

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

ADÃO LUIZ DE JESUS ALMIRON

**AUTONOMIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CAMPO GRANDE-MS (2018-2022)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE- MS
2025**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

ADÃO LUIZ DE JESUS ALMIRON

**AUTONOMIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CAMPO GRANDE-MS (2018-2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE- MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana – CRB-1 3360

A449a Almiron, Adão Luiz de Jesus

Autonomia da gestão das escolas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (2018-2022)/ Adão Luiz de Jesus Almiron sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.-- Campo Grande, MS : 2025.
129 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 108-117

1. Autonomia da gestão escolar. 2. Diretor escolar.
3. Gestão democrática I.Oliveira, Regina Tereza Cestari de. II. Título.

CDD: 371.2

**“AUTONOMIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CAMPO GRANDE-MS (2018-2022)”**

ADÃO LUIZ DE JESUS ALMIRON

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca Regina Tereza Cestari de Oliveira
Profa. Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff (PPGE/UFPR) Examinadora Externa Elisangela Alves da Silva Scaff
Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro (PPGEDA/UFPA) Examinadora Externa Ney Cristina Monteiro
Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Ruth Pavan
Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Campo Grande, 17 de fevereiro de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Na conclusão, desta tese de doutorado, um momento importante da minha vida, quero dedicar ao meu pai, Ramão Conceição Almiron (in memorian), com muita saudade e a minha mãe Maria Ignês de Jesus Almiron. Sei que não devem compreender o significado do título, o porquê de estudar tanto, como também não devem saber, o quanto foram sábios em me conduzir para a escola desde os meus primeiros passos na educação formal quando criança. Foram pais presentes, sempre estiveram comigo, oportunizaram-me dentro de suas limitações culturais, o acesso à educação escolar, proporcionaram exemplos de dedicação que nunca me deixaram desistir, isso foi fundamental para todo o meu percurso de vida profissional e pessoal. A vocês, minha gratidão e respeito. Obrigado pai, obrigado mãe.

AGRADECIMENTOS

O percurso de quatro anos de curso, fez com que muitas pessoas aproximassem e de uma forma ou de outra me ajudassem no processo de construção do trabalho. Pessoas que contribuíram no meu percurso acadêmico, portanto quero honrá-las com gratidão, hoje e sempre.

À minha amada esposa, Maria Gomes Mesquita Almiron, pela parceria, compreensão nas minhas constantes ausências para leituras, mulher valorosa, companheira e amorosa.

À professora Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira pela dedicação e persistência, incentivo, paciência e respeito na orientação desta pesquisa, por despertar em mim condições para ser um pesquisador, minha gratidão e agradecimentos.

À minha estimada amiga Carmen Lígia Caldas Haiduck, por ter acreditado em mim que era possível, pela motivação constante, amizade e incentivo antes e durante essa caminhada.

À querida Agailda Paulino Gama, por ter compartilhado os momentos mais difíceis do curso, me ouvindo e incentivando, motivação emocional que muito contribuiu para meu percurso.

Às professoras Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff, Dra. Celeida Maria da Costa Souza e Silva, Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira e Dra. Ruth Pavan, por aceitarem ler e examinar o meu trabalho, pelo respeito à minha pesquisa e as contribuições na banca de qualificação e defesa.

Aos meus pais, Ramão Conceição Almiron e Maria Ignês de Jesus Almiron, sempre presentes com amor e compreensão.

Aos meus filhos Luiz Fernando, Marcelo Anderson e Maria Eduarda, minha força e alegria sempre.

Aos meus netos Manuela, Geovana, Fernanda, Isabel, Davi e a Radassa, que logo chega para alegrar nossos dias, bênçãos de Deus para a vida toda.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, ao Secretário e aos Superintendentes da SUGENOR, SUGEFIC, SUGEPE e CEFOR pela autorização da pesquisa, pela recepção, atendimento e disponibilização das informações.

Aos diretores escolares das sete regiões do município: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo, pelo acolhimento nas unidades escolares e entrevistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), pela participação na formação acadêmica e pelos ensinamentos que contribuíram para minha vida como pesquisador, profissional e pessoal.

Aos colegas da turma de Doutorado de 2021, pela convivência, aprendizagem e troca de experiências.

Às professoras e aos colegas da linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação, pelo compartilhamento de todas as atividades acadêmicas.

A todos que contribuíram para a minha formação neste período, gratidão!

A Vida

És o orvalho que nutre uma rosa
És a rosa que enfeita o jardim
És jardim que ornamenta campina
És o campo radioso sem fim
És o raio de luz entre as sombras
És a sombra suave e fiel
És o manto azulado do espaço
És o braço que me une ao céu

És o sonho ideal da poesia
Que irradia na rima do verso
Na candura do meu dia dia
É segredo total do universo
És o berço que embala o que nasce
És a face que da alma remida
És degrau para a eterna subida
És a vida meu Deus
És a vida

És a ponte que jaz sobre o abismo
És a fonte dos mananciais
És o doce marulho das águas
No deserto, é descanso de paz
Tu que reinas acima da morte
És o forte que sustenta a cruz
És o Norte que orienta o filho
És o brilho no olhar de Jesus

Victorino Silva

ALMIRON, Adão Luiz de Jesus. **Autonomia da gestão das escolas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2018-2022)**. 2025. 129 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – MS, 2025.

RESUMO

Esta Tese de Doutorado vincula-se à Linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação, ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre “Políticas Públicas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Seu objetivo é analisar o processo de construção da autonomia na gestão das escolas, com base na concepção dos diretores, após a aprovação e sanção da Lei que institui a Gestão Democrática e a eleição de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), no período de 2018 a 2022. Os objetivos específicos são: discutir as perspectivas de gestão da educação no contexto histórico brasileiro; verificar as formas de provimento da função de diretor escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no contexto da política local, a partir dos anos 2000; e examinar na concepção de diretores escolares eleitos em 2018 e que atuaram entre 2019 a 2022, os elementos que enfatizam a autonomia da gestão no contexto escolar. A metodologia adotada compreendeu revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista de caráter semiestruturado, com sete diretores de uma escola de cada região urbana de Campo Grande – MS: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo. O critério de seleção considerou o diretor com maior tempo de atuação na direção de escola de ensino fundamental, eleito em 2018 e com mandato de 8 de janeiro de 2019 a 31 dezembro de 2022. Os resultados mostraram que a Lei interrompeu o ciclo de indicação políticas de diretores escolares pelo Poder Executivo ao definir a eleição - uma das dimensões da gestão democrática - como critério para provimento da função de diretores escolares na REME. As concepções de autonomia apresentadas pelos diretores escolares evidenciam, por um lado, a “autonomia construída” e, por outro, uma “autonomia decretada”, conforme a conceituação de Barroso (1996). Conclui-se que o processo de construção da autonomia na gestão das escolas é fragilizado pela influência da perspectiva de gestão gerencial, adotada na Rede Municipal de Ensino. Essa perspectiva prioriza elementos de controle externo, o que compromete a gestão democrática, que se baseia na participação e na tomada de decisões coletivas.

Palavras-chave: Autonomia da gestão escolar. Diretor escolar. Gestão democrática.

ALMIRON, Adão Luiz de Jesus. **Autonomy of school management in the Municipal Education Network of Campo Grande - MS (2018-2022)**. 2025. 129 f. Thesis (Doctorate in Education). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande - MS, 2025.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the line of research Politics, Management and History of Education, the Group of Studies and Research on “Public Policies and Management of Education” of the Postgraduate Programme in Education - Master's and Doctorate - at the Dom Bosco Catholic University (UCDB). Its aim is to analyse the process of building autonomy in school management, based on the conception of headmasters, after the approval and sanction of the Law establishing Democratic Management and the election of school headmasters in the Municipal Education Network of Campo Grande (MS), from 2018 to 2022. The specific objectives are: to discuss the perspectives of educational management in the Brazilian historical context; to verify the ways in which the position of school headmaster has been filled in the Municipal Education Network of Campo Grande - MS, in the context of local politics, since the 2000s; and to examine in the conception of school headmasters elected in 2018 and who served from 2019 to 2022, the elements that emphasise the autonomy of management in the school context. The methodology adopted included a literature review, documentary research and semi-structured interviews with seven headmasters from one school in each urban region of Campo Grande - MS: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa and Segredo. The selection criterion was the headteacher with the longest experience of running a primary school, elected in 2018 and with a mandate from 8 January 2019 to 31 December 2022. The results showed that the law interrupted the cycle of political appointment of school headmasters by the executive branch by defining election - one of the dimensions of democratic management - as the criterion for filling the position of school headmaster at REME. The conceptions of autonomy presented by school headmasters show, on the one hand, “constructed autonomy” and, on the other, “decreed autonomy”, as conceptualised by Barroso (1996). The conclusion is that the process of building autonomy in school management is weakened by the influence of the managerial perspective adopted by the municipal education network. This perspective prioritises elements of external control, which compromises democratic management, which is based on participation and collective decision-making.

Keywords: Autonomy of school management. School headmaster. Democratic management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de Campo Grande – MS e suas regiões urbanas.....	48
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas do Ensino Fundamental da REME existentes nas regiões urbanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.....	28
Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2019 – 2023).....	52
Tabela 3 - Rendimento escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico	22
Quadro 2 – Documentos consultados.....	27
Quadro 3 – Identificação dos entrevistados e das regiões em que as escolas estão localizadas.....	30
Quadro 4 – Características das regiões urbanas de Campo Grande – MS.....	49

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de pesquisa: roteiro de questões.....	117
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	119

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo do Termo de Colaboração da REME.....	123
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ACP	Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEFOR	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CEINF	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONDAEM	Conselho de Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas Municipais de Campo Grande – MS
DAV	Divisão de Avaliação
DCM	Divisão da Central de Matrícula
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GE	Grêmio Estudantil
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NGP	Nova Gestão Pública
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDD	Plano Diretor de Desenvolvimento de Campo Grande
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Projeto de Lei
PLANURB	Instituto Municipal de Planejamento Urbano
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
SUGEFIC	Superintendência de Gestão Administrativa Financeira e de Convênios
SUGENOR	Superintendência de Gestão e Normas
SUGEPE	Superintendência de Gestão de Pessoas
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco

UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICAMP	Universidade Estadual Campinas
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.....	33
1.1 Gestão da educação na perspectiva democrática.....	33
1.2 Gestão da educação na perspectiva gerencial.....	38
1.3 Formas de Provimento da função e do cargo de diretores escolares no Brasil.....	42
CAPÍTULO II – MOVIMENTO DE ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS	47
2.1 Caracterização do Município de Campo Grande – MS.....	47
2.2 Processo de Provimento da função de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.....	54
2.3 O processo de formulação da Lei de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.....	65
CAPÍTULO III - DIRETORES ESCOLARES ELEITOS NO CONTEXTO LOCAL.....	73
3.1 Eleição como dimensão da gestão democrática e autonomia escolar.....	73
3.2 Colegialidade como dimensão da gestão democrática e autonomia escolar.....	78
3.3 Participação dos segmentos escolares na tomada de decisões e autonomia escolar.....	83
3.4 Democratização e autonomia da gestão escolar.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	117
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo analisar o processo de construção da autonomia na gestão das escolas, com base na concepção dos diretores, após a aprovação e sanção da Lei que institui a Gestão Democrática e a eleição de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), no período de 2018 a 2022. Vincula-se à Linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação, ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Católica Dom Bosco (GEPPE/UCDB) e insere-se no projeto “Movimentos e Características da Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”¹.

O recorte temporal, de 2018 a 2022, abrange a sanção da referida Lei pelo Prefeito Municipal Marcos Marcello Trad (2017-2020), do Partido Social Democrático (PSD), em 2018, e o mandato de quatro anos dos diretores escolares eleitos, que ocorreu de 9 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

Justifica-se a escolha do Município de Campo Grande por ser a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, com maior número de habitantes, 898.100 (IBGE, 2022), assim como de escolas, isto é, 205 unidades na Rede Municipal de Ensino de Campo (REME) (INEP, 2023) e maior número de estudantes matriculados em escolas das Redes Municipais de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, 110.364 (INEP, 2023), além de ter Sistema e Conselho Municipal de Educação, e ter regulamentada a Lei de Gestão Democrática e eleição de diretores escolares pelo voto direto pela comunidade escolar, em 2018.

O interesse pelo tema relaciona-se à minha trajetória profissional². Em 1996 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande/MS. No mesmo ano fui aprovado no concurso para professor na REME de Campo Grande, período de relacionar teoria e prática. Com pouco mais de seis anos em sala de aula, participei do processo seletivo para diretores escolares da REME e, ao ser selecionado, fui atuar como Diretor Adjunto de uma Unidade de Ensino. Diante da nova função, senti a necessidade de conhecer de modo sistemático sobre a gestão escolar e o processo de atuação de um diretor, para isso ingressei no curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Católica Dom Bosco, concluído em 2007.

¹ Projeto coordenado pela Profa. Regina Tereza Cestari de Oliveira (CNPq, 2019).

² Para relatar minha trajetória profissional, nos próximos parágrafos, peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular.

Com mais experiência como diretor de escola, acreditei que seria o momento de continuar estudando e o Mestrado em Educação foi a minha opção. A Pós-Graduação – Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (PPGE/UCDB), proporcionou-me condições e possibilidades de aprofundamento dos estudos em políticas públicas e gestão da educação, concluído em 2014, com a dissertação denominada: O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE - Escola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2007 – 2010): A experiência em uma unidade escolar.

Os anos, após a conclusão do curso de Mestrado, foram atuando como diretor de escola e, portanto, mais experiente pelo tempo na gestão e tendo passado por três unidades escolares, a inquietação pela temática me fez repensar sobre a continuidade dos estudos. Assim, sete anos após o Mestrado, o ingresso no curso de Doutorado trouxe-me a possibilidade de discussão da autonomia da gestão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Com 28 anos atuando em escolas da REME, 20 destes na direção de escola, no período compreendido entre 2004 a 2024. Em 2003, por meio de escolha dos servidores da escola onde atuava como professor participei do processo de provimento da função de diretores escolares na REME. Após aprovação nos exames de processo seletivo e indicação do Poder Executivo, assumi a direção adjunta de uma unidade escolar da REME no ano de 2004. Este modelo de escolha permaneceu até 2010. Após este período, o processo de escolha de diretores retornou por indicação, todavia, permaneci na função até o ano de 2016, quando fui exonerado juntamente com outros diretores da REME por decisão do Executivo, novos gestores na reforma administrativa promovida pelo então prefeito Alcides Bernal do Partido Progressista (PP).

No início de 2017, durante a gestão do prefeito Marcos Marcello Trad (2017-2022) do Partido Social Democrático (PSD), novamente por indicação retornei à função de diretor escolar na mesma unidade de ensino. Esse período foi marcado pelas discussões, criação e aprovação da Lei de Gestão Democrática em 2018. Nesse contexto, participei ativamente como diretor escolar deste movimento, que precedeu a aprovação e sanção da referida lei.

Com seis anos de sua aprovação, percebo que a relevância social da Lei de Gestão Democrática está no incentivo à participação e ao envolvimento dos segmentos da comunidade escolar — professores, estudantes, servidores administrativos e, especialmente, os pais para estarem presentes nas unidades escolares e a desempenharem funções nos colegiados responsáveis pela gestão das escolas.

A relevância social e científica desta pesquisa está no potencial de mostrar o processo de construção da autonomia na gestão das unidades escolares, além de contribuir com o debate sobre as políticas públicas que orientam o planejamento da educação na Rede Municipal de

Ensino de Campo Grande, onde exerço a função de diretor escolar. A relevância pessoal está na possibilidade de avançar nas lutas e nos debates de políticas públicas que norteiam as orientações e o planejamentos da educação na mencionada Rede de ensino.

A primeira providência para o desenvolvimento da pesquisa foi o levantamento de teses de doutorado, por corresponder ao nível de pós-graduação desta pesquisa, que discutiram e publicaram sobre essa temática, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando-se os descritores “Gestão democrática”, “Provimento da função de diretores escolares”, “Eleição de diretores escolares”, “Autonomia na gestão escolar”, entre os anos de 2015 e 2020, considerando o período após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2015-2025) e a disponibilidade de informações sobre o tema no período da pesquisa.

Quanto à pesquisa no site da Capes, ao selecionar o período e a área de conhecimento “Educação”, bem como os descritores, chegou-se ao seguinte resultado: 91 teses sobre Gestão Democrática; 3 teses sobre Provimento da função de diretores escolares, 4 teses sobre Autonomia na Gestão da escola e 3 teses sobre eleição de diretores escolares, totalizando 101 teses no período de 2015 a 2020.

Foram selecionadas seis teses de doutorado em educação encontradas no período, que mais se aproximam do objeto desta pesquisa, uma vez que focalizam em suas análises temas como eleição de diretores escolares, gestão democrática, participação e autonomia das unidades escolares, expostas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico (2015 – 2020)

ANO	TÍTULO	PROGRAMA	AUTOR
2016	Gestão Democrática: impasses e desafios para a elaboração da Lei Estadual n. 1513 do Estado do Acre	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Pierre André Garcia Pires
2018	Processos de Provimentos, exigências e atribuições para os dirigentes escolares no contexto das reformas gerencialistas	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Nadia Pedrote Drabach
2018	A implantação da autonomia financeira da Escola em Municípios Cearenses	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Antonio Nilson Gomes Moreira
2020	Programa Escola Viva (ES): uma análise do modelo de Gestão Educacional	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro	Luciana Martins de Oliveira Matos
2020	Eleição direta para diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN: Construções Históricas e Embates Políticos	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Fabiola Fontenele Girardi
2020	Gestão Democrática com dispositivo gerencialista	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí/SC, (UNIVALI)	Rudnei Joaquim Martins

Fonte: Organizado pelo autor com base no levantamento bibliográfico realizado.

A primeira tese selecionada é a de Pierre André Garcia Pires, com o título “A Gestão Democrática: impasses e desafios”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (2016). Seu objetivo é averiguar de que forma foi criada e implementada a Lei n. 1513, de 11 de novembro de 2003, que dispõe sobre a Gestão Democrática do sistema público do estado do Acre. A pesquisa discute as mudanças ocorridas no sistema de ensino estadual com a modalidade de escolha dos diretores das unidades de ensino e a criação de novas funções para a escola: o coordenador de ensino e coordenador administrativo, que juntos com o diretor formam o núcleo gestor da escola, criado para oferecer condições adequadas de funcionamento e de organização da gestão. O processo de seleção dos diretores ocorre de forma mista. A lei criou novas funções onde a de coordenador de ensino substitui a função de vice-diretor e o coordenador administrativo, ambos são escolhidos previamente pelo diretor, de forma não democrática entre os funcionários da escola.

Conclui que a lei de gestão democrática, na educação acreana propõe a eleição de diretores e a constituição dos Conselhos Escolares, mecanismos de gestão democrática que vem possibilitar com que os sujeitos tenham autonomia, participação e desenvolvam um trabalho

coletivo. Ressalta que o conselho escolar para a lei é considerado um órgão deliberativo das decisões no contexto escolar, através da composição e participação dos segmentos eleitos entre seus pares, o que potencializa uma forma democrática. Afirma ainda que a participação e autonomia construída para os conselhos escolares é um fator importante para que ocorra a gestão democrática na escola.

Outra tese selecionada é a de Nadia Pedrote Drabach, intitulada “Processos de Provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contexto de Reformas Gerencialistas” (2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O estudo objetiva compreender a relação entre o perfil requerido para dirigentes escolares da Educação Básica obrigatória nas redes estaduais de ensino de Minas Gerais e Rio de Janeiro, no período de 2005 a 2015. Com base na Emenda Constitucional n. 19 de 1998 e quando a Lei Complementar n. 101/2000, Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), lei decorrente do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) que estabeleceu normas de finanças públicas voltada para a responsabilidade na gestão fiscal operacionalizando o princípio da eficiência nas contas públicas que materializa princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Enfatiza o tema da privatização da educação no que se refere à gestão escolar, enfatizando aspectos relacionados aos processos de seleção, às atribuições e à natureza das funções previstas para o dirigente das escolas da Educação Básica.

Conclui que elementos da NGP na gestão escolar nas redes estaduais do Brasil, reforçada pela vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), provocaram mudanças na forma de escolha de dirigentes escolares, nos requisitos para a candidatura e nas atribuições da função, orientados pelo princípio da eficiência.

A tese defendida por Antonio Nilson Gomes Moreira também foi selecionada, intitulando-se “A implantação da Autonomia Financeira da Escola em Municípios Cearenses” (2018), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa objetiva retratar a política de autonomia financeira da escola instituída em quatro municípios cearenses, desvelar suas especificidades, especialmente ao ordenamento jurídico, papel e perfil dos sujeitos e processos vivenciados. Discute a abrangência e complexidade dessa política, favoreceu a compreensão a respeito de ser efetivada em poucos municípios do Estado e defende a aproximação de todos aos marcos legais, ao planejamento, ao investimento, aos insumos disponibilizados, à participação e mobilização dos sujeitos envolvidos e os resultados obtidos com a implantação da política de autonomia financeira da escola em quatro municípios do Estado do Ceará.

Conclui que a autonomia financeira da escola induz à incorporação da presença de todos os segmentos, colaborando para a institucionalização da gestão democrática do ensino, e que o exercício de autonomia financeira da escola contribui para a construção de outras autonomias.

Mais uma tese é de Luciana Martins de Oliveira Matos, intitulada Programa Escola Viva (ES): uma análise do modelo de gestão educacional (2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Apresenta como objetivo analisar a parceria público-privada na gestão da educação no estado do Espírito Santo (2015-2018), nos marcos político-econômicos de ordem global, cujo paradigma é a reestruturação do Estado que adota critérios gerenciais proclamados pela chamada Nova Gestão Pública. Tal reestruturação inclui a transferência do papel do Estado ao setor privado suscitando uma redefinição do sentido de autonomia e de participação no processo de gestão da educação pública.

Discute que as reformas instituídas nos anos de 1990 redefiniram o papel do Estado e introduziram a gestão gerencial na administração, por meio da chamada Nova Gestão Pública. Apresenta o Programa Escola Viva, que propõe um modelo de gestão educacional pautado em bases empresariais, por meio de ferramentas de tecnologias que ressignificam conceitos como participação e autonomia, alicerces de uma gestão democrática, conforme prescrição constitucional, considerando que a gestão da escola pública deve ser democrática.

Conclui que o modelo de gestão do Programa Escola Viva está consubstanciado em um paradigma híbrido de gestão. Por um lado, a participação é ressignificada pela corresponsabilidade de práticas pedagógicas norteadas por valores da administração empresarial como eficiência, eficácia, produtividade, monitoramento, metas, controle, fluxo, dentre outros. Por outro, a gestão democrática de gestão pública carece de estruturas, procedimentos e colegiados que possibilitem participação, capacidade de dialogar, de relacionar com os pares, direção escolar eleita, dentre outras questões.

Fabiola Fontenele Girardi (2020) defendeu a tese “Eleição direta para diretor de escola na rede municipal de ensino de Natal/RN: construções históricas e embates políticos” (2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O objetivo é analisar e compreender o processo de construção, implantação e materialização da eleição para a escolha de diretor na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN, situando-o historicamente no contexto local e nacional.

A pesquisa mostra que o processo acontece desde 1987, sendo um dos primeiros municípios do Brasil a implementar a eleição direta para diretor escolar e a estabelecer a gestão democrática.

Conclui que as unidades de ensino se revelam como resistência e reprodutoras de uma prática construída historicamente no Brasil nos espaços democráticos, demonstra ainda que a eleição e a experiência da gestão democrática nas escolas têm desenvolvido muitos problemas e conflitos, que não são simples de resolver pela complexidade que advém de uma conjuntura histórica que apresenta razões fortes para repensar sua prática.

