conta
- Conselho de Classe
- Eleição do gestor escolar
- Assembleias da escola

- () Projeto Político-pedagógico
- () Grêmio Estudantil
- () Associação de Pais e Professores - APP
- () Conselho Deliberativo Escolar
- () Conselho de Classe
- () Promoções da APP
- () Orientação escolar
- () Outro:

11. Quais os avanços que uma gestão democrática ocasiona?

- () Discutir os problemas que envolvem a escola
- () Oportunizar a participação nas decisões escolares
- () Fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros recebidos do estado
- () Cobrar da gestão escolar o cumprimento das propostas do Plano de Gestão Escolar
- () Envolver a participação de pais, alunos e professores na tomada de decisões
- () Incentivar a comunidade escolar a aproximar-se da escola
- () Possibilitar que a APP arrecade fundos para a escola
- () Outro:

12. Quais os obstáculos que comprometem uma gestão democrática?

- () A falta de participação dos professores nas decisões
- () A participação dos estudantes na tomada de decisões
- () A pouca adesão dos pais nas decisões que envolvem a escola
- () O acompanhamento da gestão pela APP e Conselho Deliberativo Escolar
- () O medo de sugerir e ou cobrar da gestão e sofrer retaliações
- () Um gestor que com pouca adesão à Gestão Democrática
- () A falta de participação da comunidade escolar nas questões que envolvem a escola

Receio de dar a contribuição e se comprometer com os resultados;

Outro:

13. Quais os benefícios em se participar de uma Gestão Democrática?

Oportunidade de contribuir de forma igualitária

A valorização da comunidade escolar na resolução de problemas e tomada de decisões

Ter voz ativa na vida escolar

Ter conhecimento dos processos internos da escola

Ter acesso a informações da secretaria da escola

Outro:

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B - CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA - Gestão Democrática: o que reverbera na percepção do professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

DOUTORANDA: Sandra Maria Zardo Morescho

CRONOGRAMA DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

| ATIVIDADES A SEREM EXECUTADAS | PERÍODO |
|---|-------------------------|
| Revisão teórica e bibliográfica | 09/11/2020 a 01/07/2022 |
| Elaboração do projeto de pesquisa | 07/11/2020 a 30/11/2020 |
| Apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa | 03/12/2020 a 26/02/2021 |
| Realização da coleta de dados | 01/03/2021 a 31/07/2021 |
| Análise e interpretação da coleta de dados | 02/08/2021 a 23/12/2021 |
| Elaboração da Tese | 02/08/2021 a 01/02/2022 |
| Qualificação da Tese | 02/02/2022 a 02/02/2022 |
| Reformulações propostas pela Banca de Qualificação | 03/02/2022 a 28/07/2022 |
| Apresentação da Tese | 29/07/2022 a 29/07/2022 |

Passo Fundo, 09 de novembro de 2020.

Sandra Maria Zardo Morescho
Doutoranda em Educação – PPGEDU/UPF

APÊNDICE C - ORÇAMENTO



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA - Gestão Democrática: o que reverbera na percepção do professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

DOCTORANDA: Sandra Maria Zardo Morescho

ORÇAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

| IDENTIFICAÇÃO DO ORÇAMENTO | TIPO | VALOR EM REAIS (R\$) |
|--|-------------|-----------------------------|
| Internet | Custeio | 2.400,00 |
| Auxílio técnico para a elaboração do formulário para coleta de dados | Custeio | 1.000,00 |
| Material de expediente | Custeio | 1.000,00 |
| Notebook | Capital | 2.500,00 |
| Livros | Capital | 3.000,00 |
| Bolsa de estudo | Bolsas | 67.200,00 |
| TOTAL | | 77.100,00 |

Passo Fundo, 09 de novembro de 2020.