A tese defendida por Rudnei Joaquim Martins intitula-se “Gestão Democrática como dispositivo Gerencialista” (2020), inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí/SC. Para análise dos documentos foram lançados os seguintes objetivos: mapear os documentos regulatórios da educação básica, a partir do Plano Nacional de Educação até o marco que foi a Constituição Federal; identificar os principais elementos que compõem os enunciados da gestão da educação; compreender genealogicamente como os enunciados vão compor o discurso da gestão democrática; analisar arqueologicamente o discurso da gestão democrática apresentado.

Mostra nos documentos oficiais, após a Constituição Federal de 1988, dispositivos de segurança gerencialista utilizados pelo Estado para atingir sua governabilidade, como: disciplinarização, descentralização, controle, aprimoramento, regulação, fiscalização, meritocracia, competência técnica, normatização e padronização, associados ao Projeto Político Pedagógico (PPP), órgãos colegiados, formas de escolha de gestores, regimentos, plano de gestão, conselhos de acompanhamento e de controle social.

Conclui que o discurso induz à gestão gerencialista escamoteada de democracia. Um discurso que captura a participação, a diferença e a pluralidade, impondo de forma hegemônica, padronizada e classista, excludente, na forma de gerir a educação básica pública brasileira.

As teses apresentadas aproximam-se do tema de investigação ao discutirem temáticas como autonomia da gestão escolar relacionadas às questões financeiras, pedagógicas e administrativas, participação da comunidade escolar no planejamento e decisões da gestão escolar, assim como embates entre a gestão gerencial e a gestão democrática. Os temas mais relacionados à pesquisa referem-se aos processos de provimento do cargo e função do diretor escolar utilizados historicamente no Brasil, bem como a contribuição nas análises de modelo de gestão gerenciada, que se contrapõe à gestão democrática e à construção da autonomia da escola com a participação da comunidade.

Esta pesquisa se diferencia das apresentadas por analisar o processo de construção da autonomia na gestão da escola, após a implantação de uma lei que institui a Gestão democrática e a eleição de diretores escolares, como forma de provimento para a função, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, e tem como questão central: como vem se constituindo a

autonomia na gestão escolar nas unidades de ensino, após a eleição de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS?

Seu objetivo geral é analisar o processo de construção da autonomia na gestão das escolas, com base na concepção dos diretores, após a aprovação e sanção da Lei que institui a Gestão Democrática e a eleição de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS), no período de 2018 a 2022.

Os objetivos específicos delineados são: discutir as perspectivas de gestão da educação no contexto histórico brasileiro, tomando como referência a Constituição Federal de 1988; verificar as formas de provimento da função de diretor escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no contexto da política local, a partir dos anos 2000; e examinar, na concepção de diretores escolares eleitos em 2018 e que atuaram entre 2019 a 2022, os elementos que enfatizam a autonomia da gestão no contexto escolar.

A pesquisa tem como pressuposto que o processo de construção da autonomia na gestão das escolas é fragilizado pela influência da perspectiva de gestão gerencial, adotada na Rede Municipal de Ensino. Essa perspectiva prioriza elementos de controle externo, o que compromete a gestão democrática, que se baseia na participação e na tomada de decisões coletivas.

Trata-se de pesquisa qualitativa, que parte de revisão bibliográfica, e, em seguida, utiliza documentos como fontes para análise do objeto em questão. A menção de Shiroma, Campos e Garcia (2005) ressalta um ponto importante: os documentos podem representar a política, mas não são a política, pois a materialização dessa política cabe a interpretação daqueles envolvidos no trabalho de cada unidade escolar.

Segundo Evangelista e Shiroma (2019, p. 99), “[...] todos os documentos são importantes, em graus variados, e expressam determinações históricas que estão no cerne da documentação pesquisada”. Desse modo,

Os documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101).

Os documentos foram consultados nas páginas eletrônicas do governo federal, do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande – MS, conforme constam no quadro a seguir:

Quadro 2 – Documentos consultados

ÂMBITO NACIONAL		
Data	Documento	Relação dos Documentos
05/10/1988	Constituição Federal de 1988	Estabelece os fundamentos e as normas legais, entre outros, para a Educação do Brasil.
20/12/1996	Lei n. 9394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
25/06/2014	Lei n. 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
ÂMBITO MUNICIPAL		
08/07/2002	Decreto Municipal n. 8490	Institui o Regime de Autonomia escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.
07/08/2002	Decreto Municipal n. 8508	Dispõe sobre o provimento de cargo de diretor escolar no Município de Campo Grande – MS.
07/08/2002	Resolução SEMED n. 50	Institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais de Campo Grande – MS.
16/05/2003	Resolução SEMED n.59	Institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais de Campo Grande – MS.
30/08/2007	Resolução SEMED n.114	Dispõe sobre o processo seletivo de dirigentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.
13/07/2009	Decreto Municipal n.10.900	Dispõe sobre a implantação dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.
23/06/2015	Lei Municipal n.5.565	Aprova o Plano Municipal de Educação de Campo Grande – MS – PME.
15/12/2017	Resolução SEMED n.1.208	Institui a comissão na Secretaria Municipal de Educação para coordenar o processo de eleição dos diretores da REME.
15/06/2018	Lei Municipal n.6023	Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.
30/08/2018	Edital SEMED n.19	Torna pública a realização de eleições diretas para a escolha de diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande – MS.
16/11/2020	Resolução SEMED n. 208	Altera, em caráter excepcional, no ano de 2020, o regime de progressão adotado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.
27/11/2020	Resolução SEMED n. 209	Dispõe sobre o processo de matrícula das unidades escolares, que oferece Educação Infantil e/ou o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande – MS.

Fonte: Organizado pelo autor com base nos documentos selecionados.

A pesquisa utilizou a entrevista de caráter semiestruturado (APÊNDICE A) com diretores escolares eleitos, instrumento que combina perguntas abertas e fechadas, sendo que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. “O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”, afirma Quaresma (2005, p. 75).

Para tanto, dos diretores de 91 escolas da região urbana da REME de Campo Grande – MS foram selecionados 7 (sete) diretores do Ensino Fundamental, considerando uma escola de cada região do município de Campo Grande/MS, ou seja, Anhanduizinho, Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Lagoa, Imbirussu, localizadas em diferentes regiões do Município, com características específicas (Arruda, 2012). A identidade de cada participante será preservada, portanto será utilizada uma identificação, conforme consta no quadro a seguir, considerando que em cada região há pelo menos oito unidades escolares de Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Número de escolas do Ensino Fundamental da REME existentes nas regiões urbanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS

REGIÕES URBANAS	ESCOLAS	DIRETORES
Região do Segredo	12	12
Região do Bandeira	11	11
Região do Prosa	8	8
Região do Anhanduizinho	26	26
Região do Lagoa	10	10
Região do Centro	10	10
Região do Imbirussu	14	14

Fonte: Superintendência de Gestão de Pessoas da SEMED/SUGEPE, 2023.

A escolha dos diretores escolares entrevistados considerou o servidor com maior tempo de serviço na direção de escola de cada região, que foi eleito em 2018 e atuou como diretor no mandato de 8 de janeiro 2019 a 31 dezembro de 2022, conforme informação da Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGEPE) da SEMED.

O primeiro contato foi com a SEMED, com o encaminhamento da carta de apresentação do PPGE/UCDB e solicitação para autorização da pesquisa. Após apreciação do Centro de Formação Para Educação (CEFOR) da SEMED, a resposta foi positiva com a condição de entrega de um exemplar da tese de Doutorado na SEMED. Após a liberação, foram encaminhadas solicitações aos setores de Superintendência de Gestão e Normas (SUGENOR), da Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGEPE) e da Divisão de Avaliação (DAV), para obtenção de informações que atendessem os critérios da pesquisa, por exemplo, nomes das escolas por região e dos diretores.

Os documentos e dados solicitados foram prontamente disponibilizados pelo setor responsável na SEMED, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOR), por

intermédio da servidora local, procedimento que contribuiu para o levantamento de dados e realização das entrevistas com os diretores das sete escolas.

Na sequência, foram feitos os contatos, por meio de visita nas respectivas unidades escolares, com os diretores das escolas para definição de dias e horários das entrevistas, realizadas após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da UCDB, mediante o Parecer nº 6.286.966, de 6 de setembro de 2023, nos meses de setembro e outubro de 2023, conforme combinado com cada diretor e a disponibilidade de cada um. Assim, aconteceu na seguinte ordem, por região: Segredo, Bandeira, Prosa, Anhanduizinho, Lagoa, Centro e Imbirussu. Os locais foram definidos pelos entrevistados, ou seja, todos escolheram as unidades escolares onde atuam. As entrevistas foram gravadas no aplicativo de mídia, gravador de voz de celular para registro, e, em seguida, efetuadas as transcrições pelo autor da pesquisa. A adesão à pesquisa foi voluntária com o consentimento prévio dos entrevistados em participar da pesquisa, com registro no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE B).

As entrevistas foram transcritas e sistematizadas para identificação do conteúdo presente, seguindo o que afirma Evangelista e Shiroma (2019, p. 112). “Esse tratamento inicial permite escolher as unidades de análises, construir categorias ou eixos temáticos que servirão de referência para a comparação e análise entre documentos e a realidade concretamente pensada”.

A importância da produção de inferência na análise de conteúdo, conforme Campos (2004, p. 613), “[...] não significa produzir suposições sublimares sobre determinadas mensagens, mas embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores”. Assim, afirma, “[...] a situação concreta é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção”. O autor esclarece que uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise que orientarão a discussão das questões respondidas (Campos, 2004).

Portanto, os dados foram definidos a partir de unidades de análise que comportam as questões utilizadas na entrevista.

Os diretores entrevistados, com entre 20 e 29 anos de atuação na direção de escolas, serão identificados pela letra D, seguida da numeração conforme a região em que a escola está situada, conforme no quadro a seguir:

Quadro 3 – Identificação dos entrevistados e das regiões em que as escolas estão localizadas

ORDEM	REGIÃO	IDENTIFICAÇÃO
1	Segredo	D1
2	Bandeira	D2
3	Prosa	D3
4	Anhanduizinho	D4
5	Lagoa	D5
6	Centro	D6
7	Imbirussu	D7

Fonte: Organizado pelo autor, com base na localização das escolas por região.

Para a discussão dos dados da pesquisa, o trabalho utiliza como principais referências autores que, em uma perspectiva crítico-dialética, analisam a sociedade capitalista, sua dinâmica histórica, e suas formas de opressão e mostram a importância da compreensão da relação entre educação e sociedade. Como afirma Sanfelice (2004), a análise das políticas educacionais considera um determinado período histórico e visa identificar sínteses, confrontos e críticas entre autores. Um processo de estudo que possibilita o entendimento do real, considerando, conforme Evangelista (2012, p. 63), que “[...] o real não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da intelecção, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido”.

Nesse sentido, buscou-se a produção científica que discute as temáticas relacionadas à gestão democrática como Cury (2002, 2007), Lima (1998, 2014), Souza (2009a) e autonomia da gestão como Barroso (1996, 1998 e 2004) e Saviani (2010, 2013). Os dados coletados foram levantados, correlacionados aos objetivos e às categorias de análise assim definidas: Gestão Democrática e Autonomia da Gestão das escolas.

De acordo com Lima (2014), a Gestão Democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção que assume uma feição política em busca de sua autonomia, por meio da participação democrática dos atores escolares numa perspectiva de construção sociocomunitária, constituindo-se mediante processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa dos profissionais da educação e da comunidade em geral.

Entende-se conforme o autor, que a força democrática na Gestão é a participação dos segmentos da escola, ou seja, dos órgãos compostos por representantes da comunidade escolar

como: estudantes, professores, técnico-administrativos, pais, que têm a função de propor, discutir, pensar e decidir coletivamente. Nos termos do autor:

[...] a participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas, não apenas do fenômeno de participação ativa que são típicos dos processos de organização e mobilização democráticas, mas também porque a participação verdadeira exige mais do que acesso a informação e o direito de ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões (Lima, 2014, p. 1072).

A tomada de decisões, representa o âmago da democracia e, em decorrência, não há democracia onde não se tem a participação da comunidade escolar. “É mesmo essa dimensão político-participativa decisória que confere sentido e substância às anteriores dimensões de eleição e de colegialidade democrática” (Lima, 2014, p. 1073).

A gestão democrática, utilizando os termos de Souza (2009a), é entendida como

[...] 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, 2009a, p. 125).

Esse processo, especifica o autor, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base 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 do amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009a, p. 125 -126).

Em decorrência, compreende-se autonomia das escolas no sentido atribuído por Barroso (1996), ou seja, não é algo fora dos segmentos organizados coletivamente, não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, “é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 1996, p. 10).

A seguir apresenta-se como a tese está organizada em três capítulos:

No primeiro capítulo, denominado **Gestão da Educação no Contexto Histórico Brasileiro**, busca-se discutir perspectivas de gestão da educação e a forma de provimento do cargo e função de diretores escolares no contexto histórico brasileiro, tomando como referência a Constituição Federal de 1988.

O segundo capítulo, **Movimento de escolha de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS**, discute as formas de provimento da função de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no contexto da política local, a partir dos anos 2000.

O terceiro capítulo, **Diretores escolares eleitos no contexto local**, examina aspectos que enfatizam a autonomia na gestão escolar, na concepção dos diretores escolares eleitos em 2018 e que atuaram no período de 2019 a 2022 na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Nas considerações finais apresenta-se a síntese dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I

GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Este capítulo visa discutir perspectivas de gestão da educação que traduzem um movimento histórico. Toma-se como referência a Constituição Federal de 1988 para tratar, em duas seções, diferentes perspectivas que permeiam o processo histórico, ou seja, a primeira relacionada à gestão democrática e a segunda à gestão gerencial da educação e, em uma terceira seção, apresenta-se as formas de provimento do cargo e função de diretores escolares no Brasil.

1.1 Gestão da educação na perspectiva democrática

Para o desenvolvimento das perspectivas de gestão da educação busca-se o trazer, inicialmente, o significado de gestão, que em “[...] em sua raiz etimológica, derivada do latim, o termo significa *gerar, fazer brotar, fazer nascer*. Trata-se de algo que implica o sujeito”, afirma Cury (2002a, p. 165, grifos do autor). Ao se referir à postura metodológica da maiêutica socrática, o autor afirma que a gestão implica “um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça”. Nesse sentido, a gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (Cury, 2002a, p. 165).

Essa definição remete ao período de abertura política nos anos de 1980, em contraposição ao autoritarismo do período da ditadura civil-militar (1964-1985), resultou da luta de organizações da sociedade civil, que se articulavam pelo retorno das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil, e ajudou a construir uma base para lutar pelos direitos sociais, entre eles a educação.

Para tanto, é importante mencionar a participação dos segmentos organizados da sociedade civil na retomada da redemocratização do país, após um período de mais de 20 anos da ditadura civil-militar.

Nos termos de Lima (1988, p.183),

A participação representa a forma de limitar certos tipos de poder e superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões.

A definição do autor é oportuna, aqui, na medida em que possibilita relacionar à participação dos segmentos representativos da sociedade brasileira no período, no sentido de mostrar sua contribuição para limitar e suplantar as formas de governo ditatoriais (1964-1985).

O movimento de contestação à ditadura civil-militar e a sua derrubada com a mobilização popular dos anos 1980, além de romper com a ordem autoritária foi capaz de criar um novo ordenamento jurídico nacional em bases democráticas que se impôs como um todo incluindo a área educacional (Cury 2002a, p. 166).

Conforme o art. 1º da Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, a República Federativa do Brasil “[...] é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal [...]” e define os municípios como entes federados, com autonomia, segundo o art. 18, ou seja, que “[...] a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988).

Como analisa Cury (2008b), a Constituição de 1988 recusou tanto um federalismo centrífugo como centrípeto e optou por um

[...] federalismo cooperativo sob denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos de acordo com os artigos 1º, 18, 23, 29, 30 e 211.

Os sistemas de ensino desde logo passaram a usufruir existência legal, ficando a organização e o seu modo de funcionamento sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo ao princípio da colaboração recíproca (Cury 2008b, p. 1200-1201).

Ao adotar um modelo federativo cooperativo amplia novos mecanismos de participação social por meio de sujeitos políticos capazes de tomar decisões e ao reconhecer a autonomia dos entes federados (Cury, 2002a).

Esse modelo está associado ao Estado Democrático de Direito definido na Constituição Federal, com a participação dos indivíduos nas decisões e nos direcionamentos das políticas públicas. “O Estado de direito democrático requer soberania popular”, corrobora Vieira (2001, p. 130) e assinala que esta soberania é a possibilidade de conquista dos direitos, controle e construção da democracia.

Na concepção do autor, a democracia

[...] não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e deveres, é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões (Vieira, 2001, p. 14).

A Constituição Federal estabelece direitos civis, políticos e sociais, afirma Vieira (2001, p. 14), no entanto “[...] a realização desses direitos exige a mobilização da sociedade, porque dela nascem as necessidades e as angústias”.

A afirmação do autor relaciona-se à análise de Cury (2002a, p. 167), de que “[...] a construção da ordem democrática não significou a abrangência das práticas sociais e políticas”. Isso significa que a mobilização e a luta em torno das políticas sociais, é condição para a manutenção da democracia.

A garantia desses direitos constitucionais abre a possibilidade do exercício da cidadania e da “[...] educação escolar, pois é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela cidadã e por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho” (Cury 2008a, p. 296). Assinala o autor que

[...] é nesse momento de ruptura com a ordem existente que a CF a atravessa dando-lhe novos contornos organizacionais e chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos. Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos (Cury 2008a, p. 297).

A educação como direito de todos e dever do Estado e da família está definida no art. 205 da Constituição Federal e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para a cidadania (Brasil, 1988).

A educação, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, são direitos sociais, conforme o art. 6º, declarado na Constituição (Brasil, 1988).

Cabe esclarecer, conforme Saviani (2013, p. 744), que “[...] os direitos sociais correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar, possibilitado pelo padrão de civilização vigente”. A educação, o primeiro dos direitos sociais, é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (Cury, 2002b, p. 246).

Portanto, não se trata de uma expectativa de melhora, é uma “perspectiva política de oportunizar novas relações democráticas” e conhecimento de forma igualitária aos cidadãos brasileiros e pode contribuir para a “[...] criação de espaço, oportunidade e igualdade de cidadãos entre si” (Cury, 2002a, p. 173).

Essa perspectiva pode ser identificada no art. 206 da Constituição Federal ao definir os princípios em que o ensino deverá ser ministrado, isto é:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos;
- VI - **Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**
- VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, grifo nosso).

Como se verifica, entre os princípios do ensino encontra-se a gestão democrática da educação, que é, ao mesmo tempo, por injunção da Constituição (art. 37) (Brasil, 1988), “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (Cury, 2007, p. 494) e como princípio da educação nacional é “[...] presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade” (Cury, 2007, p. 485).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96 no art. 3º, inciso VIII, reafirma a Gestão Democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal.

A luta pelo retorno à democracia, que culminou na elaboração e promulgação da Constituição, mobilizou o país, principalmente os educadores, em torno de uma pauta que continha, entre outros, a defesa do direito à escola pública obrigatória e gratuita e a qualidade da educação (Adrião, 2006).

Porém, a democratização da gestão das escolas públicas é uma reivindicação antiga “como meio de superar as práticas clientelistas de indicação dos dirigentes escolares” (Adrião, 2006, p. 56). As eleições de diretores estavam na pauta das discussões no processo de abertura democrática brasileira, em que se reivindicavam mecanismos de participação, incluindo, entre outros, o provimento da função de diretor escolar, com a defesa de que a escolha do diretor ocorresse por meio de eleição direta pela comunidade em que a escola estivesse inserida. A busca de uma gestão com a participação da comunidade, tinha como motivação “o aumento de participação de usuários e funcionários nos processos decisórios escolares e aumento da autonomia pedagógica”, elementos de gestão democrática que poderiam contribuir para a construção da consciência política sobre o que é público, visando a democratização da educação, segundo estudos de Adrião, 2006, p. 58).

A autonomia atribuída aos entes federados para definir regras e normas não pode perder de vista que o princípio da Gestão democrática do ensino público, na forma da lei, implica a

decisão de cada ente federado. Sobre essa questão, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 771) mostram que,

[...] tal prerrogativa da gestão democrática da educação permitiu, desde então, que se construíssem experiências de gestão, principalmente das escolas, diferenciadas entre si: desde aquelas que se dispuseram a realizar eleições para diretores e colegiados, até aquelas em que a nomeação do diretor de escola ainda é prerrogativa do Poder Executivo, o que, segundo estudos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação se constitui em maioria [...].

Nas escolas públicas brasileiras, a gestão democrática ainda pode ser considerada algo complexo quanto ao entendimento e prática e “[...] tem se tornado um dos motivos mais frequentes, na área educacional, de debates, reflexões e iniciativas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente”, pois com a Constituição Federal de 1988, houve a possibilidade de concretização deste princípio por meio, por exemplo, da eleição de diretores de escola. Porém, a Gestão Democrática tem objetivos maiores na educação, por isso ainda busca-se a compreensão das exigências e desafios trazidos por esta inserção constitucional, afirma Cury (2002a, p. 164).

Na mesma linha de raciocínio, Drabach e Souza (2014) entendem que a escola coloca-se em sintonia com a construção de uma sociedade democrática, quando compromete-se com ela em favor da emancipação dos sujeitos. Portanto, a Gestão Democrática como princípio amparada pela Constituição Federal materializa-se por meio de instrumentos considerados mais democráticos, ou seja,

A existência de mecanismos como eleição de diretores, a construção coletiva do projeto pedagógico e o conselho escolar potencializam o desenvolvimento da Gestão Democrática na escola, como espaço de diálogo, a participação, a expressão dos anseios da comunidade escolar, porém estes instrumentos por si só não são capazes de garantir que a democracia aconteça, mas, tampouco sem eles a escola não poderá desenvolver uma Gestão Democrática (Drabach; Souza, 2014, p. 229).

Nesse sentido, a superação das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade democrática passam necessariamente por um processo formativo e de conscientização para o qual a escola contribui” (Drabach; Souza, 2014, p. 227).

A análise de Cury (2002a, p. 166), contribui com essa reflexão, ao afirmar que:

[...] a ordem jurídica de caráter democrático se impôs como um todo, aí compreendida a área educacional. Por isso, a ordem constitucional que nasceu em 1988 consagrou princípios caros à democracia e à educação democrática. Ela é tanto um modo de se opor ao que até então vigia, quanto uma nova maneira de se propor a gestão de como administrar a coisa pública.

Se um dos objetivos é a democratização da sociedade e da educação, o desafio é fazer valer o cumprimento do princípio constitucional da gestão democrática na educação, entendendo-se, no entanto, conforme Drabach; Souza (2014, p. 234), que “as contradições e conflitos fazem parte de processos democráticos, de abertura para o diálogo e construção coletiva”.

1.2 Gestão da educação na perspectiva gerencial

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Estado brasileiro passou por mudanças políticas e administrativas, na década de 1990, com a reforma do seu papel, expressa no documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que tinha à frente o ministro Luís Carlos Bresser Pereira, identificando o Estado como responsável pela crise econômica (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

A reforma assenta-se no pressuposto do neoliberalismo de que o Estado está em crise e, portanto, a estratégia é reformar o Estado e diminuir a sua atuação, tendo em vista a sua superação. Assim, para a corrente neoliberal,

[...] caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p.764).

A reforma do Estado, proposta no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), indicou para a administração pública, substituir o modelo de administração pública burocrática pela administração pública gerencial (Brasil, 1995).

Nessa conjuntura, segundo Oliveira e Fonseca (2005, p. 58), sob a orientação do ministro, “foram implantadas iniciativas de cunho gerencial, voltadas à modernização do aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado”.