Sandra Maria Zardo Morescho
 Doutoranda em Educação – PPGEDU/UPF

APÊNDICE D - ANÁLISE DOS DADOS

8.1 Assinale o que é gestão democrática para você - formação

| Assinale o que é gestão democrática para você | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|---|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Aprovar o Projeto Político-pedagógico | 1 | | 2 | | | | 3 |
| Opinar na tomada de decisões da escola | | 2 | 33 | 2 | 1 | | 38 |
| Participar da apresentação e aprovação do Plano de Gestão Escolar | 2 | 25 | 161 | 28 | 1 | 1 | 218 |
| Participar da escolha do gestor escolar | | 1 | 14 | 4 | | | 19 |
| Participar das Assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes | | | 12 | 5 | 1 | 1 | 19 |
| Participar das formações continuadas | | | | 1 | | | 1 |
| Tratar assuntos relacionados à orientação escolar | | | | 2 | | | 2 |
| Outros | | | 1 | 2 | | | 3 |
| Total Geral | 3 | 28 | 223 | 44 | 3 | 2 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

8.2 Assinale o que é gestão democrática para você

| Assinale o que é gestão democrática para você: | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|---|------------------|-----------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 1 | | | | | | 1 |
| Aprovar o Projeto Político-pedagógico | | 1 | 3 | | 1 | | 5 |
| Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola | | | 1 | | | | 1 |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | | | 1 | | | 1 | 2 |
| Opinar na tomada de decisões da escola | | 3 | 23 | 6 | 1 | | 33 |
| Outros | | | 2 | | | | 2 |
| Participar da elaboração do calendário escolar | | | 1 | 1 | | | 2 |
| Participar da escolha do gestor escolar | 2 | 22 | 133 | 21 | | 1 | 179 |
| Participar das Assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes | | | 21 | 3 | | | 24 |
| Participar das festividades da escola | | | 3 | | 1 | | 4 |
| Participar das formações continuadas | | | 3 | | | | 3 |
| Total Geral | 3 | 26 | 191 | 31 | 3 | 2 | 256 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

8.3 Assinale o que é gestão democrática para você - tempo de atuação na carreira

| Assinale o que é gestão democrática para você: | 0 a 5 anos | 6 a 10 anos | 11 a 15 anos | 16 a 20 anos | 21 a 25 anos | 26 a 30 anos | Mais de 30 anos | Total Geral |
|---|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | | | | | 1 | | | 1 |
| Aprovar o Projeto Político-pedagógico | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Colaborar com as promoções da APP para arrecadar fundos para a escola | 1 | | | | | | | 1 |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | | 1 | 1 | | | | | 2 |
| Opinar na tomada de decisões da escola | 9 | 3 | 3 | 8 | 4 | 5 | 1 | 33 |
| Outros | | | 1 | 1 | | | | 2 |
| Participar da elaboração do calendário escolar | | 1 | 1 | | | | | 2 |
| Participar da escolha do gestor escolar | 21 | 32 | 32 | 29 | 30 | 27 | 8 | 179 |
| Participar das Assembleias da escola, que envolvam professores, pais e estudantes | 2 | 8 | 5 | 3 | 3 | 2 | 1 | 24 |
| Participar das festividades da escola | 2 | 1 | | | 1 | | | 4 |
| Participar das formações continuadas | 1 | | | | | | 2 | 3 |
| Total Geral | 37 | 47 | 43 | 41 | 40 | 35 | 13 | 256 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

8.4 Assinale o que é gestão democrática para você - formação

| Assinale o que é gestão democrática para você | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | | | 13 | 1 | 1 | | 15 |
| Conversar com os pais sobre indisciplina | | 2 | 8 | 2 | | | 12 |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | 1 | 1 | 15 | 5 | | | 22 |
| Outros | | 1 | 5 | | | | 6 |
| Participar da elaboração do calendário escolar | | 1 | 15 | 1 | | | 17 |
| Participar das formações continuadas | | 8 | 58 | 9 | | 1 | 76 |
| Participar de mutirões para manutenção predial da escola | 1 | 2 | 4 | 1 | | | 8 |
| Ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola | | 3 | 19 | 3 | | | 25 |
| Tratar assuntos relacionados à orientação escolar | | 1 | 4 | | | | 5 |
| Total Geral | 2 | 19 | 141 | 22 | 1 | 1 | 186 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