Em outras palavras, na concepção gerencial de administração pretendida pelo governo “[...] a noção de gestão, adquire sentido gerencial na medida em que se refere a capacidade do Estado de imprimir eficiência aos serviços e estimular avaliação de resultados e produtos” (Oliveira; Fonseca, 2005, p. 59). Os autores assinalam que o objetivo central

[...] era imprimir eficiência ao desempenho do Estado. Entre suas ações prioritárias, a descentralização administrativa transferiria funções da

burocracia central para Estados, municípios e as denominadas organizações sociais, configuradas como entidades de direito privado públicas, não estatais. A justificativa era garantir a governança (Oliveira; Fonseca, 2005, p. 58).

Com a reforma do Estado, o Poder Público teria, portanto, que se adaptar às novas funções do Estado, sob o argumento de um mundo globalizado que exigia novos procedimentos e competências considerados modernos (Oliveira; Fonseca, 2005, p. 57). Assim, visando melhorar os resultados, o governo justificou a utilização deste modelo de gestão, que também passou a influenciar as políticas da educação e a gestão das escolas públicas.

De forma geral, como define Marques (2020, p. 2), trata-se de “[...] um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas”.

De acordo com Oliveira (2015), esse modelo de gestão foi adotado a partir da reforma realizada na Grã-Bretanha e adaptado para a realidade brasileira sob a forma de administração pública gerencial. Caracterizado pela centralização da União e pela transferência de responsabilidades para os estados e municípios, orientado pela lógica da Nova Gestão Pública (NGP), esse modelo passou a orientar as políticas sociais no Brasil. Nesse contexto, observou-se uma ampla disseminação do conceito de racionalização da gestão pública, por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública. “Princípios como a concorrência entre atores públicos e o setor privado, a terceirização dos serviços e a gestão orientada para resultados” (Oliveira, 2015, p. 631), passaram a ser amplamente adotados.

A gestão gerencial, influenciada pela NGP, no âmbito da reforma do Estado brasileiro iniciou-se no “[...] período em que o país foi conduzido por um governo com clara orientação neoliberal”, ou seja, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esse modelo “permanece em vigor, apesar da mudança política no plano federal, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT)” (2003-2010). Assim, a chegada de um novo governo não alterou essa política. Por isso, “é importante observar como a NGP foi incorporada por importantes setores do Estado e, mais especificamente, pela educação” (Oliveira, 2015, p. 635).

Apesar das diferentes formas de se efetivar nos países, a NGP não mudou o objetivo de tratar a educação, como “[...] uma mercadoria, como um bem privado”, de modo que a demanda e a oferta educacional deveriam ser determinadas por mecanismos de mercado, e a gestão da educação, cada vez mais gerencial, deveria ser delegada aos administradores por meio de parcerias com o setor privado (Drabach, 2018, p. 99).

Nessa conjuntura sintetizam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 767) na citação transcrita a seguir,

[...] atrela-se a viabilidade da reforma gerencial ao desempenho das organizações da sociedade civil de um duplo papel, ou seja: prover serviços sociais e científicos em bases competitivas e exercer o controle social. Nessa direção, cabe ao Estado transferir ao setor público não estatal (ou setor não lucrativo) a execução dos serviços sociais e científico as escolas e hospitais, mesmo assim mantendo o seu papel social de principal provedor de recursos para estas atividades.

As reformas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a NGP, sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuição de maior eficiência ao setor público, como analisam Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713), “introduziram mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes”.

A perspectiva de gestão propagada pela NGP pode ser entendido, desta forma, como “[...] controle social e implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência e eficiência no desenvolvimento da qualidade para a educação (Oliveira, 2013, p. 242). Trata-se, portanto, de um modelo de gestão que não corresponde aos princípios para a educação definidos na Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão democrática da educação.

Lima (2014, p. 1076) faz referência às crescentes críticas, nesses períodos, sobre a Gestão Democrática nas escolas, aos seus elementos eleitorais e órgãos colegiados, destacando que elas atendem a concepção gerencialista. Este modelo preconiza a eficiência como elemento central ao desenvolvimento econômico, à liderança e à responsabilização dos gestores pelos resultados alcançados.

Apesar da luta de movimentos de educadores pelo cumprimento do princípio constitucional da Gestão Democrática, “[...] a NGP vai sendo assimilada pelos gestores da educação pública, do Ministério às escolas, perseguindo um Estado supostamente eficiente e dinâmico que busca mais resultados com menos emprego de recursos” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 725). Nesse sentido,

[...] Os princípios de eficiência importados da iniciativa privada vão sendo naturalizados como valores universais e já não se pergunta quais são as finalidades do público. No contexto escolar, essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentam não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível. Os próprios sujeitos envolvidos diretamente (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 725).

Essa concepção apresenta um modelo de gestão como algo novo e ao enfatizar o discurso de eficiência, recomenda a adoção de práticas de gestão para melhorar a qualidade do setor público.

As orientações e práticas gerenciais, que se apresentam como solução para uma educação de qualidade, manifestam-se,

[...] na responsabilização dos gestores escolares e dos professores pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos, entre outros, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (Oliveira, 2019, p. 219).

Outro efeito da introdução da NGP na gestão da educação do Brasil é destacado por Drabach (2018, p. 122), ou seja, ter tornado “[...] a avaliação um instrumento de regulação, a avaliação adquiriu centralidade nas políticas federais para a educação após os anos de 1990”.

E, nesse sentido, a preocupação da gestão das escolas passou a concentrar-se, sobretudo, nos resultados das avaliações nacionais, dentre elas a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “que pode se distanciar do que prevê uma gestão com a participação da comunidade escolar nas decisões tomadas coletivamente” (Drabach, 2018, p. 122).

Esses instrumentos de avaliação introduzidos com as reformas educacionais da década de 1990 começam a incorporar uma nova perspectiva pautada na descentralização da gestão nos sistemas de ensino. Segundo Batista (2007, p. 399), “[...] a descentralização é uma das ações da reforma do Estado que visava distribuir funções e responsabilidades entre os entes federados”.

Vale reforçar a ênfase conferida à qualidade da educação que, segundo a concepção gerencial, é compreendida como algo mensurável e quantificável por meio de indicadores estatísticos. Nessa concepção, a qualidade é tratada como um objetivo concreto, a ser alcançado por meio de “[...] inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho na Escola” (Batista, 2007, p. 401).

Embora a gestão gerencial incorpore termos associados à democracia, como participação, autonomia e descentralização, ela frequentemente os ressignifica distanciando-se da perspectiva democrática. Em vez de promover a tomada de decisões coletivas, contribui para o fortalecimento do individualismo e para a adequação das práticas escolares voltadas aos

interesses do mercado. Esses conceitos, ainda que mantenham uma aparência de alinhamento com a democracia, tornam-se atrativos inclusive para aqueles que, em outros contextos, não se identificam com a lógica neoliberal (Drabach, 2011).

Não se pode perder de vista, portanto, que as políticas educacionais associadas à concepção gerencialista são ativamente reinterpretadas e modificadas tanto pelos elaboradores de políticas locais quanto por aqueles que as materializam em última instância, ou seja, professores, gestores e funcionários que atuam na escola (Marques, 2020).

Destaca-se aqui a importância de compreender que as políticas educacionais não são fixas e invariáveis, mas sim dinâmicas e influenciadas pelas realidades locais e pelos sujeitos envolvidos em sua materialização.

Após tratar da gestão da educação nas perspectivas democrática e gerencial, a próxima seção destina-se a discutir as formas de provimento da função de diretor escolar.

1.3 Formas de Provimento da função e do cargo de diretores escolares no Brasil

A forma de provimento para função de diretor escolar tem ocorrido de diferentes formas nos estados e municípios brasileiros. Em pesquisa concluída na década de 1990, Dourado (2008) destaca as mais frequentes nas escolas públicas: diretor livremente indicado pelo poder público; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; indicação por lista tríplice ou sêxtupla; e eleição direta para diretor.

O autor esclarece as diferentes modalidades e menciona que uma delas é a indicação pelo poder público, ou seja, ocorre quando o poder executivo indica, quer dizer, a escolha do diretor de escola, é com base na confiança do responsável pela nomeação. Essa forma é a mais utilizada nas escolas públicas brasileiras, nas esferas municipais e estaduais.

Na modalidade diretor de carreira, a escolha está vinculada a critérios como tempo de serviço, merecimento ou escolarização do servidor público na área educacional.

Outra modalidade de escolha é diretor aprovado em concurso. O processo para a escolha do diretor é feito por meio de um concurso público. Nesse caso, os candidatos são selecionados de acordo com os requisitos estabelecidos para o cargo.

A indicação por lista tríplice consiste na consulta à comunidade para sugerir nomes para a função de diretor. A escolha cabe ao poder executivo, que nomeia o diretor entre os três nomes mais votados.

A eleição direta é defendida por muitos movimentos sociais como a forma mais democrática de escolha. Nessa dimensão, a própria comunidade escolar, composta por professores, funcionários, estudantes e pais, escolhe diretamente o diretor por meio de voto.

No caso da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, o governo municipal utilizou a escolha por indicação de 2002 a 2018. Em 2018, com a aprovação da Lei de Gestão Democrática, passou-se a adotar a eleição direta para provimento da função de diretor escolar³. No ano de 2019, tomaram posse os primeiros diretores eleitos pelas comunidades escolares.

Drabach e Souza (2014, p. 230) descrevem as diferentes formas de provimento da função de diretores escolares, com base na consulta ao questionário da Prova Brasil de 2007, que apresenta como alternativas: “seleção, eleição apenas, seleção e eleição, indicação de técnicos, indicação de políticos, outras indicações, outras formas”. Assim, os estados e municípios com legislação própria definem um dessas formas de provimento para a escolha de diretores escolares.

Para os autores, a presença dessas alternativas no questionário da Prova Brasil mostra as diversas formas existentes de escolha de diretores no Brasil. Observa-se que o questionário não explicita a modalidade de “diretor de carreira”, embora indique que a escolha de diretores por livre indicação pelo poder público ainda seja a mais utilizada no Brasil. A variedade de alternativas presentes no questionário da Prova Brasil indica a coexistência de várias formas de escolha de diretores

Os autores, de acordo com Paro (2003), agrupam estas formas em três blocos principais: a indicação; a seleção por meio de concurso público ou de aferição da competência técnica e a eleição. “É certo que há formas combinadas, mas a base para as formas de provimento adotadas no Brasil advém daquelas modalidades” (Drabach; Souza, 2014, p. 230).

Segundo Dourado (2008, p. 83), “[...] a modalidade de livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se configurava com a que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo”. Corresponde ao modelo de Estado que emerge de um padrão de relações sociais influenciado por uma ordem tradicional, fundamentada na relação de poder pessoal e patrimonialista, com decisões baseadas na pessoalidade, como propriedade pessoal do gestor, mesmo sendo legalmente propriedade pública (Batista, 2007).

Cabe esclarecer que o elemento fulcral do patrimonialismo, como explicam Perboni e Oliveira (2021, p. 6),

³ Discussão a ser apresentada no próximo capítulo.

[...] é a organização social baseada nos bens de família, sendo a forma do Estado patrimonial quando o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, trata a coisa pública na sua administração como coisa particular.

Os autores acrescentam que os princípios patrimonialistas da administração pública subsistem e, embora não sejam aceitos pela sociedade, as ações tomam o poder do Estado como propriedade privada (Perboni; Oliveira (2021).

De acordo com Souza (2019, p.157), “[...] historicamente as escolas no Brasil têm se organizado de forma hierárquica e burocrática, ocupando o diretor do cargo máximo ali existente”. Isso porque alguns estados utilizam a indicação política como forma de provimento da função de diretor escolar.

As indicações, que ainda persistem como forma de escolha de diretores escolares, apesar do movimento pela democratização da gestão escolar iniciado nos anos de 1980, possuem a marca do clientelismo político (Drabach; Souza, 2014).

Essa marca está relacionada ao fato de que, “[...] a gestão da coisa pública guarda especificidade diretamente relacionadas ao tipo de sociedade construída desde o período da colonização”, pois quem tinha o poder político atuava em causa própria ou para sua família, utilizando a análise de Batista (2007, p. 388).

É importante reforçar que indicar política ou tecnicamente o diretor escolar, concordando com Souza (2019, p. 275), pressupõe “compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista de carreira, mas como um cargo político de confiança, do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral”. Isso porque o diretor indicado pode ter seu trabalho alinhado, com maior possibilidade e compromisso formal com quem o indicou.

O concurso público, com provas e títulos para seleção é uma das alternativas que pode superar o clientelismo caracterizado pela indicação, ou de outras formas de aferição da competência técnica dos candidatos. O concurso público é defendido também, pois o diretor estaria menos submisso às variantes da política da escola e do sistema de ensino, como mostram Drabach e Souza (2014).

Essa característica é defendida também pela sua imparcialidade, uma vez que “A impessoalidade da administração pública é um princípio constitucional que se materializa, por exemplo, em dispositivos como os concursos públicos” (Perboni; Oliveira, 2021, p. 8).

Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, por exemplo, utiliza-se o concurso como forma de provimento. Os autores destacam a compreensão de Paro (2003) de que “o compromisso do diretor concursado é com quem está no poder, porque o concurso isolado não

estabelece nenhum vínculo com os usuários, mas sim com o Estado que é quem legitima a sua função por lei”. Na análise do autor, o concurso para diretores mostra-se democrático apenas do ponto de vista do candidato para o cargo, porque pode candidatar-se livremente, porém, não abre espaço de escolha para a comunidade escolar (Drabach; Souza, p. 231).

Diversos educadores e administradores de sistemas de ensino têm se mostrado favoráveis à realização de concursos públicos para a lotação do quadro dirigente da escola, entendendo que o concurso público parece garantir a moralidade e a transparência necessárias na lotação de qualquer cargo público, considerado um bom instrumento para a seleção técnica das pessoas que estariam aptas ao cargo, conforme assinala Souza (2006).

O autor discute que, após a aprovação no concurso o diretor será um servidor de carreira que atuará tecnicamente na escola, prestando contas ao Executivo de sua gestão. Ao considerar somente a avaliação de competência do candidato por concurso, este modelo não leva em conta as outras competências que o diretor deve ter, destacando “[...] principalmente a liderança política para conduzir o processo pedagógico da escola”. Acrescenta que “[...] esta forma recebe críticas também pela vitalicidade em que o concurso proporciona e pode acomodar o profissional” (Souza, 2019, p. 158).

Trata-se, portanto, de uma modalidade defendida por se imputar a ela a objetividade na escolha de méritos intelectuais, porém a gestão escolar não se resume à dimensão técnica, mas se configura em um ato político. “As atividades administrativas e burocráticas, podem secularizar a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico”, como sublinha Dourado (2008, p. 84).

Com as considerações apresentadas em relação à indicação e concurso público como formas de escolha de diretores escolares, a eleição, de modo geral, apresenta-se como uma forma mais coerente e bem aceita pelos educadores. No entanto, há posições contrárias a ela, tanto por parte dos poderes Executivo e Legislativo, quanto por parte de certos setores corporativos no país (Souza, 2006). As eleições diretas para diretores escolares têm sido, historicamente, uma das modalidades entendidas pelos movimentos sociais e pelos professores como uma das formas mais democráticas (Dourado 2008).

Segundo o autor, a eleição se apresenta como um legítimo canal na luta pela democratização da gestão. Contudo, a forma de provimento da função não define o tipo de gestão, mas pode interferir no seu destino (Dourado 2008, p. 85), pois a democratização da gestão não passa somente pela escolha do diretor por meio do voto.

A eleição, portanto, se constitui em um instrumento de gestão democrática, na medida em que estudantes, pais, professores e técnico-administrativos, têm o poder de escolher e decidir

quem será o diretor da escola. Como analisa Lima (2014, p. 1071), “[...] a eleição abre espaço para a escolha do Projeto Político Pedagógico ideal para a escola, é do ponto de vista democrático uma opção mais coerente”. Em uma eleição de diretores o que está em questão não é a escolha de pessoa para assumir a função na escola, mas de projeto, que possa ser mais coerente e vinculado com a realidade da comunidade escolar, o projeto que poderá ser construído pela maioria. Mesmo que se leve em conta elementos que influenciam no processo eleitoral, a “eleição é democraticamente superior, mais favorável e possível de combinação entre práticas democráticas direta e de democracia representativa nas escolas” (Lima, 2014, p. 1071).

É importante frisar que as formas de provimento referidas estão presentes em diversos sistemas públicos de ensino e a luta iniciada pelos movimentos sociais na década de 1980, com a proposta relacionada à Gestão Democrática da educação, à eleição direta de diretores de escolas, entre outros, continua sendo importante para democratização da educação, pois “[...] o fato de o princípio da gestão democrática do ensino ser um dispositivo constitucional, não se traduziu em garantia plena das unidades federadas acatarem de imediato sua implantação”, como assinalam Fernandes e Souza (2018, p. 2).

No próximo capítulo busca-se discutir as formas de provimento da função de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

CAPÍTULO II

MOVIMENTO DE ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS

Este capítulo discute as formas de provimento da função de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no contexto da política local, a partir dos anos 2000, assim como o processo de formulação e aprovação da Lei de Gestão Democrática, que dispõe sobre a eleição de diretores escolares em 2018, em três seções. Apresenta-se, inicialmente, a caracterização do Município de Campo Grande, de modo a situar o *locus* da pesquisa.

2.1 Caracterização do Município de Campo Grande - MS

Campo Grande, município localizado no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), na Região Centro-Oeste do Brasil, é a capital do estado. Tem uma população de 898.100 habitantes, densidade demográfica de 111,11 habitante por quilômetro quadrado, tendo como municípios limítrofes: Jaraguari, Rochedo, Nova Alvorada do Sul, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia e Terenos. Dois distritos fazem parte do município: Anhanduí e Rochedinho (IBGE, 2022).

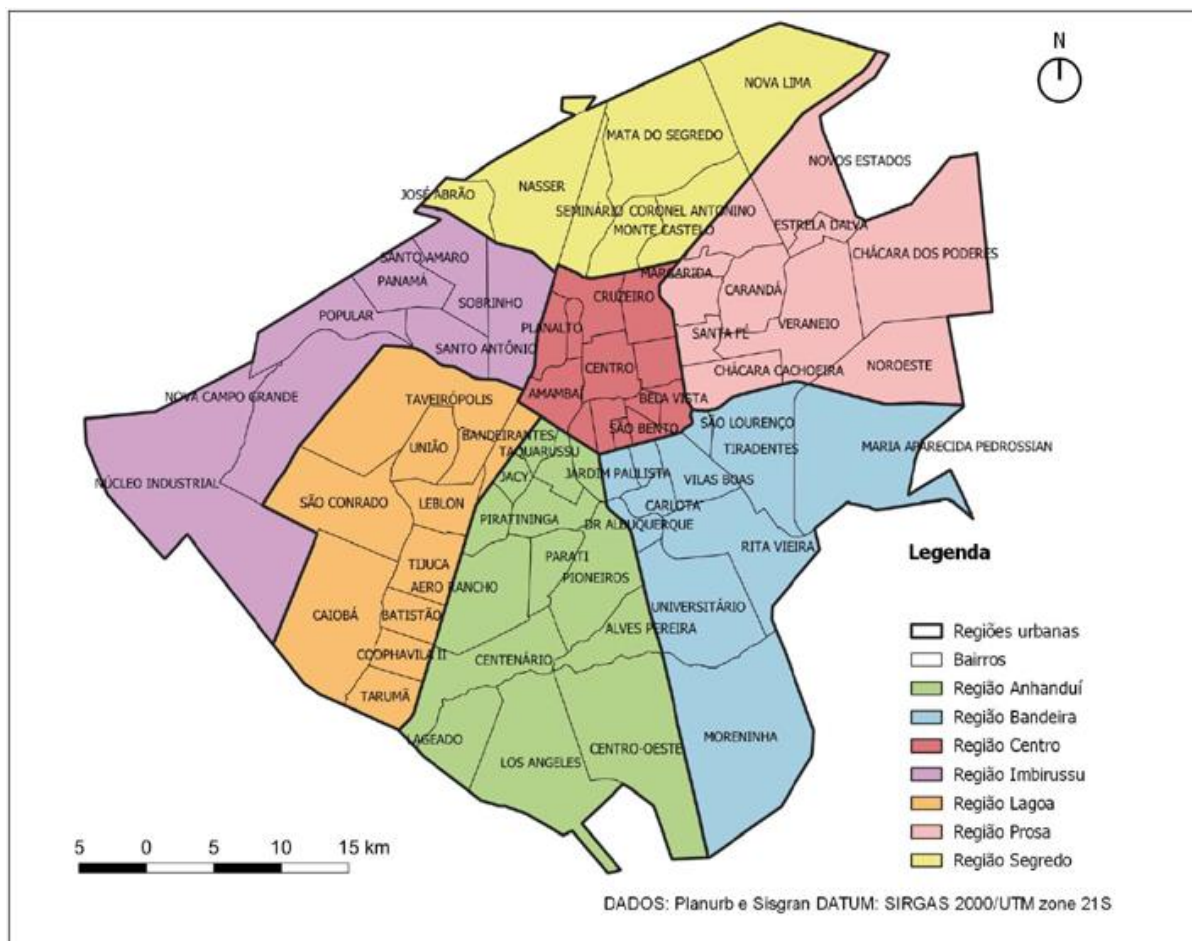
Na comparação com outros municípios do Estado é a mais populosa, ocupa a primeira posição entre 79. Em relação aos municípios de todo o país, fica na posição 17^a, considerando um total de 5.570 municípios. Sua área era de 8.082,978 km², o que o coloca na 7^a posição entre os 79, entre os municípios do estado e na 175^a posição de 5.570 entre todos os municípios do Brasil (IBGE, 2022).

O Estado de Mato Grosso do Sul, por sua vez, faz limites ao norte com o estado de Mato Grosso, ao leste com Minas Gerais, ao sul com o Paraná e São Paulo, e ao nordeste com Goiás. Além disso, o estado faz fronteira com o Paraguai, a oeste e ao sul, e com a Bolívia, a noroeste (IBGE, 2022).

É preciso esclarecer que, conforme Arruda (2012), a cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, foi fundada em 1872 e emancipada em 1899 com pouco mais de 34 mil hectares de perímetro urbano. A população é dividida em sete regiões urbanas: Centro (71.037 habitantes), Prosa (82.328 habitantes), Segredo (108.962 habitantes), Bandeira (113.118

habitantes), Imbirussu (98.752 habitantes), Lagoa (114.447 habitantes) e Anhanduizinho (185.558 habitantes) (IBGE/2010)⁴.

Figura 1 – Mapa do município de Campo Grande – MS e suas regiões urbanas



Fonte: Acesso às áreas verdes urbanas e equidade verde: em estudo em Campo Grande - MS. Interações. Disponível: <https://www.scielo.br/j/inter/a/WnPPsYhX5tjT9XhHR3B9zss/>. Acesso em: 23 maio 2023.

De acordo com Barros (2010, p. 62), “[...] a ocupação urbana de Campo Grande iniciou-se entre os Córregos Prosa e Segredo”. A cidade se desenvolveu aproveitando da sua geografia para nomear as regiões urbanas. Assim, as regiões apresentam características diferentes em seu processo de ocupação e em suas necessidades.

Apresenta-se, no quadro a seguir, a descrição das regiões urbanas de Campo Grande, segundo Arruda (2012).

⁴ O número atualizado de habitantes de cada região não foi disponibilizado até o momento.