8.5 Assinale o que é gestão democrática para você

| Assinale o que é gestão democrática para você | 0 a 5 anos | 6 a 10 anos | 11 a 15 anos | 16 a 20 anos | 21 a 25 anos | 26 a 30 anos | Mais de 30 anos | Total Geral |
|--|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|--------------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | | 15 |
| Conversar com os pais sobre indisciplina | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 | | | 12 |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | 5 | 2 | 6 | 3 | 3 | 2 | 1 | 22 |
| Outros | | 2 | | 1 | 2 | 1 | | 6 |
| Participar da elaboração do calendário escolar | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 17 |
| Participar das formações continuadas | 10 | 11 | 13 | 14 | 13 | 12 | 3 | 76 |
| Participar de mutirões para manutenção predial da escola | 1 | 1 | 2 | 2 | | 1 | 1 | 8 |
| Ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola | 2 | 3 | 3 | 6 | 5 | 4 | 2 | 25 |
| Tratar assuntos relacionados à orientação escolar | | 1 | 1 | 1 | | 2 | | 5 |
| Total Geral | 27 | 28 | 33 | 33 | 32 | 25 | 8 | 186 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

8.6 Assinale o que é gestão democrática para você

| Assinale o que é gestão democrática para você | ACT - Admitido em Caráter Temporário | Efetivo | Outros | Total Geral |
|--|---|------------|----------|----------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 5 | 10 | | 15 |
| Conversar com os pais sobre indisciplina | 6 | 6 | | 12 |
| Conversar com os pais sobre o ensino e aprendizagem | 9 | 13 | | 22 |
| Outros | 3 | 3 | | 6 |
| Participar da elaboração do calendário escolar | 6 | 11 | | 17 |
| Participar das formações continuadas | 19 | 56 | 1 | 76 |
| Participar de mutirões para manutenção predial da escola | 2 | 6 | | 8 |
| Ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola | 3 | 21 | 1 | 25 |
| Tratar assuntos relacionados à orientação escolar | 2 | 3 | | 5 |
| Total Geral | 55 | 129 | 2 | 186 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

8.7 Assinale o que é gestão democrática para você

| Assinale o que é gestão democrática para você | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | | 7 | 47 | 9 | | 1 | 64 |
| Ter acesso às prestações de conta dos recursos recebidos pela escola | | 1 | 10 | 1 | | | 12 |
| Outros | | | 1 | | | | 1 |
| Total Geral | | 8 | 58 | 10 | | 1 | 77 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

9. 1 Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | | 1 | 13 | 1 | 1 | | 16 |
| Aprovação do Plano de Gestão Escolar | 3 | 27 | 197 | 35 | 2 | 2 | 266 |
| Festividades da escola | | | 4 | 2 | | | 6 |
| Formação continuada | | | 7 | 2 | | | 9 |
| Mutirão escolar | | | | 1 | | | 1 |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | | | 1 | 1 | | | 2 |
| Outro | | | 1 | 2 | | | 3 |
| Total Geral | 3 | 28 | 223 | 44 | 3 | 2 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

9.2 Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 2 | 6 | 60 | 10 | 1 | 1 | 80 |
| Festividades da escola | 1 | 4 | 54 | 9 | 1 | 1 | 70 |
| Formação continuada | | 14 | 59 | 7 | | | 80 |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | | | 7 | 4 | 1 | | 12 |
| Outro | | | 3 | | | | 3 |
| Total Geral | 3 | 24 | 183 | 30 | 3 | 2 | 245 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