Quadro 4 – Características das regiões urbanas de Campo Grande – MS

REGIÃO	HABITANTES (IBGE/2010)	ESCOLAS	CARACTERÍSTICAS
Segredo	108.962	29	Região urbana do Segredo, situada na parte norte da cidade, possui uma estrutura urbana marcada por usos tradicionalmente rurais – chácaras de recreio ou de produção de hortifrutigranjeiros – mesclada por loteamentos de implantação recente e conjuntos habitacionais “de classes de renda D e E (José Abrão, Estrela do Sul, Coophasul e Nascente do Segredo). A região foi ocupada pelos imigrantes japoneses que, no começo do século XX, se instalaram para o cultivo de verduras e hortalças, caracterizando a região como agrícola.
Centro	71.037	12	A região urbana do Centro encontra-se entre os quarteirões centrais desde a Rua Dom Aquino até a Rua 26 de Agosto (Norte-Sul) e da Av. Calógeras até a Rua Arthur Jorge (Leste-Oeste).
Prosa	82.328	17	A região urbana da Prosa, está localizada nos arredores da Rua Ceará – vilas Monte Carlo, Margarida e Jurema –, e por um conjunto habitacional localizado na Av. Mato Grosso, o Coophafé. Com o desenvolvimento verificado a partir da divisão do Estado de Mato Grosso e a instalação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, a região foi sendo gradativamente ocupada por empreendimentos destinados à população de mais alta renda. A partir daí, nascem os bairros Autonomista, Giocondo Orsi, Carandá Bosque, Chácara Cachoeira e os loteamentos fechados às margens do Córrego Sóter.
Bandeira	113.118	29	A região urbana da Bandeira tem seu processo de ocupação no início na década de 1950 com os loteamentos do Jardim Paulista, Tiradentes e Jardim Alegre, esse último, ao lado do Aero Rural. Com o tempo, as áreas próximas à Av. Eduardo Elias Zahran foram sendo parceladas e ocupadas, acontecendo a urbanização na direção sul-sudeste. A região do Bandeira possui vias que assumem características próprias, como a Av. Eduardo Elias Zahran, que faz fronteira com a região urbana do Centro.
Anhanduizinho	185.558	56	A região urbana do Anhanduizinho iniciou seu processo de urbanização no final da década de 1950, com a aprovação dos loteamentos Taquarussu e América. Logo depois surge o bairro Guanandy, como loteamento, na década de 1960, com 3.500 lotes e, aos poucos, a região foi se estruturando, surgindo outros loteamentos – Jockey Club, Piratininga, Ipiranga, Marcos Roberto, Jacy e Vila Bandeirantes. Localizada na porção sul da cidade, a região pode ser descrita a partir da sua rede de córregos. Dos limites da Av. Salgado Filho até o Córrego Bandeira.
Lagoa	114.447	25	A região urbana da Lagoa é caracterizada pela presença de grandes áreas militares formadas pela Base Aérea de Campo Grande, pela segunda parte da

			Vila Militar, além do Aeroporto Internacional de Campo Grande. Apesar da presença dessas áreas institucionais federais, a região se desenvolveu às margens da saída para Sidrolândia até os limites das margens do Córrego Lagoa. Foi com a implantação do Conjunto Habitacional Coopavila II, na década de 1970, no ponto mais extremo ao sudoeste da região, que ela assume sua dimensão de perfil longitudinal, acompanhando, definitivamente, os espaços existentes entre a Av. Marechal Deodoro e o Córrego Lagoa. Nessa região, concentram-se grandes loteamentos implantados nas décadas de 1960 e 1970, com destaque para o Santa Emília, São Conrado, Tijuca e Portal Caiobá.
Imbirussu	98.752	28	A região urbana do Imbirussu, historicamente, foi utilizada como passagem para interligar a cidade de Campo Grande à saída para o Pantanal e para os municípios ao oeste do estado, por meio da atual Av. Duque de Caxias. Esse acesso, originalmente boiadeiro, utilizado desde o começo do século XX, foi se urbanizando a partir da instalação das edificações dos quartéis militares na década de 1920. Hoje, conta com a sede do Comando Militar do Oeste e o 20º Regimento de Cavalaria Blindada. Atualmente, a região possui vários espaços públicos que a destacam das demais, como o Cemitério Santo Amaro, o maior da cidade, a sede da Polícia Federal, a sede da Fundação Nacional de Saúde e o Colégio Militar de Campo Grande.

Fonte: Organizado pelo autor com base em Arruda (2012). População por região (IBGE, 2010).

De acordo com Arruda (2012), a divisão da cidade de Campo Grande em sete regiões urbanas: Centro, Prosa, Bandeira, Segredo, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussu, foi aprovada pelo Plano de Trabalho da Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (Planurb), (1987-1988). Todas com características diferentes em seu processo de ocupação e de sua racionalidade de necessidades, considerando que a cidade apresentava um crescimento predominantemente horizontal, com espaços urbanos ou bairros mais próximos da região central praticamente vazios, sendo que o perímetro urbano comportava 5 (cinco) milhões de habitantes, enquanto o índice populacional do município ainda não atingiu 1 (um) milhão de habitantes, com ocupação desordenada, acarretando desigualdades e má distribuição de serviços de serviços públicos.

O autor destaca que essa divisão por região em Campo Grande com características próprias, “permitiu o levantamento de necessidades, das comunidades mais distantes do centro da cidade, da organização de políticas públicas e sociais para atender a população de forma mais abrangente” (Arruda, 2012, p. 87).

No município de Campo Grande, em 2022, o salário médio mensal era de 3,3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 39,33%. Quanto ao rendimento da população, em comparação a outros municípios, ocupa o 68º lugar de um *ranking* de 5.770. No Estado é o 3º de 79 e na região geográfica imediata é o 1º de 13º. O percentual da população com rendimento mensal de até 12 salários mínimos é de 30,3% (IBGE, 2022).

Em relação à educação, Campo Grande conta com o Sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande – MS, que foi organizado pela Lei n. 5.507, de 17 de agosto de 2007, que, conforme o art. 1º,

[...] visa sistematizar as ações de seus integrantes para, observados os princípios e finalidades da educação nacional e as demais normas vigentes, oferecer uma educação escolar de qualidade em conformidade com as políticas de ação de governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (Campo Grande, 2007c).

Conforme o art. 2º, compõem o Sistema Municipal de Ensino:

I - Órgão Central

a) Secretaria Municipal de Educação;

II - Órgão Colegiado

a) Conselho Municipal de Educação

b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério;

III - As instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

IV – As instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

V – Outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico (Campo Grande 2007c).

A mencionada Lei foi homologada na gestão do então prefeito municipal Nelson Trad Filho, (2005-2008), do PMDB, à época, e revogou a Lei n. 3.404 de 1º de dezembro de 1997. No campo educacional, a Rede de Ensino de Campo Grande apresenta os seguintes dados, dispostos na tabela a seguir.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2019 – 2023)

Etapas/Modalidade Ensino	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	30.366	31.145	28.586	29.457	30.511
Ensino Fundamental	72.435	74.056	76.755	77.137	78.169
Educação de Jovens e Adultos	3.797	2.495	2.037	1.147	1.560
Educação Profissional	373	117	112	113	124
Total Geral	106.971	107.813	107.490	107.854	110.364

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Quanto ao número de estudantes atendidos na Rede Municipal de Ensino (REME) ao longo de um período de cinco anos, com início em 2019, quando os diretores eleitos assumiram, observa-se um aumento de mais de 3.000 matrículas no total. Na etapa da Educação Infantil, o crescimento foi de apenas 145 estudantes. O pequeno acréscimo no número de alunos em cinco anos nesta etapa, deve-se à limitação de vagas oferecidas pela SEMED durante o período, conforme Divisão da Central de Matrícula (DCM)⁵. Houve uma queda nas matrículas em 2021, que pode ser atribuída à pandemia de Covid 19 quando as escolas ficaram fechadas devido ao isolamento social.

Com a retomada das aulas presenciais o número de estudantes matriculados voltou a crescer na REME, ainda que limitado pela quantidade de vagas disponíveis. Segundo dados do site da SEMED⁶, foram disponibilizadas 726 novas vagas para o ano de 2023, representando um aumento de 12,78%. Nesse ano, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) atenderam 29.904 alunos

Durante audiência pública⁷ realizada em 19 de agosto de agosto na Câmara Municipal de Campo Grande, que reuniu especialistas em educação, representantes de movimentos sindicais, como a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), membros da sociedade civil, a coordenadora do Comitê MS da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e representantes da SEMED foi discutida a falta de vagas na Educação Infantil no município. Na ocasião, foi apresentada uma lista com 8.400 nomes de crianças à espera de uma vaga nas EMEIs de Campo Grande (Campo Grande 2024e).

Esses dados evidenciam que o pequeno número de matrícula na Educação Infantil, durante o período analisado, está relacionado à escassez de vagas oferecidas pelo município.

⁵ Informação verbal.

⁶ Disponível em: <https://www.matricula.campogrande.ms.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

⁷ Disponível em: <https://camara.ms.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

No Ensino Fundamental, no período considerado, nota-se um aumento no número de estudantes em todos os anos, totalizando 5.734, um acréscimo de 8% no período. Isso corresponde, em média, 180 novas turmas, considerando entre 30 a 35 alunos por turma. Outro ponto a destacar é que, mesmo durante os anos de pandemia, as matrículas no Ensino Fundamental, conforme demonstrado na tabela anterior.

A Tabela 2 revela uma queda superior a 50% no número de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a DCM, foi necessária uma reorganização gradual da oferta de vagas nesse período, uma vez que muitas unidades funcionavam com um número reduzido de estudantes.

Em resposta a essa situação, a SEMED passou a concentrar a oferta de vagas em unidades mais próximas ao centro da cidade, distribuídas de forma a atender as sete regiões do Município, com dez escolas em funcionamento⁸. Essa concentração pode ser entendida como uma estratégia para otimizar recursos, mas também pode resultar na exclusão de estudantes residentes em bairros mais distantes, devido às dificuldades relacionadas ao deslocamento.

Segundo a Técnica da Divisão Central de Matrícula da SEMED⁹, a baixa procura pela EJA, está relacionada à mudança no perfil dos alunos que buscam essa modalidade de ensino. A ampliação e a facilidade de acesso ao ensino a distância têm sido fatores preponderantes para essa mudança. Além disso, muitos estudantes não conseguiram retomar as aulas após o período de pandemia, o que concorreu para a diminuição do número de matrículas.

Cabe registrar que a organização do processo de matrícula das unidades escolares da REME Campo Grande – MS, realizada pela DCM, possibilita à Secretaria Municipal de Educação “o gerenciamento do ingresso, mobilidade e a permanência dos alunos nas unidades escolares da REME”. A matrícula ocorre em dois períodos distintos: pré-matrícula e matrícula. Ambas as etapas são realizadas pelos pais ou responsáveis legais por meio de um *site* disponibilizado pela SEMED. A DCM é responsável pela disponibilização de vagas e pelo encaminhamento dos alunos às unidades escolares. Cabe aos pais confirmar e efetivar as matrículas. “As unidades escolares têm autonomia para definir o turno que o aluno cursará e a etapa oferecida” (Campo Grande, 2020b, p. 7).

Quanto ao rendimento dos estudantes da REME, a tabela seguinte traz os dados no período de cinco anos.

⁸ Informação verbal.

⁹ Informação verbal.

Tabela 3 – Rendimento escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2019 – 2023)

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
2019	93,2%	6,6%	0,2%
2020	98,2%	1,8%	0,0%
2021	96,7%	2,9%	0,4%
2022	93,3%	6,6%	0,1%
2023	94%	5,8%	0,2%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação. Disponível em <http://www.gov.br/inep/pt.br>. Acesso em: 6 jun. 2023.

A taxa de aprovação da REME no período é superior a 90%, o que mostra uma tendência de estabilidade com índice de aprovação alto. Cabe aqui observar que no ano de 2020, ano de pandemia, em que foi utilizado para aprovação dos estudantes o regime de progressão continuada nas escolas para os estudantes a partir do 2º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental, no curso de Educação de Jovens e Adultos e os do Ensino Médio¹⁰, conforme determina o artigo 2º da Resolução nº 208. A excepcionalidade do regime de progressão no ano de 2020 e desta forma permitir o procedimento que permite ao aluno a progressão, sem interrupção, por aproveitamento, ao final do ano letivo, desde que lhe seja verificada a participação nas atividades remotas, comprovada pelo acompanhamento, previsto na Resolução (Campo Grande, 2020a).

É preciso elucidar que este procedimento de progressão continuada permitiu a aprovação, sem interrupção, no ano letivo de 2020, no patamar de 98,2%, a maior taxa de aprovação no período de cinco anos, conforme a tabela 3. Observa-se que mesmo diante da excepcionalidade, assegurar o direito a continuidade nos estudos, foi fundamental para os estudantes que não puderam frequentar as aulas nas escolas neste período.

2.2 Processo de Provimento da função de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS

O processo de provimento da função de diretores escolares na REME ao longo dos anos passou por diferentes formas, seguindo uma tendência dos modelos utilizados nos sistemas de

¹⁰ A REME conta com apenas uma unidade escolar que oferece o Ensino Médio, é a Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, localizada na zona rural do Município, atende os estudantes da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio, Técnico em Agropecuária, Eixo Tecnológico: Recursos Naturais.

ensino brasileiro para a escolha de diretores escolares, conforme mencionado no capítulo anterior.

Para a discussão do tema, nos anos 2000, volta-se ao segundo mandato do prefeito André Puccinelli (2001-2004), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Nesse período, o governo instituiu parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS)¹¹ para a implantação de um programa de gestão municipal, por meio da assinatura do termo de parceria, em 24 de janeiro de 2001, acompanhado de três termos aditivos para o período de 2001 a 2004 (Bolson, 2011).

Não se pode esquecer que, tendo em vista o cumprimento do que estabelece a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 –, os municípios brasileiros passaram a assumir, progressivamente, a oferta do Ensino Fundamental, e “[...] muitos deles buscaram, por meio de parcerias, alternativas no terceiro setor, para execução de políticas educacionais, no sentido de atender as suas demandas, superar os problemas educacionais e, principalmente, modernizar a gestão escolar”, como analisam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 770).

É importante mencionar que a indução às parcerias como a mencionada pode ser identificada no contexto da Reforma de Estado, em que o terceiro setor¹² é chamado a essa forma de participação. No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), “encontram-se os elementos centrais do chamamento e do desafio apresentados pelo governo para que assuma a execução de políticas sociais e, assim, atue como espaço de transferência de responsabilidades estatais” (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 769).

Vale lembrar que, no contexto da parceria com o IAS, o governo de Campo Grande iniciou na REME o Programa Escola Campeã. A implantação desse programa resultou em diversas normativas, com vistas à sua adequação aos novos parâmetros de gestão da educação da REME, conforme estudos de Rocha (2008).

De acordo com Bolson (2011, p. 50), “a SEMED teve a intenção de promover mudanças estruturais internas relacionadas à autonomia, à correção do fluxo escolar, à alfabetização e à avaliação, atendendo, assim, às metas previstas no Termo de Parceria”, Nesse sentido, a autora explica que a Secretaria Municipal de Educação foi estruturada para a gestão de uma rede de escolas autônomas e integradas, por meio de gerenciamento, fornecimento de recursos

¹¹ Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, que desenvolvia programas por meio de parcerias com o setor público de vários municípios brasileiros, tendo como aliado estratégicos o Banco do Brasil, com apoio da Fundação Luiz Eduardo Magalhães (Bolson, 2011).

¹² O terceiro setor é representado “por organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares” (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 768).

necessários à implantação de políticas de correção do fluxo escolar, triagem de alfabetização para alunos novos e implantação de um sistema de avaliação que evidenciasse a melhoria do desempenho escolar dos alunos (Bolson, 2011).

Nesse contexto, foi publicado o Decreto n. 8.490, de 8 de junho de 2002, que institui o Regime de Autonomia Escolar. A publicação do documento pode ter sido influenciada pelos termos acordados na parceria com o IAS. O parágrafo único do art. 1º estabelece que esse Regime “é a faculdade concedida às escolas municipais para tomada de decisão, como condição para o fortalecimento da Unidade Escolar e consequente **obtenção da eficácia do ensino e da aprendizagem**” (Campo Grande, 2002, grifo nosso).

O art. 2º define que a autonomia às unidades escolares visa “permitir que a escola gerencie os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades, organize suas normas regimentais, elabore suas propostas pedagógicas e realize a autoavaliação institucional através do consenso da comunidade escolar” (Campo Grande, 2002a, p. 1).

No entanto, conforme o art. 3º do Decreto, à SEMED compete:

- I – Coordenar, acompanhar e avaliar o processo de implantação do Regime de Autonomia Escolar;
- II – Estabelecer mecanismos de aperfeiçoamento ou correção de desvios detectados;
- III – Definir indicadores e critérios para o exercício do gerenciamento da autonomia escolar com responsabilidade;
- IV – Estabelecer atribuições e responsabilidades para a gestão pública escolar com autonomia;
- V – Determinar mecanismos e estratégias que assegurem a unidade na Rede Municipal de Ensino, através da observância da política educacional do Município; dos limites mínimos dos conteúdos curriculares; do início e término do ano letivo; da proteção do tempo escolar do aluno (Campo Grande, 2002a, p. 1).

O Decreto concede autonomia às escolas, porém, centraliza a condução das políticas educacionais e define ainda que a Secretaria de Educação é quem determina as regras para o exercício da autonomia escolar. A publicação do decreto não tirou da SEMED o controle e as decisões das ações na REME. Cabe à escola, por sua vez, seguir as determinações. A escola “[...] é gestora das decisões no que se refere, principalmente, à busca da melhoria dos resultados de aprendizagem”, como observa Rocha (2008, p. 83), ao se referir aos termos do decreto.

Entende-se que ao definir indicadores e estratégias “para o gerenciamento da autonomia escolar com responsabilidade”, a SEMED determina o que deve ser alcançado com a autonomia, ou seja, à escola é concedida autonomia para realizar o que foi decretado.

Os termos do decreto assinalam o que afirma Barroso (1996), ou seja, se o poder público decretar normas para regular ou distribuir competências em determinadas funções da

administração das escolas, essas normas não conseguem construir uma autonomia na gestão da escola, pois “[...] não existe autonomia decretada”. Decreto sem a participação social é uma autonomia imposta, não há autonomia com regras impostas (Barroso, 1996, p. 11).

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 8.508, de 7 de agosto de 2002, que dispôs sobre o provimento do cargo em comissão de Direção de Escola. Conforme o art. 1º :

O provimento do cargo em comissão de Direção de Escola, de livre nomeação e exoneração de Poder Executivo, recairá em servidor estável integrante do Quadro Permanente de Pessoal do Magistério, mediante indicação do Titular da Pasta, dentre os servidores habilitados no Processo Seletivo de Dirigentes Escolares e integrantes do Banco de Candidatos (Campo Grande, 2002b, p. 1).

Considerando que os diretores da Rede Municipal de Ensino eram indicados pela Secretaria e nomeados pelo poder executivo, entre os servidores efetivos, com o mencionado, a mudança é que os servidores deverão ser aprovados no processo seletivo e compor um banco de candidatos. Assim, todos os servidores que passassem pelo processo seletivo poderiam exercer a função de diretor escolar na REME.

O Decreto estabeleceu, conforme o art. 2º, os seguintes critérios para a escolha dos diretores escolares: ser servidor estável detentor de cargo de provimento efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério; ter habilitação mínima de curso de graduação, licenciatura plena; possuir experiência mínima de três anos de efetivo exercício em função de magistério na REME; participar do curso de capacitação de gerenciamento escolar (Campo Grande, 2002b).

Nota-se que o movimento de indicação para a escolha de servidores mais eficientes e a designação “capacitação de gerenciamento escolar” correspondem aos “princípios de eficiência importados da iniciativa privada que vão sendo naturalizados como valores universais. Essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p. 725).

O Decreto nº 8.508/2002 estabeleceu mecanismo de avaliação do trabalho do diretor e seu desempenho de forma periódica, objetivando o cumprimento das metas estabelecidas pela SEMED, conforme previsto no art. 5º (Campo Grande, 2002b).

Outra observação a considerar é que, mesmo aprovado, o candidato dependia da indicação política para assumir a função de diretor escolar, pois a ação de indicação pelo chefe do Poder Executivo permaneceu demonstrando que mesmo com a introdução do processo seletivo, o clientelismo prevalece, pautado nos princípios patrimonialista da administração pública, já discutido, apesar da indicação de elementos de gestão pautados na eficiência/eficácia.

O documento não define um tempo de mandato. Assim, o diretor escolar ficaria no cargo conforme os resultados apresentados e/ou a vontade de quem o nomeou, haja vista que a exoneração também ocorreria mediante o descumprimento da meta de trabalho e de suas atribuições. Em caso de vacância, a SEMED indicaria outro servidor do banco de candidatos para ser nomeado, pois, segundo o documento, o diretor-adjunto não era o substituto imediato (Campo Grande, 2002c, p. 3).

Com a publicação do Decreto, coube à SEMED coordenar o processo seletivo, isto é, planejar e estabelecer mecanismos de avaliação de desempenho (Campo Grande, 2002b). Para tanto, foi publicada a Resolução SEMED nº 50, de 7 de agosto de 2002, que em seu art. 1º institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais “com a finalidade de melhorar a gestão, mediante indicação de servidor que evidencie conhecimentos e habilidades próprias para desempenho do cargo” (Campo Grande, 2002c, p. 2).

A Resolução SEMED nº 50 traz orientações que reforçam o modelo de gestão gerencial. O art. 11 da resolução supracitada determinava que os diretores nomeados teriam que revalidar a certificação ocupacional a cada 3 (três) anos, sendo esse um dos critérios para continuar na direção (Campo Grande, 2002c). Deveriam assumir também a responsabilidade de cumprir com as metas de trabalho, participar dos programas de aperfeiçoamento profissional e apresentar indicadores de melhoria da qualidade de ensino ministrado na escola. Para isso, teriam que assinar um termo de compromisso (Campo Grande, 2002c, p. 3). Trata-se, portanto, de um modelo de gestão em que o diretor recebe orientações nos programas específicos e o resultado do trabalho será avaliado no cumprimento das metas estabelecidas.

O processo seletivo foi constituído em três etapas, conforme o art. 4º: escolha de dois participantes por unidade escolar, no âmbito da escola, da SEMED e da entidade classista. O candidato poderia ser escolhido pela unidade escolar, mesmo atuando na SEMED ou no sindicato de professores. Na segunda etapa, seria ofertado o curso de capacitação em Gestão Escolar para os selecionados na primeira etapa. Por fim, na terceira etapa, o critério estabelecido foi a certificação ocupacional¹³ mediante realização de provas objetivas e descritivas, de caráter eliminatório, para avaliar conhecimentos específicos, comunicação e expressão da Língua Portuguesa e práticas de gestão escolar (Campo Grande, 2002c, p. 2).

¹³ “Segundo a FLEM, “A certificação ocupacional é um processo de avaliação inovador e sistemático, desenvolvido para atestar que os profissionais possuem as competências básicas necessárias ao desempenho das atividades relacionadas ao exercício das suas funções” (Bolson, 2011, p. 81). Na área de Educação, a Certificação Ocupacional objetiva testar os conhecimentos e as habilidades, genericamente denominados de competências básicas, necessárias ao exercício do cargo. Utiliza um conjunto de testes teóricos e práticos e simulações, cuja premissa é a preparação dos dirigentes com vistas ao desenvolvimento e à implantação de padrões, instrumentos, rotinas, instruções e mecanismos operacionais da Gestão Escolar Estratégica (Bolson, 2011, p. 82).

Para certificar os professores, foi escolhida uma instituição privada, isto é, a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM)¹⁴, que ofereceu o curso aos candidatos com base no manual “Gerenciando a Escola Eficaz”, que orienta como “[...] tornar a escola eficaz, trazendo para a gestão pública os conceitos de eficiência e eficácia” (Bolson, 2011, p. 59-60), que ganham relevância, segundo a lógica gerencial.

Ainda, a certificação ocupacional tinha como objetivo não somente avaliar os conhecimentos técnicos, pedagógicos e as competências dos candidatos, mas também era pré-requisito para o candidato poder fazer parte do banco de candidatos à direção escolar da REME. Nesse banco, os diretores escolares permaneceriam até que fossem escolhidos pelo prefeito do município, porém, se a escolha não acontecesse no período de três anos, perderia a validade do processo de certificação (Campo Grande, 2002c).

Pode-se reforçar, conforme registrado por Drabach e Souza (2014, p. 245), essa forma de escolha se aproxima de elementos da perspectiva gerencial, em que, por exemplo, o dirigente escolar é selecionado para a função com base em uma avaliação de sua competência técnica em gestão, seguida da análise de suas habilidades de liderança. Embora a formação do dirigente seja essencial, a ênfase recai, sobretudo, “sobre o domínio de conhecimentos e competências relacionados à técnica da administração escolar e da educação.

No âmbito da parceria entre o público e o privado, vale mencionar os recursos financeiros públicos utilizados. Conforme estudos de Bolson (2011), sobre a parceria do governo do Município de Campo Grande e a FLEM, segundo a Proposta Técnica da Fundação ao governo municipal, os recursos praticados para custeio do primeiro teste dos candidatos a diretor escolar no ano de 2002, foi o valor de R\$ 18.744,16 (Dezoito mil setecentos e quarenta e quatro reais e dezesseis centavos). No ano de 2003, o Município contratou a Fundação Luís Eduardo Magalhães, por meio do acordo n. 99, de 22 de julho de 2003, cujo valor, estipulado

¹⁴ “A Fundação Luís Eduardo Magalhães – Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública – (FLEM), é estruturada na forma de FUNDAÇÃO com personalidade jurídica de direito privado, declarada de utilidade pública, sem fins lucrativos, cuja instituição foi autorizada pela Lei nº 7.349, de 12 de julho de 1998. A Fundação tem por finalidade social realizar pesquisas, planejar, fomentar, apoiar e executar projetos e atividades nas áreas de desenvolvimento e capacitação de pessoas, de modernização da gestão e dos serviços públicos. A FLEM promove também o intercâmbio de experiências organizacionais e de administração entre instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. É uma instituição jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada como organização social e declarada de utilidade pública. É dotada de maior flexibilidade operacional, comparativamente a organismos congêneres integrantes da esfera da administração indireta do Estado. Isto significa que seu porte é dinâmico, variável em conformidade com as necessidades específicas dos projetos contratados por seus clientes-parceiros. Essa modelagem posiciona a FLEM como uma organização leve, enxuta e ágil, com atuação em rede, conformada pela dinâmica dos seus relacionamentos (FLEM). Disponível em: <http://www.flem.org.br>>flem. Acesso em: 10 set. 2024.

em sua cláusula primeira, era de R\$ 135.038, 56 (Cento e trinta e cinco mil, trinta e oito reais e cinquenta e seis centavos). Para o 3º exame de Certificação Ocupacional, n. 174, de 7 de julho de 2004, o valor foi de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais). Portanto o valor repassado a Fundação Luís Eduardo Magalhães pela prefeitura de Campo Grande –MS, no período foi de R\$ 353.782,72 (Trezentos e cinquenta e três mil, setecentos e oitenta e dois reais e setenta e dois centavos). Cabe lembrar, conforme a autora, que o processo de implantação de parcerias dessa natureza no Brasil acentuou-se, principalmente, a partir da aprovação da Lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999, que criou e regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e instituiu o “termo de parceria” (Bolson 2011, p. 110).

No ano seguinte ao primeiro processo de certificação para diretores escolares, a SEMED publicou a Resolução nº 59, de 18 de maio de 2003, com modificações nos critérios para o processo seletivo de dirigentes escolares. No Edital nº 2/2003, a SEMED abriu inscrição para novos candidatos interessados em participar do processo seletivo. Os objetivos permaneceram, porém, segundo o item 5.7, os diretores que estavam no cargo e não foram aprovados no primeiro exame de certificação poderiam participar desse segundo processo seletivo antes de serem exonerados da função, devendo, nesse caso, participar de todas as etapas do processo.

Outra modificação na Resolução nº 59 é a limitação do número de servidores a participar do processo. O art. 6º, § 2º, cita que deveria participar do curso de capacitação apenas um servidor por escola, um servidor em exercício no órgão central e um servidor com mandato classista (Campo Grande, 2003, p. 3). A mudança de critério no edital para o processo mostra que os candidatos foram selecionados já nas unidades escolares, ou seja, as vagas foram limitadas a poucos servidores.

O art. 10 da mencionada resolução afirma que “a relação dos servidores aprovados no Exame de Certificação integrará um Banco de Candidatos à Direção Escolar, para posterior indicação ao provimento de cargo pelo Poder Executivo”. O art. 11, por sua vez, institui que os servidores nomeados em todas as etapas e escolhidos para o cargo de Direção Escolar “deverão assinar um **termo de compromisso** assumindo a responsabilidade de cumprir anualmente as metas de trabalho, entre outras, apresentar indicadores de melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola”. E, conforme o art. 12, se as metas não fossem cumpridas, o diretor seria exonerado e outro candidato habilitado do banco de candidatos seria indicado (Campo Grande, 2003, p. 3, grifo nosso).

Pode-se reforçar a presença da lógica gerencial, no que se refere à responsabilização dos gestores escolares pelos resultados dos indicadores educacionais, com destaque aos resultados da avaliação externa.

Na sequência, tomou posse o prefeito Nelson Trad Filho do PMDB, à época, para o mandato de 2005 a 2008. Nesse período, o governo deu continuidade à forma de provimento da função de diretor escolar por meio da certificação ocupacional e a recertificação, mantendo os critérios com base nas normativas anteriores, porém, com alguns acréscimos.

No dia 30 de agosto de 2007 foi publicada a Resolução nº 114, que acrescentou a quarta etapa ao processo seletivo, que consistiu no acompanhamento sistemático dos diretores e diretores-adjuntos e reafirmou o termo de compromisso. Ou seja, todos os nomeados ao cargo deveriam assiná-lo com a responsabilidade de cumprimento de oito cláusulas, e o descumprimento do termo acarretaria exoneração do diretor escolar (Campo Grande, 2007a).

O termo de compromisso era celebrado entre a Superintendência de Gestão da SEMED, o diretor e o diretor-adjunto, ambos nomeados após a recertificação (segunda certificação). Entre as cláusulas do termo destaca-se a segunda, que discorre sobre as responsabilidades do diretor. Ou seja:

[...] cabe ao Diretor e Diretor Adjunto assegurar uma educação de qualidade; cumprir a Política Educacional proposta pela Secretaria Municipal de Educação; operacionalizar medidas para viabilização da autonomia escolar; gerenciar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar; promover a participação da comunidade nas ações da unidade escolar; assegurar a elevação do desempenho do aluno, anualmente, nas avaliações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e as realizadas pelo Ministério da Educação (Campo Grande, 2007a, p. 3).

Nota-se nesse compromisso ações como: “operacionalizar”, “gerenciar”, “promover”, “assegurar”, que mostram correspondência com elementos da gestão gerencial, que tomam como indicadores resultados da avaliação, pautados em critérios técnicos de mérito e desempenho (Oliveira; Conde, 2020), com foco no desempenho dos alunos e, consequentemente, no desempenho do diretor. Nesse sentido, a ênfase é na responsabilidade do diretor com as normas estabelecidas e com os resultados da escola.

Cabe destacar que, nesse governo, constitui-se ponto de pauta da SEMED, a implantação de conselhos escolares na REME. Porém, esse tema emerge no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma política do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), exigência para os estados e municípios receberem recursos financeiros (Caldas, 2013).

Após um período de discussão, foi publicado no segundo mandato do prefeito Nelson Trad Filho (2009-2012), do PMDB, à época, o Decreto nº 10.900, de 13 de julho de 2009, que dispôs sobre a implantação de conselhos escolares nas unidades de ensino da REME. Conforme

o art. 2º, “[...] é um órgão representativo da comunidade escolar e local, de caráter deliberativo, fiscalizador, consultivo e mobilizador com a finalidade de auxiliar nos assuntos referentes a gestão pedagógica, administrativa e financeira” (Campo Grande, 2009, p. 2).

O Conselho Escolar (CE), conforme art. 4º, é composto pelo “diretor escolar, dois representantes da coordenação técnico-pedagógica, dois professores, dois representantes dos servidores administrativos, três representantes dos pais e três alunos acima de 14 anos” (Campo Grande, 2009, p. 2). Essa composição, abrange os diferentes segmentos da unidade escolar. Os representantes dos segmentos são eleitos por seus pares para um período de dois anos, conforme o art. 6º. Sobre as competências, o art. 8º traz:

Elaborar seu regimento; acompanhar a execução financeira e as prestações de conta dos recursos financeiros destinados à unidade escolar; promover a integração com a comunidade escolar; participar do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e suas alterações; acompanhar sistematicamente as ações da unidade escolar e propor alternativa para a melhoria do desempenho (Campo Grande, 2009, p. 2).

Como se verifica, os Conselhos Escolares, que podem ser instrumentos de gestão democrática foram implantados nas escolas da REME, apesar da orientação de caráter gerencial em curso na política educacional local, “[...] por meio de um dos Indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR), evidenciando a indução do governo central, por meio do MEC, à sua implantação, como um indicativo de gestão democrática no interior da escola”, como assinala Caldas (2013, p. 120).

Nesse período (2009-2012), os servidores submetidos ao processo de certificação ocupacional, que aguardavam no banco de candidatos foram sendo nomeados, conforme a necessidade e a indicação do executivo Municipal, todavia não se tem registro de que houve outro processo seletivo, após 2007, conforme informações da SEMED/ SUGENOR/2024¹⁵.

Em 2013, assumiu o governo do município, Alcides Jesus Peralta Bernal (2013-2016), do Partido Progressista (PP). Este governo também não deu continuidade ao provimento da função de diretor escolar, por meio da certificação ocupacional e permaneceu a indicação e exoneração pelo poder executivo municipal, atitude demonstrada na exoneração da função diretores de escolas e nomeação para assumir estas funções, utilizando o critério somente da indicação por parte do prefeito da capital, conforme verificado em publicação do Diário Oficial n. 4.493 (Campo Grande, 2016). Observa-se o mesmo clientelismo, tradicional, uma herança que considera esse cargo de livre nomeação pelos ocupantes do poder executivo (Perboni; Oliveira, 2021).

¹⁵ Informação verbal.

Cabe destacar que, no campo político, esse foi um período marcado por tensões e disputas, haja vista que, em março de 2014, o então prefeito foi cassado. Assumiu o cargo o vice-prefeito Gilmar Antunes Olarte, à época também do PP, que governou o município de março de 2014 a agosto de 2015. No período em que governou não houve alteração na forma de provimento da função de diretores escolares, continuando a indicação, segundo critérios de afinidade política (Sugenor/SEMED, 2024)¹⁶.

É importante ressaltar que, contraditoriamente, seguindo as discussões em âmbito nacional, tendo em vista a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a Lei Federal nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso do Sul, pela Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (Mato Grosso do Sul, (2014), nesse período, uma ação importante foi o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande, aprovado pela Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015 (Campo Grande, 2015).

No que se refere à gestão democrática da educação, o PME 2015-2025 confirma a meta 19 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) ao definir que deverá:

[...] 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 (Campo Grande, 2015, p. 45).

Como analisa Souza (2018, p. 69), embora a meta 19 do PNE dialogue com os princípios dispostos na Constituição Federal de 1988 (art. 205, VI) e na LDBEN (art. 3º, VIII; art. 14), que estabelecem a Gestão Democrática na educação pública, trata-se de um texto que menos tem compreensão direta em todo o PNE, uma vez que propõe que “o país tem um prazo de dois anos (findado em junho de 2016) para a efetivação da Gestão Democrática”. No entanto, “indica que compreende a ideia de Gestão Democrática como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública”.

Vale destacar, que o PME 2015-2025, em seu art. 2º, inciso VI, entre suas diretrizes, prevê a “[...] promoção do princípio da Gestão Democrática da educação pública” como uma das diretrizes do plano. Tal diretriz relaciona-se ao art. 9º com a seguinte redação: “O município, sobre forma da Lei Nacional, deverá aprovar leis específicas para seu sistema de ensino, disciplinando a Gestão Democrática da Educação Pública nos respectivos âmbitos de atuação, até junho de 2016” (Campo Grande, 2015, p. 2).

¹⁶ Informação verbal.

A meta 19 do PME 2015-2025 refere-se, especificamente, à necessidade de regulamentar a Gestão Democrática nas seguintes estratégias:

19.1 Aprovar lei específica para o sistema de ensino e disciplinar a Gestão Democrática da Educação Pública, no prazo de dois anos contados da data da publicação do PME, adequando a legislação local já adotada com essa finalidade;

19.1.1 Elaborar normas que orientem o processo de implantação e implementação da Gestão Democrática, com a participação da comunidade escolar, a partir de dois anos da vigência deste PME (Campo Grande, 2015, p. 45).

Apesar da definição de critérios associados à gestão gerencial, a meta 19 apresenta estratégias que possibilitam a participação de diferentes segmentos educacionais na gestão da escola e no processo de construção de sua autonomia, entre elas:

19.3 Assegurar a constituição do Fórum Municipal de Educação e, por meio deste, coordenar as conferências municipais de educação e acompanhar a execução do PME, a partir da vigência deste PME;

19.4 Incentivar a criação de grêmios estudantis e fortalecer a Associação de Pais e Mestres/APM, e Conselhos Escolares/CE, viabilizando espaços adequados e condições de funcionamento nas unidades escolares;

19.5 Assegurar o fortalecimento dos Conselhos Escolares/CE como instrumento de participação e acompanhamento da gestão escolar e educacional;

19.6 Criar espaços virtuais de consulta e de construção coletiva, destinados aos profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimentos escolares;

19.7 Implementar e fortalecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos públicos de ensino (Campo Grande, 2015, p. 45).

Como se verifica, apesar de a meta definir critérios de mérito associados à consulta pública, as estratégias referem-se à garantia do Fórum Municipal de Educação, à criação de grêmios estudantis e, sobretudo, ao fortalecimento da APM e do CE presentes na REME, este último, com a representação de todos os segmentos escolares, incluindo os estudantes (Caldas, 2013), entendendo-se a colegialidade como uma importante dimensão da Gestão Democrática, como acentua Lima (2014).

No âmbito das disputas e conflitos, retornou ao cargo, por decisão judicial, o prefeito Alcides Bernal para completar o seu mandato de quatro anos (2012-2016). Uma das decisões do prefeito que cabe registro, contrariando a meta 19 do PME 2015-2025, foi a indicação no processo de escolha de diretores. Para tanto, exonerou 47 (quarenta e sete), diretores, diretores-adjuntos e diretores dos Centros de Educação Infantil (Ceinf), conforme Decreto n. 298, de 17 de fevereiro de 2016, no uso de suas atribuições, e a nomeação de novos servidores para assumir

a função em comissão de diretor escolar, substituindo imediatamente os servidores exonerados (Campo Grande, 2016a, p. 1-3).

Utilizando o mesmo critério de escolha, utiliza-se de Decretos como o n. 1.138 e outros na data de 2 de junho de 2016, para exonerar 26 (vinte e seis) diretores e diretores-adjuntos de escolas e CEINFs e nomear outros servidores para assumir as vagas deixadas pelos diretores exonerados (Campo Grande, 2016b). Observa-se que a forma de Provimento por meio de indicação, para o cargo de diretor escolar no mandato do prefeito Alcides Bernal, foi recorrente, pois utilizou deste instrumento mais de uma vez, conforme publicações em diário oficial.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, no período de 2002 a 2018, adotou diferentes processos para a escolha dos diretores escolares na REME. No entanto, o critério da indicação prevaleceu ao longo desses 16 anos, sendo pautado no clientelismo e associado a aspectos gerenciais. Essa prática contrariou a pauta de luta dos educadores, que defendiam a participação da comunidade escolar e a eleição do diretor por meio do voto. A indicação, sem a participação dos educadores, reflete uma lógica política contrária ao pensamento crítico educacional e à defesa da gestão democrática. Como afirmam Fernandes e Souza (2018, p. 5), “[...] enquanto processo social, retira dos poderes constituídos da administração pública o poder político de indicação do diretor de escola e o devolve à escola e à sociedade do seu entorno”.

A defesa da Gestão Democrática da Educação no Brasil abrange a participação de diferentes setores e movimentos como educadores, gestores escolares, estudantes, e a sociedade civil. O argumento para a elaboração da Lei de Gestão Democrática parte de estudos que demonstram a “[...] capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcada no clientelismo e no favorecimento pessoal” (Paro, 1996, p. 337).

A próxima seção versa sobre o processo de elaboração da Lei de Gestão democrática na REME.

2.3 O processo de formulação da Lei de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS

Em 2016, ano de eleição municipal, Marcos Marcelo Trad, do Partido Social Democrático (PSD), candidatou-se à prefeitura de Campo Grande e, em sua campanha eleitoral anunciou que, caso fosse eleito, implantaria a Gestão Democrática da Educação e os diretores escolares seriam eleitos pela comunidade (Fernandes; Souza, 2018). Essa proposta encontrou apoio no Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) e no

Conselho de Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas Municipais (CONDAEM), que participaram das tratativas, na expectativa de uma possível vitória do então candidato. O candidato ganhou a eleição, e assim que assumiu o governo municipal, a ACP divulgou em seu site oficial a manifestação do Poder Executivo em dialogar sobre a implantação da Gestão Democrática da Educação na REME (Fernandes; Souza, 2018).

A primeira reunião sobre o tema ocorreu em 15 de setembro de 2017 e contou com a participação de representantes da ACP, do CONDAEM, da Comissão de Educação da Câmara Municipal e da SEMED. Durante esse encontro, os representantes da SEMED garantiram a realização das eleições para diretores, conforme o compromisso político assumido pelo então prefeito (Oliveira; Conde, 2020). A construção de um consenso social para a implantação da gestão democrática na REME de Campo Grande compreendeu tanto atores políticos dos Poderes Executivo e Legislativo quanto representantes coletivos dos professores, como a ACP, como analisam Fernandes e Souza (2018).

Para tanto, foi constituída uma comissão especial formada por quatro membros representantes da SEMED, três do Condaem, três da ACP e três vereadores da Câmara Municipal de Campo Grande para elaborar a proposta de “[...] implantação do sistema de eleição de diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino”, instituída pela SEMED em 15 de dezembro de 2017, por meio da Resolução “PE” SEMED nº 1.208 (Campo Grande, 2017, p. 23).

A Resolução pauta-se no princípio da Gestão Democrática no ensino público, referindo-se ao disposto no art. 206, inciso VI da CF de 1988 e aos termos do art. 167, *caput*, da Lei Orgânica do Município de Campo Grande, de 1990, de que a educação municipal será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Campo Grande, 1990). Chama-se a atenção o argumento de que “[...] o PNE 2014-2024, na meta 19, dispõe que estados e municípios deverão assegurar condições para a efetivação da gestão democrática” (Campo Grande, 2017, p. 23).

Nesse período, a eleição para diretores escolares já era uma realidade na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, porém, ainda era pauta de luta na REME. Pode-se afirmar que a pressão da ACP contribuiu para o processo de discussão da proposta da Lei de Gestão Democrática (Oliveira; Conde, 2020).

Após reuniões e discussões pela comissão, o Poder Executivo encaminhou a proposta à Câmara Municipal de Campo Grande, conformada no Projeto de Lei (PL) nº 8.811/2018, que foi debatido em audiência pública, no dia 21 de março de 2018, na referida Câmara Municipal. Esse PL foi questionado pela representante da ACP por não considerar os CEINFs da REME,

conforme acertado nas reuniões da comissão, assinalam Oliveira e Conde (2020), com base em matéria consultada.

Diante disso, o PL retornou ao Poder Executivo que alterou o projeto e o devolveu à Câmara Municipal. Ao retornar foi configurado no PL nº 8.877, de 26 de março de 2018, que “institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores e diretores-adjuntos dos centros de educação infantil da REME de Campo Grande” (Oliveira; Conde, 2020, p. 8). Após tramitação pelas Comissões necessárias, de Apoio Técnico-Jurídico, de Legislativos e de Legislação, Justiça e Redação Final, recebeu parecer favorável e aprovação unânime dos integrantes das comissões. Em 15 de maio de 2018, o texto foi encaminhado à Comissão de Educação e Desporto, com relatoria e parecer favorável do vereador Valdir Gomes, do PP, acompanhado por todos os outros integrantes dessa comissão. Levado ao plenário da Câmara Municipal de Campo Grande, em 17 de maio de 2018, o PL foi aprovado em sessão e votação única e homologado pelo chefe do Poder Executivo municipal (Oliveira; Conde, 2020).

Assim, a Lei nº 6.023 foi aprovada em 15 de junho de 2018 e homologada pelo Chefe do Poder Executivo, institui “a Gestão Democrática da Educação e dispõe sobre a eleição direta de diretores e diretores-adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil da REME de Campo Grande” (Campo Grande, 2018a).

A aprovação da Lei de Gestão Democrática para a REME, entre outras, deve-se ao fato do município ser um ente federado atribuído pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988). “Neste sentido, a regra legal abre espaço para autonomia dos entes federados encaminharem a Gestão Democrática para além do que está definido na Constituição e LDB” (Cury, 2002a, p.169).

A lei estabeleceu em seu art. 1º que a Gestão Democrática do ensino público, conforme princípio estabelecido no art. 206, inciso VI da Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, na Lei nº 4.507/2007 e na meta nº 19 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande – MS, será exercida tendo em vista sete preceitos, a saber:

- I – Autonomia das unidades escolares na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II – Livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III – Participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV – Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V – Garantia da descentralização do processo educacional;
- VI – Valorização dos profissionais da educação;
- VII – Eficiência no uso dos recursos (Campo Grande, 2018a, p. 1).

Convém observar nos preceitos acima elementos importantes para o exercício da Gestão Democrática, como a participação dos segmentos escolares em órgãos colegiados e a autonomia das unidades escolares.

A autonomia, vale ratificar, como acentua Barroso (1996, p. 11), “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola”.

O parágrafo único do art. 5º estabeleceu a presença do CE como órgão colegiado nas unidades escolares, o que implica a participação da comunidade escolar nas decisões da escola. No entanto, há de se observar no art. 3º que “as unidades de ensino serão instituídas como órgãos relativamente autônomos dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica da entidade mantenedora” (Campo Grande, 2018a, p. 1).

Esse artigo relaciona-se à análise de Barroso (1996, p. 30), ao afirmar que:

[...] a autonomia das escolas é sempre relativa, uma vez que é condicionada, quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração da escola pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.

No entanto, é preciso considerar que, se a escola tem espaço para construção de sua autonomia “[...] procura desenvolver sua capacidade de autogoverno, da condução que os indivíduos ou as instituições têm de seguirem regras próprias”, assinala Pires (2016, p. 55).

O art. 5º da mencionada lei dispõe que a gestão das unidades de ensino será exercida pelas seguintes instâncias: diretor escolar, diretor-adjunto, quando for o caso, de acordo com o número de alunos e CE (Campo Grande, 2018a). Ainda, o art. 6º estabelece quatro incisos em que indica a autonomia da gestão das unidades escolares da REME mediante:

- I – A escolha do diretor e do diretor-adjunto pela comunidade escolar, mediante voto direto, secreto e paritário.
- II – A escolha de representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar para integrar o Conselho Escolar, conforme norma própria;
- III – A garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;
- IV – A possibilidade de destituição do diretor e do diretor-adjunto, após o devido processo legal, a ser regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação (Campo Grande, 2018a, p. 1).

De acordo com o art. 8º, os diretores e diretores-adjuntos das unidades de ensino serão escolhidos por meio de eleição direta pelo voto direto e paritário, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: profissionais efetivos e convocados da educação básica,

profissionais efetivos administrativos, pais e alunos (Campo Grande, 2018a). Cabe reforçar que se trata de um elemento importante considerando que a eleição direta é uma dimensão da Gestão Democrática da Educação (Lima, 2014).