9.3 Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | 0 a 5 anos | 6 a 10 anos | 11 a 15 anos | 16 a 20 anos | 21 a 25 anos | 26 a 30 anos | Mais de 30 anos | Total Geral |
|--|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 11 | 13 | 13 | 13 | 14 | 10 | 6 | 80 |
| Festividades da escola | 12 | 12 | 13 | 11 | 13 | 8 | 1 | 70 |
| Formação continuada | 9 | 10 | 11 | 15 | 13 | 17 | 5 | 80 |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | 3 | 6 | | | | | 3 | 12 |
| Outro | 1 | | 1 | 1 | | | | 3 |
| Total Geral | 36 | 41 | 38 | 40 | 40 | 35 | 15 | 245 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

9.4 Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | ACT - Admitido em Caráter Temporário | Efetivo | Outros | Total Geral |
|--|--------------------------------------|------------|----------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | 24 | 54 | 2 | 80 |
| Festividades da escola | 27 | 43 | | 70 |
| Formação continuada | 20 | 59 | 1 | 80 |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | 7 | 5 | | 12 |
| Outro | 1 | 2 | | 3 |
| Total Geral | 79 | 163 | 3 | 245 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

9.5 Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Acompanhar a aplicação dos recursos que a escola recebe do estado | | 4 | 50 | 7 | | 1 | 62 |
| Mutirão escolar | 1 | 2 | 14 | 3 | | | 20 |
| Outro | | 2 | 5 | | | | 7 |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | | 3 | 24 | 3 | 1 | | 31 |
| Total Geral | 1 | 11 | 93 | 13 | 1 | 1 | 120 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

9.6 Práticas que pertencem a uma gestão democrática

| Quais das práticas a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Mutirão escolar | | 3 | 39 | 5 | | 1 | 48 |
| Outro | | | 2 | | | | 2 |
| Participação em Conselho de Classe, arbitrando promoção aos alunos | | 2 | 17 | 3 | | | 22 |
| Total Geral | | 5 | 58 | 8 | | 1 | 72 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

10.1 Mecanismos da gestão democrática

| Quais os mecanismos a seguir pertencem a uma gestão democrática? | Doutorado | Mestrado | Especialização | Ensino superior completo | Ensino superior incompleto | Ensino Médio | Total Geral |
|--|-----------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|--------------|-------------|
| Assembleias da escola | | | 4 | 1 | | | 5 |
| Associação de Pais e Professores - APP | | | | 1 | | | 1 |
| Conselho de Classe | | 2 | 17 | 5 | 2 | | 26 |
| Eleição do gestor escolar | | 1 | 20 | 2 | | 1 | 24 |
| Orientação escolar | | | | 1 | | | 1 |
| Outro | | | | 2 | | | 2 |
| Prestações de conta | 3 | 25 | 177 | 28 | 1 | 1 | 235 |
| Projeto Político-pedagógico | | | 5 | 4 | | | 9 |
| Total Geral | 3 | 28 | 223 | 44 | 3 | 2 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

10.2 Mecanismos da gestão democrática

| Quais os mecanismos a seguir pertencem a uma gestão democrática? | 0 a 5 anos | 6 a 10 anos | 11 a 15 anos | 16 a 20 anos | 21 a 25 anos | 26 a 30 anos | Mais de 30 anos | Total Geral |
|--|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-------------|
| Assembleias da escola | 2 | 2 | 1 | | | | | 5 |
| Associação de Pais e Professores - APP | | 1 | | | | | | 1 |
| Conselho de Classe | 7 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | | 26 |
| Eleição do gestor escolar | 2 | 4 | 3 | | 4 | 7 | 4 | 24 |
| Orientação escolar | | 1 | | | | | | 1 |
| Outro | | 2 | | | | | | 2 |
| Prestações de conta | 32 | 43 | 40 | 39 | 40 | 29 | 12 | 235 |
| Projeto Político-pedagógico | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | | | 9 |
| Total Geral | 45 | 60 | 51 | 43 | 47 | 41 | 16 | 303 |

Fonte: Elaboração da autora (2021)

ANEXO 1 - TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO



Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisador (a) responsável do projeto intitulado:

“Gestão Democrática: o que reverbera na percepção do professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina”.