Essa dimensão pode conduzir à autonomia, que se afirma “[...] como expressão da unidade social que é a escola”. Assim, a autonomia construída não se faz somente com o diretor eleito ou com ações de um segmento escolar, mas se constrói na “[...] interação dos diferentes atores organizacionais de uma determinada escola”. Trata-se de um conceito que se exercita na democratização das regras, na relação com todas as instâncias de interesse em ações conjuntas de todos os segmentos da comunidade escolar, como afirma Barroso (1996, p. 10-11).

De acordo com o capítulo III, artigo 11 da Lei “Compete à Secretaria Municipal de Educação a designação dos membros da comissão especial do processo eleitoral das unidades de ensino da REME, a qual caberá a organização, realização e fiscalização do processo eleitoral” (Campo Grande, 2018a, p. 3). O art. 12 define a composição da comissão, a saber: um membro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); um representante da Superintendência de Gestão e Normas (SUGENOR); um representante da Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais (CONOPE); um representante da Gerência da Gestão da Educação (GGEB); um representante da Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais (SUPED); um representante da Assessoria Jurídica (AJUR); um representante da Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGEP); um representante da ACP (Campo Grande 2018a, p. 2).

Observa-se que a legislação não prevê a participação de representantes dos diferentes segmentos das unidades escolares, como pais, diretores, professores e estudantes, na comissão responsável pelo processo eleitoral. A ACP, por sua vez, representa os interesses dos profissionais da educação. No entanto, como se trata de um processo que visa a construção de uma gestão participativa, a ausência desses segmentos levanta questionamentos, especialmente em relação à decisão de uma pauta que interessa diretamente os integrantes da escola. Não foi considerado o direito à voz e à construção coletiva, elementos essenciais para o fortalecimento da gestão democrática.

Para concorrer às funções de diretor e de diretor-adjunto das unidades de ensino, conforme o art. 19, sendo elas com mais de 700 alunos ou com três turnos de funcionamento, os candidatos deverão formar chapas observando-se os termos mencionados na lei, constando os seus respectivos nomes e a função almejada nas eleições. O art. 20 especifica que poderão concorrer somente na unidade onde estiverem em exercício do magistério municipal.

Ainda, segundo o art. 45, em caso de vacância na função de diretor ou de diretor-adjunto, conforme o caso, o prefeito designará substituto pró-tempore, indicado pela SEMED, para que uma nova eleição seja realizada no prazo de 90 dias. Especifica no parágrafo 1º que, em caso de vacância da função do diretor das unidades de ensino que possuem diretor-adjunto, esse assume a função de diretor. No parágrafo 2º, caso o período restante for inferior a seis meses, o substituto será designado para cumprir o restante do mandato na direção escolar (Campo Grande, 2018a, p. 3-4).

O art. 46 estabelece que o diretor e/ou diretor adjunto poderão perder o mandato, por ato do Prefeito Municipal quando: I – deixar de cumprir as atribuições estabelecidas na proposta pedagógica e no regimento interno; II - ter sido condenado por sentença criminal transitada e julgado (Campo Grande 2018a, p. 3-4). Porém, conforme o art. 6º, inciso IV, a possibilidade de destituição do diretor e do diretor adjunto, ocorrerá após o devido processo legal, a ser regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação (Campo Grande, 2018a, p. 2).

Considerando os critérios para substituição de diretores previsto no art. 46, a Lei determina, no art. 47, que o prefeito designará profissional habilitado para exercer a função de diretor ou diretor adjunto de unidade de ensino, em caráter temporário ou até a realização de um novo processo eleitoral, quando não houver candidato eleito para diretor, ou diretor adjunto, houver inauguração ou instalação de unidades de ensino, cujo funcionamento ocorra em período distinto ao processo eleitoral da REME, ou quando houver afastamento definitivo do diretor ou diretor adjunto de unidade de ensino (Campo Grande, 2018a, p. 4). Observa-se que a Lei possibilita indicação de diretores nas escolas da Rede, apesar dos critérios estabelecidos. Diante do exposto, infere-se que algumas escolas podem funcionar com diretores indicados, ou que não foram eleitos pela comunidade da unidade de ensino.

No dia 29 de novembro de 2018, segundo informação da SUGENOR/2023¹⁷ foram realizadas eleições em 92 das 99 unidades escolares da REME, pois seis escolas tiveram impedimentos por conta da documentação dos candidatos, e em uma unidade escolar não houve candidato para concorrer. Nestas unidades foram realizadas eleições posteriormente. No dia 09/01/2019 foram nomeados os diretores e diretores adjuntos eleitos, na primeira eleição direta após a aprovação da Lei de Gestão Democrática no Município de Campo Grande – MS.

Ressalta-se que o art. 48, parágrafo único, dispõe que “na realização da primeira eleição não serão abrangidas as Unidades Escolares CEINfs”¹⁸ (Campo Grande, 2018a, p.13).

¹⁷ Informação verbal.

¹⁸ A denominação foi alterada para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) (Campo Grande, 2019).

Portanto, as eleições não foram realizadas nos 101 CEINFs, nesse período, com o argumento de que a mencionada legislação prevê que as unidades de ensino participantes do pleito eleitoral devem ter CE em sua gestão e candidatos que sejam servidores efetivos da REME há, pelo menos, cinco anos, conforme o art. 16, inciso I, da legislação (Oliveira; Conde, 2020).

De acordo com as autoras,

Inferese-se que essa pode ter sido uma estratégia do Poder Executivo para a aprovação da Lei, após questionamento dos representantes da ACP para inclusão dos CEINF, que não foi problematizada por esses representantes, por ocasião de sua aprovação e, portanto, expressa as condições objetivas em que se efetivam o processo, marcado pelas disputas de concepções de educação e de gestão da sociedade política (aparelho governamental) e da sociedade civil (Oliveira; Conde, 2020, p. 13).

No período da primeira eleição, não havia Conselhos Escolares ou APM nessas unidades, muitos servidores de CEINF exercendo função de diretores por meio de contratos de trabalho temporário (Oliveira; Conde, 2020), questões, que por si só, contrariam a concepção de Gestão Democrática.

Ressalta-se, alterações na legislação por meio da Lei n. 7.134, de 19 de outubro de 2023, que altera dispositivos da Lei 6.023/2018 e institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta de diretores nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (Campo Grande 2023a).

A primeira eleição de diretores nas EMEIS aconteceu no dia 14 de dezembro de 2023, com os diretores eleitos assumindo as direções das escolas em janeiro de 2024 (Campo Grande 2023b), não sem a participação da ACP no processo de negociação com o governo municipal de Campo Grande.

A primeira experiência de eleição direta, instrumento de Gestão Democrática, é resultado de muitas lutas e reivindicações dos educadores por esse direito, agora normatizada na REME, mesmo que tardiamente, como mencionam Fernandes e Souza (2018).

A Aprovação da Lei de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, atende, 30 anos depois, um princípio de gestão democrática da educação pública definido na Constituição Federal de 1988, na Rede Municipal de Ensino, sem deixar de considerar as tentativas e lutas para a sua efetivação e pode contribuir com o processo de construção da autonomia nas escolas, tendo em vista que a autonomia da escola associada à Gestão Democrática é uma relação, segundo Barroso (2004), que se relaciona ao planejamento, às discussões de ideias, em que cada membro da gestão tem liberdade legitimada nas decisões coletivas.

No próximo capítulo discute-se o processo de autonomia da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, considerando-se as concepções dos diretores escolares, eleitos para o mandato de 2019 a 2022.

CAPÍTULO III

DIRETORES ESCOLARES ELEITOS NO CONTEXTO LOCAL

Este capítulo é destinado às análises das concepções dos diretores escolares, eleitos para o mandato de 2019 a 2022, sobre o processo de construção da autonomia da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. A pesquisa foi realizada com os diretores selecionados, segundo os critérios definidos e apresentados na Introdução.

Compreende-se, nesta pesquisa, conforme afirma Araújo (2009), que

O termo concepção é tomado no sentido de reunir. Significa a ação de abranger, de reunir, de tomar juntamente, refere-se ao ato de apreender uma ideia ou questão, compreender algo, um modo de ver, um ponto de vista, uma compreensão, um entendimento, uma noção (Araújo, 2009, p. 193).

É necessário registrar que das escolas de Ensino Fundamental pesquisadas nas sete regiões urbanas do Município de Campo Grande-MS, apenas a escola da região Centro não tem diretor adjunto, conforme o art. 5º. Inciso II, da Lei 6.023/2018, a gestão será exercida com diretor adjunto, quando for o caso, de acordo com o número de aluno. No art. 19 da mesma lei, diz que para concorrer às funções de diretor e diretor adjunto na mesma escola, esta deverá ter mais de setecentos alunos ou com três turnos de funcionamento (Campo Grande 2018a), no caso a escola da região central é de porte pequeno com menos de 700 estudante. Uma observação importante é que todas as escolas da REME têm Conselho Escolar (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM). Algumas escolas implantaram o Grêmio Estudantil (GE) ou estão em processo de implantação (SUGENOR/SEMED, 2024).

Para desenvolvimento das análises foram escolhidos eixos temáticos que estarão orientando, sobretudo, a discussão das questões respondidas pelos entrevistados, de modo a atender o objetivo do capítulo: eleição como dimensão da gestão da democrática e autonomia escolar; colegialidade como dimensão da gestão democrática e autonomia escolar; participação dos segmentos escolares na tomada de decisões e autonomia escolar; construção da autonomia da gestão escolar.

3.1 Eleição como dimensão da gestão democrática e autonomia escolar

Considerando a implantação da Lei de Gestão Democrática n. 6.023/2018, que institui a eleição por meio do voto direto de diretores escolares na REME de Campo Grande-MS, que vinha, ao longo dos anos, recebendo diretores por meio de indicação do Poder Executivo e com

base na concepção de Lima (2014), de que a eleição é uma dimensão importante da gestão democrática, como já mencionado, e que pode contribuir com o processo de construção da autonomia da gestão da escola, perguntou-se aos diretores escolares: o tema da eleição é debatido na unidade escolar por ocasião do processo eleitoral? E em outros momentos?

Os entrevistados mencionaram:

Em 2018 houve bastante debate em torno do tema eleição. Neste segundo mandato a comunidade já tinha conhecimento de como seriam as eleições, mesmo assim foram feitas reuniões com a comunidade, alunos, funcionários, sobre eleição direta na escola. Após as eleições não há um trabalho, porque a comunidade já incorporou que a eleição é algo efetivado, até por questão de tempo para fazer este trabalho em período fora das eleições. Quando há oportunidade é falado, mas nada sistemático (D1, 2023).

Aconteceu mais na época de eleição, em que se abre espaço para fazer a campanha, que é discutida com os alunos, pais e colegiado. Passando este período não se discute mais (D4, 2023).

No período de eleição é trabalhado em todas as dependências da unidade escolar, no período sem eleição não é debatido, às vezes tem um comentário aqui, ali, mas sem debates. Para a escolha do Conselho Escolar a divulgação acontece nas reuniões de pais, na acolhida dos alunos e através de bilhetes (D5, 2023).

Na época da eleição foi debatido, divulgado para todos os segmentos da escola. Na eleição eu fui candidata única e toda comunidade me conhece, sabe meu ritmo, estilo, então não falei sobre a eleição e não pedi voto, não fui na sala dos alunos, a campanha foi tranquila (D7, 2023).

Entende-se que se publicidade é “[...] dar conhecimento de uma realidade, do conteúdo de uma reunião ou decisão que interessa a todos. Ver e ser visto, conhecer e dar a conhecer”, como afirma Cury (2002, p. 168), pode-se afirmar que as eleições foram reconhecidas no âmbito das unidades escolares pesquisadas, uma vez que o tema foi mencionado nas reuniões com a comunidade escolar, mesmo que tenha sido mais para divulgar os candidatos e o processo eleitoral.

Outros entrevistados responderam:

Acredito que a Gestão Democrática acontece no dia a dia como uma prática. Acredito que na escola a diretora com o diretor adjunto, trabalham pensando naquilo que é positivo e bom para o coletivo [...] (D2, 2023).

A gestão democrática se faz no dia a dia da escola, não só no período de eleição. Quando foi aprovada a lei para a eleição nós tivemos em todos os setores da escola, reuniões, explicações e debates sobre a gestão democrática e o processo de eleição, o que ela traria para nós para que a escola se tornasse mais autônoma e todos os atores do ambiente escolar pudesse contribuir para gestão. A eleição veio para nos ajudar a trabalhar e todas as pessoas se sentirem responsáveis pelo andamento pedagógico, estrutural e administrativos da escola. Foi uma oportunidade para todos os segmentos e um grande avanço para a Rede Municipal de Campo Grande. Após as eleições

o tema eleição continua sendo debatido na comunidade escolar. Após o início da gestão democrática depois que inicia não tem como retroceder, ela passa a permear toda a comunidade escolar e o debate sobre eleição continua a partir do momento que todos são responsáveis por ter votado e ter colocado aquele diretor. O debate continua, em toda reunião se fala e passa a se efetivar (D3, 2023).

A eleição começou a ser debatida a partir do momento que houve o processo de eleição da REME, logo após a publicação da Lei de Gestão Democrática, já que anteriormente o diretor era indicado pelo prefeito. A partir da publicação iniciou um processo de questionamento e conhecimento. Passou a ser um debate contínuo, pois a gestão eleita passou a consultar os membros do colegiado em todas as dimensões. Todas as decisões passaram em grupo (D6, 2023).

Os relatos, de modo geral, indicam que apesar de processos diferentes de discussão, o processo eleitoral movimentou, de alguma forma, a escola no período de eleição. Trata-se de um momento para incentivar a participação dos estudantes e pais na gestão, de construir na escola o exercício do voto junto com os estudantes, sendo que alguns deles irão exercer o voto na escola pela primeira vez, também de trazer para conhecimento a importância do Conselho Escolar como colegiado representativo na unidade escolar. Portanto, mesmo que o tema seja mais pontual em algumas escolas, pode-se afirmar que é um espaço de aprendizado aos integrantes da escola, com a pluralidade do processo democrático.

Concorda-se com o que afirma Lima (2014), de que o processo de eleição é o mais próximo de ser democrático, pois a comunidade vota, escolhe, participa e decide. Trata-se de uma opção mais coerente, pois é na eleição que se vincula o projeto da gestão à especificidade da escola, assim a eleição é mais favorável e possível de combinação entre práticas democráticas diretas e de representatividade nas escolas (Lima, 2014), uma vez que seus estudantes, professores, pais e comunidade geral, podem participar do processo de escolha.

Ressalta-se que todos os entrevistados passaram pelas diferentes formas de provimento para a função de diretor escolar realizadas pela REME nos períodos anteriores à aprovação de eleição (SUGENOR, 2023). Experiência de quase vinte anos que possibilita fazer uma análise das diferentes formas de provimentos, bem como, relatar a contribuição para a autonomia da gestão que a eleição direta nas unidades escolares.

Sobre a eleição como forma de provimento da função de diretor escolar, em relação as outras formas de provimento (indicação, certificação ocupacional), no processo de gestão democrática, os entrevistados mencionaram:

Sim, porque a eleição deu aos diretores autonomia e segurança para agir dentro da escola. O diretor eleito tem os órgãos colegiados que deliberam conjuntamente para contribuir para a melhoria da educação. Com a eleição e

conselhos, rompeu-se com as deliberações que só vinham do órgão central (D1, 2023).

A gente fica mais tranquila, pois há um respeito muito grande que eles têm após a eleição, e têm a confiança na direção para que organize tudo. Aumenta a responsabilidade do diretor porque muitas pessoas acreditaram nele, não foi o prefeito que indicou, o diretor tem o respaldo da comunidade que quer o diretor ali, quer que ele fique ali. Por parte do diretor este quer demonstrar para a comunidade que eles não estavam errados quando a escolheram. Quando o prefeito coloca alguém há outros interesses. Acredito que indicado sou representante do prefeito (D2, 2023).

É na autonomia do gestor em decisões junto com os parceiros, alunos, professores, pais, APM, Conselho Escolar. Quando o diretor se desvencilha das indicações políticas de ter que ficar “batendo palmas” ou aceitando situações políticas que muitas vezes o diretor não concordava. Com a eleição o diretor passa a ter mais voz e vez. Ainda precisamos avançar para ter autonomia da gestão, mas em relação a diferença era que nós éramos amarrados em algumas situações engessadas, hoje temos mais liberdade de falar de trabalhar na escola em que fomos eleitos pela comunidade, não foi imposto. Por ser eleito tem apoio de todos (D3, 2023).

Dentre estes três, me sinto mais seguro para trabalhar, mais aberto para ideias e criar projetos com a eleição, pois com a eleição não coloca o diretor, depois tira, deixando-o inseguro. A eleição dá segurança de estar como diretor. Você sabe que tem um período e se planeja para aquele período. Tem a possibilidade de continuar se quiser. Uma garantia de trabalho, você sabe que não vão te tirar a qualquer momento. Tem como planejar e ter a certeza “que vai dormir e acordar diretor” pelo tempo de mandato [...] a gente sabe que foi a comunidade que colocou a gente lá isso dá garantia de que o trabalho a desenvolver tem aprovação (D4, 2023).

Os entrevistados destacam como ponto comum o fato de a eleição, como forma de provimento da função, ter possibilitado tranquilidade e confiança em relação à permanência na função por um mandato de quatro anos, conforme define a Lei n. 6.023 de 2018 (Campo Grande, 2018). Mais um ponto refere-se à aproximação da comunidade escolar, uma vez que o elege.

Esses elementos direcionam ao argumento apresentado por Drabach e Souza (2014), em favor da eleição de diretores, ou seja, o envolvimento da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários), que pode participar do processo de escolha, por meio do voto e que pode favorecer o diálogo e a participação de todos os integrantes nas decisões da escola.

Alguns diretores escolares posicionaram-se de forma distinta e expressaram:

Não sinto esta diferença, porque aqui sempre houve participação de todos os segmentos da escola (D5, 2023).

Em alguns aspectos sim, em outros não, apesar de ser uma gestão democrática nós trabalhamos em uma Rede, assim temos que seguir o que esta Rede determina ficando poucas coisas para a gestão da escola decidir, então acho que ainda não se constitui uma gestão democrática, pois a Rede altera a

qualquer momento até o calendário escolar, outras coisas vêm padronizadas. Acredito que está em processo para uma gestão democrática, mas ainda não (D6, 2023).

Não consegui perceber diferença nenhuma, porque continuei fazendo da mesma forma de antes de ser eleita. A diferença acredito que não tinha a participação da comunidade, ou era por indicação ou pelo meu trabalho que permanecia no cargo. Acredito que tenho uma rotina de trabalho, isso impediu que houvesse conflito, mesmo com a eleição, foi muito tranquila (D7, 2023).

No entanto, o entrevistado (D7) enfatiza,

[...] a eleição é o melhor processo, pois você tem toda a aprovação da sua comunidade, por indicação o diretor não tem respaldo nenhum, já passei por administrações difíceis que somente pelo trabalho que desenvolvo na escola que me seguiu, mas foi um período de insegurança, de tensão (D7, 2023).

Observa-se que apesar das determinações oriundas da Secretaria Municipal de Educação para a Rede de Ensino, entre elas a definição e alterações, sem consulta às escolas, por exemplo, quanto ao calendário escolar, na concepção desses diretores, “[...] aqui sempre houve participação de todos os segmentos da escola”; “Acredito que está em processo para uma gestão democrática, mas ainda não” (D6) e a “eleição é o melhor processo” (D7).

As afirmações dos diretores mostram que, mesmo com restrições, utilizando os termos de Drabach e Souza (2014, p. 232-233), “A eleição de diretores fortalece o poder das escolas e consequentemente reduz o poder de intervenção do Estado sobre elas”. Os autores analisam que esse é um dos motivos que fundamentam as resistências em relação às eleições de diretores no país.

Silva e Silva (2024, p. 14), corroboram esse entendimento ao especificarem que a forma de provimento da função de gestor escolar “[...] pode ser um entrave caso não seja pautado em uma perspectiva democrática e de autonomia”. Entende-se que a eleição direta para diretores, por meio do voto, mobiliza a comunidade, em torno de propostas que serão escolhidas pela maioria dos integrantes da escola.

Os pontos assinalados permitem refletir o que afirma Souza (2007) sobre o papel do diretor escolar, que, sendo de natureza político-pedagógica e de coordenação política da escola, a sua função implica reconhecer que

[...] seu trabalho é mais do que um burocrata, preocupado apenas com a dimensão técnica da função, mas de alguém comprometido com a comunidade escolar que pauta das suas decisões a partir dos interesses coletivos, é um mecanismo de manifestação da comunidade, compromissado com a educação pública de qualidade e a eleição é um instrumento que permite a comunidade escolar controlar as ações do dirigente escolar no sentido de levá-lo a se comprometer (Souza, 2007, p. 174).

Assim, alerta o autor, esse compromisso sugere que as decisões devem ser pautadas com a comunidade escolar, destaca que com a eleição a mudança mais significativa é a prestação de contas, a transparência da gestão com a participação do colegiado, quer dizer, as decisões passam a ser coletivas, mediadas por muitas vozes, algumas com críticas, ideias contrárias, reprovações, porém, com a diferença de ter a mudança de foco, antes uma função mais direcionada, de administrador, agora mais política de mediação (Souza, 2007).

A escolha do diretor escolar por meio de eleição é importante, uma vez que pode abrir espaço para uma “perspectiva política de oportunizar novas relações democráticas”. Porém, não é suficiente, sobretudo se estiver dissociada de outras dimensões necessárias, para a “[...] criação de espaço, oportunidade e igualdade de cidadãos entre si” (Cury, 2002a p. 173), em um processo de gestão democrática e de construção da autonomia escolar.

3.2 Colegialidade como dimensão da gestão democrática e autonomia escolar

Outra dimensão importante da gestão democrática refere-se à colegialidade como dimensão da gestão democrática e possibilidade de construção da autonomia. É preciso mencionar que a Lei n. 6.023/2018 que institui a Gestão Democrática nas escolas da REME define no art. 1º, parágrafo, único: “O órgão colegiado na Rede Municipal de Ensino é o Conselho Escolar”, a ser instituído por normas próprias, corresponsável pela gestão da unidade de ensino, juntamente com a direção, Conselho Escolar, o diretor e o diretor adjunto integram a gestão colegiada “instância máxima de decisão nas unidades de ensino”, conforme o art. 7º da mencionada Lei (Campo Grande, 2018a).

O Conselho Escolar, presente na REME desde 2009, deve ser composto pelos seguintes representantes: dois da coordenação técnico-pedagógica, dois professores, dois servidores administrativos, três pais, três alunos acima de 14 anos e o diretor na qualidade de membro nato. Conforme o Art. 11 do Regimento do Conselho Escolar, utilizado na REME, os membros e os suplentes deste colegiado em cada unidade de ensino, serão eleitos pelos seus pares, por voto secreto para o mandato de dois anos (Campo Grande, 2009, p. 2).

É importante ressaltar a presença de todos os segmentos representativos da escola, incluindo os estudantes. Entende-se, como afirma Souza (2009a, p. 133), que “[...] a participação na vida política é um elemento importante que se aprende na prática democrática”, ou seja, na gestão da escola, nas relações com os diferentes segmentos que compõe a unidade escolar.

Quanto aos órgãos colegiados no âmbito da escola, os entrevistados consideram que:

Temos a APM que age como unidade executora, o Conselho Escolar composto com todos os segmentos da escola, professores, pais, alunos e funcionários, abrange todos os segmentos e deliberam junto com o diretor e fiscaliza. O Conselho de professores também é um órgão deliberativo que contribui com as questões mais próxima com os alunos. Atuam de forma separada considerando suas funções. Contudo quando se faz uma reunião, sempre chamam-se os presidentes dos outros grupos. Deliberam juntos, mas cada um na sua função. O Conselho não se envolve com os recursos e a APM mas com questões financeiras. As reuniões acontecem conforme o calendário escolar que determina a obrigatoriedade das reuniões por bimestre. Quando há reuniões extraordinárias para atender demandas mais urgentes. Não tem grêmio estudantil, os alunos não têm maturidade para desenvolver este movimento, **são pequenos** até o quinto ano (D1, 2023, grifo nosso).

Na escola os órgãos colegiados trabalham juntos como se fossem um, sabendo a diferença de cada um. As decisões são feitas com a participação dos dois com atas específicas. A comunidade é chamada para as reuniões através de bilhetes que são enviados pelos alunos, ou grupos de Whatsapp (D2, 2023).

Nota-se que a participação colegiada pressupõe a presença ativa de todos os segmentos que compõem a unidade escolar, com o objetivo de considerar diferentes proposições e tomar decisões coletivas que orientem o trabalho pedagógico. No entanto, conforme observado na entrevista, os Conselhos e APM atuam de forma específica, conforme suas atribuições. Essa separação de funções e a exclusão de determinados segmentos, como os estudantes, pode comprometer a compreensão mais ampla do que é a Gestão Democrática.

Outros entrevistados responderam que:

Conselho de Professores, APM, Conselho Escolar, se reúnem uma vez por mês ou bimestre, discutem as prioridades conforme a necessidade, pois temos a dificuldade de trazer todos os membros, não dá quórum. É a correria do dia a dia, ou as pessoas não quererem mesmo, por levar tempo, tem que participar de reunião, assinar documentos, ir ao Banco, cartório, isso leva tempo e eles acham um desgaste muito grande. Eles querem chegar, encontrar a escola toda pronta funcionando e não querem participar daquilo que é interesse. O que eles fazem é questionar aquilo que pode faltar como básico, a merenda, água ventilador. Contudo o que é de direito, cidadania, eles não querem porque não veem vantagem para eles (D4, 2023).

Nós temos a APM, Conselho Escolar e se reúnem bimestralmente juntamente com o conselho, previsto em calendário para decidir sobre as demandas da escola resolvendo as questões financeira, pedagógica e administrativa [...] as comunicações são efetuadas por meio de bilhete, convocação pelas redes sociais e nas acolhidas dos alunos. Os pais não entram na escola, mas participam verbalizando solicitações, ou mensagem pelo Whatsapp (D5, 2023).

São três: Conselho Escolar, APM, Conselho de Professores, com a participação de todos os segmentos da escola. Com a nova resolução passaremos a ter a participação da comunidade externa. São escolhidos pelos

seus pares pelo voto para comporem o colegiado, inclusive os alunos. O colegiado se reúne bimestralmente, ou quando há necessidade (D6, 2023).

Conselho Escolar, APM e Conselho de Professores, estamos organizando para eleição do Grêmio Estudantil. O colegiado se reúne conforme prevê o calendário escolar, bimestralmente e após algum evento na escola. Quando surge alguma emergência também o colegiado se reúne e trata dos assuntos referentes aos eventos. É muito difícil trazer os pais para participarem do colegiado, quando convocados comparecem, mas nunca todos (D7, 2023).

Ressalta-se que, conforme o art. 5º da Lei 6.023/2028, parágrafo único, “o Conselho Escolar (CE) é o órgão colegiado, instituído por normas próprias, corresponsável pela gestão da unidade de ensino, juntamente com a direção”. Os diretores mencionam que, nesse período as escolas contavam com outros grupos colegiados organizados com a participação da comunidade como: a APM, o Conselho de Professores e o Grêmio Estudantil. No entanto, assinalam que as ações e decisões, ainda que, em algumas escolas, as reuniões ocorram de forma conjunta, são distintas, uma vez que a reponsabilidade financeira cabe à APM (unidade executora)¹⁹ enquanto as questões pedagógicas são de responsabilidade do CE.

Destaca-se que as concepções dos entrevistados corroboram a pesquisa de Caldas (2013), realizada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande entre 2007 e 2010. Nesse estudo, ficou evidente a dicotomia entre as decisões de natureza financeira, sob a responsabilidade da Associação de Pais e Mestres (APM), e as decisões pedagógicas, atribuídas ao Conselho Escolar. Tal divisão pode comprometer a gestão democrática da educação escolar, uma vez que ela pressupõe “a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, por meio de diálogo e transparência nos processos e atos” (Caldas, 2013, p. 119-120).

A autora ressalta que, embora a APM seja composta por representantes de alguns segmentos escolares (pais, professores), não se pode ignorar que, por questões históricas, essa associação apresenta diferenças em relação ao Conselho Escolar. Esclarece que as APMs surgiram no Brasil na década de 1930 com o objetivo de integrar a escola à comunidade, inicialmente com caráter facultativo. Nos anos 1970, durante o regime militar, houve a fusão das Caixas Escolares com as APMs, que passaram a ter personalidade jurídica e a possibilidade de firmar convênios. Em 1995, o governo federal criou o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), o qual estabeleceu que os recursos fossem

¹⁹ Unidades executoras (UEX), são organizações da sociedade civil em que o FNDE utiliza para fazer repasse dos recursos financeiros diretamente às escolas públicas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE (PDDEWeb). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pdde>. Acesso em: 10 set. 2024.

repassados para as escolas públicas por meio das APMs, tornando-se Unidades Executoras (Caldas, 2013).

Assim, reforça que a coexistência das duas instâncias na REME ocorre porque elas foram criadas para desempenhar funções distintas. Esse arranjo pode provocar fragmentação nas decisões dentro da escola, com os aspectos financeiros sendo administrados pela APM e os aspectos pedagógicos pelo Conselho Escolar, o que pode representar um obstáculo à democratização da gestão escolar (Caldas, 2013).

Vale destacar o que afirma o D3 (2023), sobre a regularidade das reuniões bimestrais e a participação dos diversos segmentos, inclusive de estudantes, mesmo que “muitas vezes não compareçam para as reuniões”, sobretudo nos conselhos de classe, de modo que “As pessoas vão tendo ciência dos desafios e podem propor projetos para melhoria da escola, eles se sentem importantes dentro da unidade escolar, sentem que fazem parte da escola”, conforme menciona. A afirmação sugere, usando os termos de Souza (2019, p. 279), que “o trabalho escolar quanto mais coletivo, mais se aproxima da sua função formadora, pois o ambiente democrático é compreendido como existência de diálogo e de trabalho coletivo ampliado no universo escolar”.

Chama-se a atenção nas respostas dos entrevistados sobre a compreensão da participação dos pais ou responsáveis nas atividades da escola.

A dificuldade que a escola enfrenta se dá porque a maioria dos alunos são de bairro, é uma escola mais central e os alunos vêm de escolas ao redor, utilizam passe de estudantes. Para trazer os pais para a escola é difícil, eles trabalham o dia todo, precisam se deslocar sem um carro, precisam de ônibus. Convencer estes pais a virem para a escola à noite de ônibus não é fácil. Aqui a escola é de pais não presentes, os contatos são via telefones, WhatsApp. Se comunicam com a escola, porém não conseguem vir. Questionam via telefone sobre o funcionamento, as festas, mas não comparecem porque estão longe [...] Acredito que os pais não estão habituados a ter a gestão democrática, ainda não entenderam que podem e devem dar sugestões sobre as dificuldades que a escola enfrenta para que eles possam ajudar. Eles ainda têm a ideia que a escola é do diretor, não amadureceram o suficiente para entender que a escola é de todos, onde todos têm voz e vez (D3, 2023).

Como a escola está em uma região central a dificuldade é que a comunidade compareça nas reuniões, os pais matriculam os filhos nesta unidade porque trabalham na região central, mas deixam e pegam no horário de aula, para trazê-los é muito difícil. Aqui é sempre com agenda e horários muito definidos. Às vezes precisa reagendar, mudar data de reuniões [...] Os que fazem parte do Conselho e da APM, quando solicitados eles comparecem, os demais na entrega de notas, ou quando é algo envolvendo trabalho voluntário para ajudar a escola, eles se prontificam (D6, 2023).

Falta de compromisso mesmo, percebo que até nas reuniões de pais eles estão deixando, eram muito mais participativos, eles deixaram de vir, não sei se é o trabalho, se são as informações que chegam pelas redes sociais, que faz com que eles não sintam necessidade em vir para a escola [...] Nós temos alguns

que são participativos, mas a maioria não, o trabalho da escola é divulgação, comunicação, mas acredito que seja o trabalho (D7, 2023).

Pode-se apreender nos relatos como os diretores, por um lado, percebem a complexidade das relações democráticas e identificam as condições de vida das pessoas, por exemplo, quando o D3 se refere às dificuldades dos pais, que “trabalham o dia todo”, e dependem “de ônibus” para se deslocarem até às escolas; o D6, que “os pais matriculam os filhos nesta unidade porque trabalham na região central, mas deixam e pegam no horário de aula”, uma vez que “para trazê-los é muito difícil”, quer dizer, mostram a diversidade, as contradições inerentes em um país com uma história marcada pelo autoritarismo e pela desigualdade social e educacional. No entanto, por outro, os diretores compreendem que o uso das redes sociais, no caso, o WhatsApp, têm facilitado a comunicação com os pais que não podem estar presentes na escola, como manifestam o D3, “Aqui a escola é de pais não presentes, os contatos são via telefones, WhatsApp. Se comunicam com a escola, porém não conseguem vir” ou o D7, “[...] não sei se é o trabalho, se são as informações que chegam pelas redes sociais, que faz com que eles não sintam necessidade em vir para a escola”.

Observa-se que há uma tentativa de diálogo com os pais, embora limitada a uma única forma de comunicação. Ainda que, essa comunicação pode abrir espaço para a contradição, para o diverso para a pluralidade de opiniões, o que indica que, “[...] sem contradição, sem diversidade, não há democracia” (Souza (2019, p. 273).

A participação não deve ser entendida como uma conquista meramente formal, em que as pessoas passam a integrar, de forma impositiva, as atividades da escola. Tampouco pode ser reduzida ao simples direito de participar. Antes, deve constituir-se como uma prática, um exercício contínuo, como afirma Lima (1998). O autor reconhece a importância da escola como uma poderosa agência de socialização, isto é,

[...] logo se acentuou que ela deveria estar ao serviço da democracia, proporcionando aprendizagem relevantes, transmitindo valores congruentes, estruturando oportunidades para o exercício da participação e do poder democrático (Lima, 1998, p. 140).

Vale reforçar, como alerta o autor, que a educação escolar tem recursos pedagógicos na preparação dos estudantes e da comunidade. A participação em reunião, como instrumento político para socialização da democracia, só poderá acontecer se a comunidade for chamada ou convidada, pois sem uma organização definida, um assunto que lhe interessa, dificilmente estará nas unidades escolares. Pode-se afirmar, então, que aprender a democracia, por meio da participação, é um desafio constante (Lima, 1998). Esse é o tema da próxima seção.

3.3 Participação dos segmentos escolares na tomada de decisões e autonomia escolar

É importante reforçar que o art. 14 da LDBEN define entre os princípios da gestão democrática: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Como afirma Cury (2007, p. 493),

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).

Se a escola tem como prioridade o aprendizado do estudante estabelecida com direito social, direito de cidadania e direito individual, o núcleo básico do processo é o projeto pedagógico, sua marca registrada. Ele é a sua *carteira de identidade* (Cury, 2007, p. 492). Considerando-se esses elementos é que se perguntou aos entrevistados sobre a participação dos representantes dos diversos segmentos da escola na construção do projeto pedagógico que expressaram:

Na construção e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) são feitas várias reuniões com pais, Conselho Escolar. Na primeira versão da proposta houve muito estudo e participação da comunidade, com o tempo e a rotatividade dos funcionários há necessidade de novos estudos para revisão e todos entendam o trabalho da escola. A participação dos pais acontece mais como ouvinte e para receber informação, porque os pais não têm a visão pedagógica que os professores têm. As questões mais pedagógicas ficam a cargo da equipe técnica e os professores, mesmos os funcionários administrativos não são tão significativos. As pessoas têm dificuldade de entender as questões técnicas da educação. A proposta é apresentada a pessoa, no caso o professor precisa explicar a sequência de trabalho a ser desenvolvido, que o documento precisa ser construído para atender a comunidade. A porcentagem de pessoas que participa da construção é na média de 60%. A dificuldade é não ter momento de estudo para os professores e a comunidade estudarem juntos. O tempo de formação coletiva dificultou muito a unidade do trabalho. Já houve época em que estes estudos aconteciam. Com a parada coletiva da escola para estudo, todos sabiam o que estava acontecendo, diferente de hoje (D1, 2023).

A escola tem autonomia para construir o Projeto Político Pedagógico, porém precisa estudar, assim é formada uma comissão com os professores para construir. A dificuldade é trazer os pais, pois estes se sentem como sem condições para contribuir com algo pedagógico, ficam acanhados, parados, ouvem, mas não conseguem se colocar. Eu como diretora nunca consegui fazer com que os pais participassem [...]. Acho que contribuiriam com os

direitos deles mesmos. A parte pedagógica é um assunto mais para a equipe técnica e professores, pois é uma área mais específica. A falta de conhecimento dos pais pesa muito na participação (D2, 2023).

Através de reuniões. Primeiro a reunião pedagógica com professores e funcionários para revisão e sugestões do Projeto Político Pedagógico (PPP). Um segundo momento a comunidade é chamada, bem como os pais e alunos, em que é apresentada a demanda dos professores que estão em sala. As dificuldades dos professores que estão em sala são passadas, também o que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem. As reuniões por setores depois juntam todas para rever o PPP e adequar conforme a realidade escolar [...] primeiro os professores colocam as angústias, se os pais estiverem presentes muitos ficam inibidos, ficam com vergonha de falar com o que realmente está acontecendo, as reuniões com os representantes de colegiados (D3, 2023).

Os diretores das unidades escolares relatam que há autonomia na elaboração do PPP. Considerando os pressupostos da Gestão Democrática, a participação da comunidade nesse processo representa uma oportunidade de abertura, ainda que limitada, para o diálogo entre os diferentes segmentos da escola. Observa-se que os gestores escolares demonstram compreensão desses princípios e buscam viabilizar a participação da comunidade na construção do documento.

Ainda, sobre a participação de representantes dos diferentes segmentos escolares na construção do PPP, outras respostas afirmam:

Sim participam, porque a escola abre para todos os setores, através de questionários, conversa com os alunos, todos os segmentos participam. As dificuldades que surgem entre professores, técnicos, com os pais leigos são minimizadas pelo entendimento de que todos tenham que dar a opinião antes do fechamento, um alinhamento de todas as falas para fechar (D4, 2023).

Nas reuniões na escola, formação específica do Projeto Político Pedagógico, todos os membros são convocados a participar representando todos os segmentos, os professores e alunos participam mais efetivamente por estarem na escola. Este ano foi feita a revisão do PPP com a participação de todos (D6, 2023).

O PPP da escola é construído com a equipe interna, professores cada um com a sua opinião. Com a comunidade temos a participação de alguns, mas bem pouco, ainda a gente não consegue fazer com que eles participem, precisamos melhorar muito nesta questão (D7, 2023).

Destacam-se alguns recortes que indicam limitações práticas ou culturais para que uma participação mais ativa na elaboração do projeto pedagógico possa acontecer: “A participação dos pais acontece mais como ouvinte e para receber informação, porque os pais não têm a visão pedagógica que os professores têm (D1); “A parte pedagógica é um assunto mais para a equipe

técnica e professores, pois é uma área mais específica” (D2); “As reuniões por setores [...] primeiro os professores colocam as angústias, se os pais estiverem presentes muitos ficam inibidos, ficam com vergonha de falar com o que realmente está acontecendo, as reuniões com os representantes de colegiados” (D3); “As dificuldades que surgem entre professores, técnicos, com os pais leigos são minimizadas pelo entendimento de que todos tenham que dar a opinião antes do fechamento, um alinhamento de todas as falas para fechar” (D4); “Nas reuniões na escola, formação específica do Projeto Político Pedagógico, todos os membros são convocados a participar representando todos os segmentos” (D6); “O PPP da escola é construído com a equipe interna, professores cada um com a sua opinião” (D7).

Embora a adesão não tenha alcançado a maioria dos responsáveis pelos estudantes, a presença de pais foi registrada nas reuniões. Contudo, faz-se necessário problematizar a concepção dos gestores quanto à efetividade dessa participação. Observa-se que, ainda que presentes fisicamente no ambiente escolar, os pais são percebidos como "ouvintes", sob o argumento de que "não possuem visão pedagógica". Tal concepção denota uma compreensão restrita acerca da participação da comunidade escolar, limitando o reconhecimento dos saberes dos familiares e delegando à equipe pedagógica a responsabilidade exclusiva pela elaboração do PPP.

A ausência de formação técnica pode entendida como um fator que contribui para a resistência de alguns membros da comunidade, como os pais, em participar das reuniões, conforme argumenta Lima (1998). Os diretores escolares reconhecem que a participação efetiva pressupõe, inicialmente, o conhecimento da interna da escola, especialmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. Tal compreensão visa à organização de ações coletivas de ações coletivas que contem com o comprometimento de todos os integrantes na gestão escolar. Nesse sentido, Lima (1998, p. 151) enfatiza que “[...] devem ser tomadas por todos os indivíduos por eles afetados, ou por seus representantes, decisões que só serão tomadas após prévia discussão e que serão aceitas por todos uma vez tomadas”.

Um dos entrevistados expõe que:

A APM e o Conselho Escolar participam ativamente, são convocados e comparecem para as discussões. Não temos dificuldade em trazer os pais para a escola, aqui eles participam. Os pais se sentem contemplados e lisonjeados em poder participar e implementar a proposta pedagógica e outras ações. Eles conseguem e contribuem muito na implementação do PPP e no dia a dia da escola também (D5, 2023).

O relato desse diretor, apesar de informar que os integrantes da escola são “convocados” , pode indicar o que afirma Souza (2003, p. 18), isto é, “[...] o simples aumento da participação da população nas instâncias da escola, por si só, já provoca avanços na direção de uma educação mais democrática”. Outro ponto a ser considerado é que o processo democrático “supõe a conjugação de responsabilidades coletivas e posições individuais” (Pires, 2016, p. 50), mesmo que [...] guardadas as orientações, os critérios e as diretrizes dos órgãos normativos (Cury, 2007, p. 492).

As concepções dos diretores remetem à análise de Drabach e Souza (2014, p. 233), de que a construção coletiva do Projeto Pedagógico se constitui numa situação concreta de superação das relações hierárquicas e autoritárias. Para tanto, faz-se necessário, mesmo que de forma gradativa,

[...] incluir toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões importantes sobre os rumos da escola, e, sobretudo, significa caminhar na direção da superação da dualidade entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam as tarefas na escola. A Participação de todos na construção do PP favorece a corresponsabilidade e o controle da sua concretização.

Trata-se, portanto, de um processo que “implica, o aprendizado e a vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão” (Dourado, 2006, p. 51).

Compreendendo-se que práticas de participação têm legitimidade para atuar em prol da democratização da gestão de escolas públicas (Lima, 2014), foi questionado aos entrevistados se os estudantes participam dos processos decisórios no órgão colegiado, ao que responderam:

Há trabalho dos professores em sala com alunos que fazem as reivindicações de melhorias na sala como ventiladores, melhorar o lanche por meio de cartas direcionadas à diretora. Estas cartas são respondidas. Os coordenadores têm um alinhamento para que todas as salas estejam trabalhando (D1, 2023).

Acho que eles podem contribuir com o funcionamento da escola, na estrutura, rotina. Há reclamação, mas de forma diferente não sabem questionar. Às vezes trazem escrito para a direção as reivindicações da sala como ventilador estragados. Assim, ouvir e deixar eles falarem é um processo de democracia (D2, 2023).

Participam em poucos momentos, procuramos chamá-los para o conselho de classe, como representantes dos alunos. Nas reuniões à noite, por morarem em bairro distante da escola não comparecem, as reuniões acontecem sem eles. Então há situações em que são chamados e perguntado a eles as demandas das salas. Acontece, não como deveria. Quando participam por não terem maturidade e não saber o que é a democracia, é um “trabalho formiguinha” da escola em conscientizar [...]. Uma falta de conscientização mesmo, pois a mãe diz “você está na escola para estudar”, a família às vezes não ajuda a criança

a entender a voz, ideia e que a participação dele é importante para melhorar a escola. Acredito que a gestão deve estar com os olhos e ouvidos bem abertos para os nossos alunos, que são nossos “clientes”, estamos aqui para servir estes alunos, a nossa missão é para que eles tenham uma boa educação, tenham sucesso. O nosso desafio é fazer com que estes alunos entendam a importância da educação é dar a luz ao conhecimento, pois democracia não é só criticar o trabalho, mas a sugestão, a crítica, a parceria, o envolvimento de todos (D3, 2023).

A reunião do colegiado é conduzida de forma que os alunos tenham voz e as sugestões são aplicadas nas questões pedagógicas e financeiras. Os recursos da festa junina deste ano foram os alunos que sugeriram e solicitaram onde usar. Construção de uma arquibancada na quadra da escola. Os alunos sabem da necessidade da escola e prioridade (D5, 2023).

Nota-se nos relatos o uso de estratégias para dar impulso à participação dos estudantes (cartas, reivindicações escritas, reuniões de líderes, redes sociais), como “Há trabalho dos professores em sala com alunos que fazem as reivindicações de melhorias na sala como ventiladores, melhorar o lanche por meio de cartas direcionadas à diretora” (D1); “Às vezes trazem escrito para a direção as reivindicações da sala como ventilador estragados. Assim, ouvir e deixar eles falarem é um processo de democracia” (D2).

Embora essas ações não sugere práticas contínuas, intermediadas pelo diálogo permanente no âmbito do Conselho Escolar - instância colegiada responsável pelas decisões essenciais da escola, administrativas, financeiras e, sobretudo pedagógicas – elas são importantes. Isso se torna mais relevante considerando-se os relatos que indicam: “Quando participam por não terem maturidade e não saber o que é a democracia, é um “trabalho formiguinha” da escola em conscientizar” (D3), ou “Os alunos sabem da necessidade da escola e prioridade” (D5). De certo modo, os diretores escolares reconhecem que se trata de um processo que requer tempo e um trabalho com foco na participação de todos os integrantes. Tal compreensão é evidenciada nas respostas de outros entrevistados:

Os alunos são o grande suporte da escola, é através deles, das sugestões que a escola vai funcionar, para ser uma escola agradável para o aluno nosso principal “cliente”. A gente sempre tem este olhar do que eles precisam, o que querem, passam pela direção como deve ser, mas tem voz. Há um trabalho com os alunos desde o início para que eles compreendam que mesmo sendo uma escola pública é a casa deles, onde passa mais tempo então são orientados que precisam cuidar (D4, 2023).

A escola não tem grêmio estudantil, então os alunos são orientados sobre a importância do líder nas reuniões, depois são passados os critérios para quem pode participar, dentre os alunos aptos são escolhidos, através uma eleição e o mais votado é eleito, o segundo mais votado também forma a liderança de sala, estes participam conjuntamente com os representantes do Conselho Escolar, após as reuniões os líderes voltam para as salas para decidirem e na

próxima reunião eles trazem as decisões dos alunos. Quanto ao sábado letivo do ano que vem, eles já colocaram como solicitação para que um destes seja jogos interclasses. Esta reivindicação é ouvida pelo Conselho Escolar e APM e decidem sobre a solicitação. Como o trabalho com os alunos é feito há muito tempo eles já têm esta prática na escola, toda a parte pedagógica do bimestre que vai ocorrer ser decidida por todos, ouvindo e trazendo sua sugestão, os pais, alunos professores, os representantes dos administrativos, quando o colegiado se reúne todos os segmentos têm um assunto para colocar em pauta e aí há a discussão e a decisão coletiva. Também tem a fala do diretor para dizer o que é possível dentro das condições financeiras ou da legislação e o motivo. Por exemplo, há reivindicação para compra de ventiladores, se não houver recurso, é aceita a reivindicação, mas será executada quando houver recursos disponíveis (D6, 2023)

As atividades da gestão são divulgadas nas salas, orientações são dadas. Por eles serem muito próximos da escola têm facilidade para questionar, opinar e reclamar. A gestão dá esta liberdade para que eles tenham este acesso. Quando eles têm dúvidas chegam até a gestão. Os alunos são bem informados do que está acontecendo na escola, quando vai ter um projeto, uma festa ou outro evento a gente divulga (D7, 2023).