Comprometo-me a:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: 01/12/2020

| Nome do(a) Pesquisador(a) | Função na Pesquisa | Assinatura Manuscrita |
|--|--|---|
| 1. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani | Orientadora PPGEDU/UPF |  |
| 2. Ma. Sandra Maria Zardo Morescho | Doutoranda Pesquisadora PPGEDU/UPF |  |

ANEXO 2 - TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA

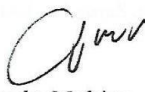
A Secretaria de Estado da Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *Gestão Democrática: o que reverbera na percepção do professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*, da pesquisadora Sandra Maria Zardo Morescho, da Universidade de Passo Fundo/UPF.

A Secretaria de Estado da Educação assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de fevereiro de 2021 até julho de 2021. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Florianópolis, 01 de dezembro de 2020

Maria Teresa Paulo Hermes Cobra
Diretora de Ensino


Sandro Medeiros
Coordenador de Gestão Escolar

ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE REVERBERA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

Pesquisador: SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40695320.7.0000.5342

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.484.468

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende investigar a gestão democrática e o que reverbera na percepção do professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Possui dupla dimensão, uma teórica e outra empírica. Na primeira, já mais adiantada, investigação, na literatura existente sobre o tema, a noção de democracia e de gestão democrática, tomando como referência as pesquisas de autores estandartes no Brasil, como Vítor Parro (USP) e Dermalva Saviani (Unicamp). Na dimensão empírica, ainda a ser realizada, pretende entrevistar 200 professores da rede estadual de Santa Catarina, orientando-se pelo questionário previamente formulado e a ser aplicado de maneira on line.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Catalogar indicadores da presença da gestão democrática nas ações e representações do professor em contexto na educação básica, das escolas

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 4.484.468

públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

- a. Definir os marcos conceituais da gestão democrática relacionando se as concepções do professor se aproximam de tais marcos;
- b. Verificar como o professor de "chão de escola" percebe a gestão democrática em seu cotidiano;
- c. Averiguar em que medida os docentes reconhecem e participam da consolidação da gestão democrática;
- d. Identificar como o professor enxerga a prática da gestão democrática para além do discurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Durante o preenchimento do questionário anônimo, o pesquisado pode sentir algum sinal de desconforto.

Benefícios:

Acredita-se que a pesquisa possa contribuir significativamente com novos conhecimentos sobre a gestão escolar democrática, especialmente a partir das percepções dos professores das escolas públicas, permitindo uma reflexão se as políticas educacionais se efetivam na realidade das escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa propõe-se a pesquisar as percepções dos professores e professoras acerca da gestão escolar democrática. O estudo, que parte inicialmente dos conceitos que definem a gestão escolar democrática e das políticas educacionais que a regulamentam, tem como objetivo catalogar indicadores da presença da gestão democrática nas gestões e representações do professor em contexto da educação básica, das escolas públicas da rede estadual do ensino de Santa Catarina.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 4.494.468

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões e pendências.

Recomendações:

Ajustar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise, o comitê considerou o projeto relevante. No entanto, houve por bem apontar a seguinte redação para o TCLE, no que se refere à indenização: "Caso ocorra eventual dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar a indenização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1660163.pdf | 19/12/2020 09:13:32 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | SANDRA_CEP_PROJETO.pdf | 19/12/2020 09:06:33 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Outros | Instrumento_questionario_fechado.pdf | 19/12/2020 09:05:50 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Retificado.pdf | 19/12/2020 09:04:02 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Outros | Declaracao_pesquisa_nao_iniciada.pdf | 03/12/2020 07:16:01 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Outros | Autorizacao_Anuencia_Sandra_Zardo.pdf | 03/12/2020 07:08:02 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 03/12/2020 07:02:51 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Outros | Sandra_CurriculoLaties.pdf | 14/11/2020 12:09:03 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 14/11/2020 12:04:04 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_Sanda_Zardo.pdf | 14/11/2020 11:58:46 | SANDRA MARIA ZARDO MORESCHO | Aceito |

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 4.484.468

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 24 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br