O entrevistado enfatiza a importância do grêmio estudantil para que os estudantes “se organizem, de forma mais direta, porque eles querem e gostam de vir para a escola participar de algo diferente”. E enfatiza: “Ultimamente mudou muito o perfil dos alunos eles participam mais cobram mais, são críticos” (D7, 2023).

Destaca-se a pertinência da afirmação, compreendendo-se que, a participação estudantil e a eleição de seus representantes, “[...] pode se transformar em um excelente método de socialização de uma maioria passiva, governada por líderes naturais” (Lima 1998, p. 145).

Verifica-se em algumas respostas a expressão do estudante como “cliente”. Por exemplo, “Os alunos são o grande suporte da escola, é através deles, das sugestões que a escola vai funcionar, para ser uma escola agradável para o aluno nosso principal cliente (D4);

Essa denominação emerge, principalmente, no contexto da Reforma do Estado no Brasil, na década de 1990, aqui mencionada. A proposta do PDRAE (Brasil, 1995), incorporou a lógica da gestão gerencial que define o cidadão como “cliente”. A visão de que a gestão privada é mais eficiente do que a pública esteve no centro desse processo influenciada pelo neoliberalismo. As políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, e reorientam a relação entre o público e o privado, como destaca Peroni (2013, p. 21).

Cabe reforçar que esse movimento está relacionado à concepção da NGP que propõe uma nova forma de conduzir as políticas públicas, especialmente na educação. A NGP enfatiza a busca pela eficiência, o apelo à qualidade e modernização, com a introdução de práticas de

gestão do setor privado, como a avaliação de desempenho e a ênfase em resultados. A ideia é melhorar a prestação de serviços públicos por meio de estratégias que aumentariam a produtividade do “cidadão-cliente” (Brasil, 1995). Embora com formatos diferenciados, a NGP tem se consolidado como uma alternativa para buscar a qualidade da educação em vários países (Marques, 2010).

Chama-se a atenção, portanto, para as contradições presentes no discurso dos diretores escolares, influenciados pelas ideias do neoliberalismo, sobretudo pelos pressupostos da gestão gerencial, ao mesmo tempo em que mencionam a importância da participação como instrumento para a gestão democrática no âmbito da escola pública.

Outros relatos corroboram as contradições identificadas na concepção dos diretores escolares ao manifestarem como os integrantes das unidades escolares participam e avaliam as ações da escola:

Temos a avaliação institucional, quando é aplicada temos um pouco daquilo que a comunidade pensa da gestão, mesmo não sendo objetiva nas suas colocações, parece não saber o que avaliar ou perguntar, não tem clareza do trabalho desenvolvido pela gestão, nem o trabalho pedagógico, pois poucos pais questionam alguma coisa do pedagógico. Quanto à prestação de contas da gestão, são feitas reuniões para informar a comunidade sobre os trabalhos da escola, pedagógico, financeira. Sempre poucos questionamentos mesmo com uma grande festa cultural para que os pais estejam na escola. Assim, são mais os funcionários e professores que sabem sobre os eventos da escola. A comunidade confia na gestão, não há questionamento sobre as ações desenvolvidas na escola. A escola tem manutenção efetiva, como os pais veem que está tudo certo não reclamam (D1, 2023).

Os pais têm autonomia de chegar na direção para fazer alguma solicitação, conforme uma dificuldade que exista [...]. A participação dos alunos é mínima, pouco contribui, estão lá, mas não abrem a boca, estão nas reuniões, mas não falam. Acredito que nas reuniões de colegiado os alunos estão em pouco número, acabam perdendo força, precisam ser provocados para falar alguma coisa (D2, 2023).

Os representantes de cada segmento participam através de reuniões bimestrais. Quando vai ter eleição para Conselho Escolar, APM, a gente já verifica quem tem disponibilidade, quem mora mais perto da escola, como trazem os filhos à escola têm os murais externos com as informações. Assim nas reuniões bimestrais são chamados pelo grupo de Whatsapp, e recebem sugestões por este aplicativo. Os grupos de colegiados têm liberdade, se precisar, de marcar reunião para falar com a direção [...] Acredito que poderíamos unir forças, escola, Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação para utilizar das mídias e divulgar a importância dos pais estarem presentes na escola e participarem dos colegiados, entender a importância que eles têm no processo para o avanço da gestão democrática, para o desempenho dos alunos, porque a escola precisa caminhar junto com as famílias que precisam ter a consciência que se todos estiverem na escola poderão ajudar para que todos tenham sucesso acadêmico isso iria valorizar o trabalho da escola e a autonomia da gestão (D3, 2023).

A escola é muito aberta para receber sugestões e opinião dos alunos, aquilo que pode ser bom para poder melhorar, eles se envolvem quando querem se envolver (D4, 2023).

Quando chega a verba do [Programa Dinheiro Direto na Escola] PDDE a gestão reúne e são elaboradas as ações onde será gasta a verba, necessidade e prioridade. Como são pais participativos eles já sabem das necessidades da escola. Os pais fazem muito pela escola (D5, 2024).

São enviadas com antecedência e na sequência tanto na parte financeira, quanto na parte pedagógica de tudo que vai acontecer no próximo bimestre [...] Sempre tem uma fala nas reuniões, na entrega de notas com a comunidade, com o trabalho que estão fazendo com a gestão e convidando os demais a participarem (D6, 2023).

Há um chamamento da comunidade quando se planeja reforma da escola, procuramos organizar nas reuniões de entrega de notas, é quando conseguimos trazê-los para a escola, também na festa junina, festa da primavera, ou em alguma festa da escola. Assim nestas ocasiões informamos a todos o que estará sendo feito na escola, também colocamos nas redes sociais para abranger um número maior de pais. Acho também que a pouca frequência nas reuniões e participações se deve às informações disponibilizadas nas redes sociais, como eles sabem as informações estarão lá, não se esforçam para vir (D7, 2023).

Apesar do espaço para a contradição e para as possibilidades de apreciação, a forma de participação dos diferentes segmentos da escola na tomada de decisões internas, - dimensão essencial da gestão democrática - aproxima-se do que Lima (1998) define como “participação passiva”, na medida em que na concepção dos diretores, a comunidade escolar “[...] não tem clareza do trabalho desenvolvido pela gestão, nem o trabalho pedagógico, pois poucos pais questionam alguma coisa do pedagógico” (D1); A participação dos alunos é mínima, pouco contribui, estão lá, mas não abrem a boca, estão nas reuniões, mas não falam” (D2); Assim nas reuniões bimestrais são chamados pelo grupo de Whatsapp, e recebem sugestões por este aplicativo (D3); “[...] eles se envolvem quando querem se envolver” (D4); “Quando chega a verba do [Programa Dinheiro Direto na Escola] PDDE a gestão reúne e são elaboradas as ações, onde será gasta a verba, necessidade e prioridade” (D5); “Sempre tem uma fala nas reuniões na entrega de notas com a comunidade, com o trabalho que estão fazendo com a gestão e convidando os demais a participarem” (D6); “Assim nestas ocasiões informamos a todos o que estará sendo feito na escola, também colocamos nas redes sociais para abranger um número maior de pais” (D7).

A referência à “participação passiva”, deve-se aos indícios de que não há envolvimento ativo dos integrantes da escola, ou seja, sem proposição, em que o diálogo perde o sentido da contradição, da contraposição e do consenso, considerando-se que a “participação ativa” confere elevado envolvimento na organização, tanto individual quanto coletiva (Lima, 1988).

O autor, porém, adverte que: “A passividade, ou mesmo a não participação podem representar a adoção de uma estratégia defensiva e, neste sentido, se poderia afirmar que tais indivíduos participariam não participando” (Lima, 1998, p. 132).

Drabach e Souza (2014, p. 234), também discutem que uma dificuldade encontrada para efetivar a participação dos diferentes segmentos no colegiado nas escolas pode ser [...] “que ele tem sido tomado como medida isolada, desligado de uma política mais ampla de democratização da escola o que acaba evidenciando sua face burocrática”.

Observa-se que, embora a participação nas ações da escola, tenha sido incentivada, e esteja sendo utilizada no colegiado da unidade escolar, ela pode estar sendo dificultada pela falta de regras claras para o desenvolvimento e funcionamento dessas ações. Essa ausência de diretrizes provavelmente gera desinteresse por parte de seus membros. Para alterar essa situação, é necessário mobilizar os participantes em torno de solução de problemas concretos, ou seja, a temática a ser tratada precisa de uma motivação coletiva que desperte o interesse da comunidade escolar, em um espaço democrático (Lima, 1988). Ainda, em que diferentes pessoas, ideias e ações se encontram com todas as suas divergências, que serão confrontadas ou não, mas em um espaço onde todos são reconhecidos (Souza, 2009).

O autor destaca que a educação escolar desempenha um papel crucial preparação dos estudantes e da comunidade, fornecendo os instrumentos políticos necessários para socialização da democracia. A escola por meio dos seus conteúdos, reflexões e projetos, tem o poder de mudar o processo de aprendizado, criando espaços para a reflexão e o debate sobre valores democráticos. Democratizar o ensino é uma responsabilidade da escola na vida social de sua comunidade, o que inclui o direito do estudante de estar na escola e participar do momento histórico de construção de uma escola democrática (Lima, 1998).

As relações democráticas, portanto, exigem pensar sobre as possibilidades reais de sua efetivação. Caso contrário, corre-se o risco de se tratar apenas de uma democracia estética”, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como ações que se bastam em si mesma (Cury, 2002a), sem a devida participação na tomada de decisões e na construção da autonomia escolar.

3.4 Democratização e autonomia da gestão escolar

Vale mencionar, inicialmente, o art. 3º da Lei n. 6.023/2018 que define “As unidades de ensino serão instituídas como órgãos relativamente autônomos na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica da entidade

mantenedora”, que é a SEMED, sendo que todas as unidades de ensino estão sujeitas a sua supervisão e fiscalização, conforme art. 4º da Lei (Campo Grande, 2018a, p. 1).

Observa-se que os artigos atendem o art. 15 da LDBEN, ou seja,

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administração e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Considerando que as unidades escolares integram a Rede Municipal de Ensino, sob a coordenação da SEMED e tendo em vista destacar aspectos do processo de autonomia da gestão escolar, os diretores escolares responderam sobre como a Secretaria encaminha as orientações às unidades escolares e explanaram:

As orientações específicas chegam na escola através de [Comunicação Interna] CI, as questões pedagógicas são seguidas pelo currículo da REME, também através das formações coletivas. Tem um setor da Secretaria que acompanha o trabalho do diretor e da gestão, outro do setor do pedagógico (D1, 2023).

A Rede tem uma linha a seguir com regras, mesmo com autonomia a escola precisa ter muita responsabilidade (D2, 2023).

Temos hoje um atendimento de excelência na escola, entendendo que existem leis, legislação e o órgão central está para ajudar a escola e não a escola a serviço do órgão central. Os acompanhamentos são feitos através das superintendências de gestão, cada escola tem um técnico que constantemente vem a escola e conversa com o diretor, faz os registros e acompanha os trabalhos. O acompanhamento da SEMED é para o diretor da escola, o que a gestão está fazendo. A Secretaria tem os representantes de cada setor na escola acompanhando o trabalho do diretor (D3, 2023).

O acompanhamento através da Secretaria na prestação de contas na comunidade escolar e a todos os segmentos da escola, principalmente o pedagógico é necessário. Todo o acompanhamento na minha opinião não tira a autonomia do diretor, pois precisa cuidar. Nós fazemos aquilo que a Secretaria orienta, pois temos que prestar contas (D4, 2023).

A Secretaria faz monitoramento das ações do diretor bimestralmente por uma técnica do departamento de gestão da SEMED, que acompanha as ações pedagógicas, financeiras e administrativas e, para isso utiliza atas, relatórios, mas também oferece apoio à direção (D5, 2023).

A Secretaria orienta a unidade escolar, sempre de um dia para o outro, sem um planejamento, levando a gestão a se adequar rapidamente. Acredito que a Secretaria deveria passar para a gestão o que eles querem para aquele semestre para a gente estar preparado para aquilo e não como vem ocorrendo chegam as orientações e para fazer com prazos curtos, como para entregar documentos, isso interfere no processo administrativo e de uma gestão democrática [...]. Sim, tem uma orientação de que tudo que for realizado na escola tem que ser informado à Secretaria com antecedência, para o departamento específico, para que seja autorizado, uma palestra, uma festa, um evento. A gestão então é monitorada por estas questões (D6, 2023).

Acredito que a SEMED observa se a escola está cumprindo as determinações aí eles não interferem. Quando precisa de suporte pedagógico tem uma equipe que comparece na escola. Sou muito de perguntar para realizar, com certeza, qualquer coisa que não sei ligo na Secretaria para ser orientada. A Secretaria Municipal de Educação avalia o trabalho pedagógico através de relatórios, visitas periódicas, orientando e direcionando o trabalho conforme o caminhar da Rede. Quanto às decisões, estão ultimamente organizando encontros para troca de experiências conforme a necessidade da Rede (D7, 2023).

Pode-se observar nos relatos dos entrevistados que há um acompanhamento contínuo do trabalho desenvolvido nas escolas, a cargo de um departamento específico da SEMED, incluindo visitas periódicas às escolas. No entanto, indicam que esse monitoramento necessita de um planejamento específico, assim como pode ser considerado uma forma de controle por parte da Secretaria Municipal de Educação e limitar o processo de construção da autonomia, na medida em que “Tem um setor da Secretaria que acompanha o trabalho do diretor e da gestão, outro do setor do pedagógico” (D1); “O acompanhamento da SEMED é para o diretor da escola, o que a gestão está fazendo. A Secretaria tem os representantes de cada setor na escola acompanhando o trabalho do diretor” (D3); “Nós fazemos aquilo que a Secretaria orienta, pois temos que prestar contas” (D4); “A Secretaria orienta a unidade escolar, sempre de um dia para o outro, sem um planejamento, levando a gestão a se adequar rapidamente” (D6); “Acredito que a SEMED observa se a escola está cumprindo as determinações, aí eles não interferem” (D7).

O conteúdo das entrevistas aproxima-se do que Barroso (1996) define como “autonomia decretada”. Esclarece que decretar normas para regular ou distribuir competências em determinadas funções da administração das escolas, pode acontecer por força da lei, porém estas regras por si só são ineficazes para criar autonomia na gestão escolar. Portanto, se é decreto governamental, sem a participação social, é autonomia imposta, portanto, não há construção de autonomia quando se cumpre regras impostas, “[...] não existe autonomia decretada” (Barroso (1996, p. 11), ou seja, “[...] uma política destinada a reforçar a autonomia da escola não deve se limitar à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para partilha de poderes e distribuição de competências” (Barroso, 2004, p. 71). Assim, a interação ou mesmo a disputa por espaço, na gestão escolar, podem contribuir para o consenso de pautas e construção de ambiente coletivo.

Pires (2016), contribui com a discussão conceitual ao descrever que a “autonomia decretada”, é mais

[...] uma forma para que a regulamentação legal da autonomia das escolas seja entendida como a criação de espaço de possibilidades de indagação, do que

uma forma de impor respostas fechadas a problemas que não são reais às escolas, contudo esse tipo de autonomia limita-se à produção de um quadro legal que define normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino (Pires, 2016, p. 58).

A Lei 6.023/2018, traz como um dos preceitos da Gestão Democrática, a “garantia da descentralização do processo educacional” (Campo Grande 2018a). Considerando que um elemento importante para a construção da autonomia refere-se ao financiamento da educação, ao serem perguntados sobre o processo de descentralização de recursos às escolas, os diretores escolares responderam:

A descentralização tem sua importância porque o recurso recebido pelo [Programa Dinheiro Direto na Escola] PDDE melhorou a aquisição de bens para a escola, pois sempre a escola dependeu do órgão central para fazer aquisição de material. Autonomia e melhoria. As direções já precisaram fazer rifa para comprar papel. Hoje já tem como planejar e organizar para as compras da escola. Com o PDDE a escola teve mais autonomia de junto com a comunidade decidir sobre o que a escola está precisando. O valor não é suficiente, mas sem ele seria difícil (D1, 2023).

Existem regras estabelecidas que devem ser cumpridas, com o dinheiro público, onde será usado. Não se pode comprar qualquer coisa. Tem uma certa autonomia para utilizar os recursos, porém devem seguir as regras estabelecidas pela legislação. Os recursos do governo federal possibilitam o uso para algumas demandas da escola (D2, 2023).

A autonomia da escola é em relação ao recurso disponível que não atende a expectativa da escola, a verba é pouca. Porém com o que vem, a gestão tem autonomia de decidir onde aplicar e como (D4, 2023).

A descentralização é importante porque com o colegiado com representante de todos os segmentos, há um acompanhamento e construção de ações para atender às necessidades da escola. A autonomia na utilização dos recursos tem limitações, com divisão e o que pode comprar ou não (D5, 2023).

[...] um plano precisa ser feito, dentro dos parâmetros estabelecidos e publicados em Diário Oficial, um recurso amarrado, aquilo que a prefeitura determina. O PDDE, por outro lado, atende à expectativa quanto a autonomia, porque vem direto para escola, daí a gestão pode elaborar um plano conforme a necessidade da escola (D6, 2023).

A descentralização não traz muita vantagem, pois a gestão recebe recurso para fazer tudo, suprir todas as necessidades e o recurso é pouco o que impossibilita cumprir com todos os compromissos, também não se pode utilizar para qualquer necessidade da escola, já chega determinado, a gestão, portanto fica amarrada na utilização determinada, se surgir uma emergência na unidade, a gestão não tem esta autonomia, somente com autorização [...] Acho que é uma autonomia muito limitada, pois todo material comprado precisa ser justificado (D7, 2023).

Pode-se verificar que os entrevistados se referem à responsabilização de recursos recebidos, no entanto, insuficientes para manutenção das unidades escolares e do desenvolvimento do ensino, além da ausência de autonomia da escola para a sua aplicação, pois “A autonomia na utilização dos recursos tem limitações, com divisão e o que pode comprar ou não” (D5); “[...] um plano precisa ser feito, dentro dos parâmetros estabelecidos e publicados em Diário Oficial, um recurso amarrado, aquilo que a Prefeitura determina” (D6); “[...] não se pode utilizar para qualquer necessidade da escola, já chega determinado, a gestão, portanto fica amarrada na utilização determinada, se surgir uma emergência na unidade, a gestão não tem esta autonomia, somente com autorização” (D7).

Pode-se ratificar com o relato de um entrevistado ao enfatizar que:

Acho que tem muita importância a descentralização dos recursos, embora ela ainda não ocorra, porque vem determinada pelo próprio sistema onde se deve gastar, a gestão só administra os recursos conforme estabelecido pela mantenedora e não pela necessidade da escola (D6, 2023).

Compreende-se que as respostas se relacionam ao que assevera Souza (2003, p. 41), ao se referir às questões financeiras e administrativas, de que talvez o argumento mais enfático em favor da descentralização esteja relacionado à suposta ampliação da autonomia da escola, uma vez que, “[...] com a transferência das responsabilidades e com a consequente constituição de novas competências na escola, supõe-se que seu poder de decisão, ou ainda sua liberdade de gestão, seja ampliada. Mas na verdade, a autonomia pode estar sendo artificializada”.

Cabe explicar que os recursos financeiros a que se referem os diretores escolares, são oriundos de fonte do governo municipal disponibilizados com base no Termo de Colaboração, Parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande/PMCG e a Organização da Sociedade Civil/OSC, conforme Artigo 3º, inciso XVI, do Decreto n. 15.969 de 18/06/2024, “que regulamenta a aplicação da Lei Federal nº 13.019/2014 e estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil no âmbito Municipal”, ou seja, é o “[...]instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública municipal com organizações da sociedade civil com o objetivo de transferência de recursos financeiros” (Campo Grande, p. 1, 2024c).

A parceria é formalizada pela Superintendência de Gestão Administrativa Financeira e de Convênios (SUGEFIC/SEMED), setor da SEMED que orienta a elaboração do Plano de Trabalho que deve ser elaborado por todas as unidades escolares a cada ano.

De acordo com o documento, para a celebração da parceria, a administração pública municipal convoca as Unidades Escolares que deverão apresentar o seu plano de trabalho e este

deve conter conforme o art. 26, inciso I, do Decreto 15.969/2024, a “[...] descrição da realidade do objeto da parceria, devendo ser demonstrado o nexo com a atividade a forma de execução das ações, a descrição de metas quantitativas e mensuráveis a serem atingidas” (Campo Grande 2024c).

Observa-se o destaque ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recursos, porém, do Governo Federal que são direcionados diretamente para a conta da APM das escolas, como “[...] A descentralização tem sua importância porque o recurso recebido pelo [Programa Dinheiro Direto na Escola] PDDE melhorou a aquisição de bens para a escola, pois sempre a escola dependeu do órgão central para fazer aquisição de material. (D1); “Os recursos do governo federal possibilitam o uso para algumas demandas da escola” (D2, 2023); “O PDDE, por outro lado, atende à expectativa quanto a autonomia, porque vem direto para escola, daí a gestão pode elaborar um plano conforme a necessidade da escola” (D6).

Salienta-se a resposta de um entrevistado sobre a aplicação de recursos federais. Assim expõe:

Todos os recursos federais vêm direto para a conta da APM da escola. Com o recurso na conta são feitas reuniões com os pais, professores, passa o valor recebido, pergunta se tem sugestões para compra para os pais e professores, é feita uma pesquisa de preço, deve ser bem democrático, todos devem estar sabendo o valor do que vai ser comprado, como vai ser utilizado este recurso e as prestações de conta são feitas para o órgão central. A descentralização dos recursos é muito importante porque há um envolvimento da comunidade diante daquilo que vai se comprar diante da necessidade e benefício de todos. A descentralização para a autonomia da gestão se torna importante porque a direção vai conseguir a participação de todos e aplicar bem os recursos uma autonomia com responsabilidade, pois todos os segmentos devem estar envolvidos na necessidade da escola (D3, 2023).

Pondera-se que a aplicação dos recursos federais, conforme o entrevistado, podem contribuir com a “autonomia construída”, quando os indivíduos das instituições constroem coletivamente com base em um consenso (Barroso, 1996).

Acrescenta-se a esse entendimento a análise de que:

Vivenciar a autonomia no âmbito educativo é uma ação pertinente, pois a partir dela as atividades e decisões são planejadas de modo que as pessoas que formam a instituição decidam sem serem submissos aos órgãos educacionais superiores, mesmo estando atentos às normatizações e aos dispositivos legais. A autonomia no cenário escolar possibilita o planejamento de suas atividades, analise os melhores projetos a serem efetivados (Silva; Santos 2016).

Vale esclarecer, também, sobre o recurso federal recebido pelas unidades escolares, o PDDE, conforme art. 2º da Resolução n. 15/2021. Este programa destina anualmente recursos

financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os recursos do PDDE têm o objetivo de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais, visando garantir o seu funcionamento e promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica. Além disso, busca incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social (Brasil, 2021).

Ainda, de acordo com o art. 3º da Resolução n. 15/2021, os recursos do PDDE e das Ações Integradas também beneficiam alunos matriculados em instituições de educação especial e escolas beneficentes de assistência social. A destinação desses recursos atende às despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, com o objetivo de garantir o funcionamento e melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas. Eles devem ser utilizados na aquisição de material permanente e na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção e conservação da unidade escolar, conforme o art. 4º (Brasil, 2021).

As Unidades Executoras Próprias (UEX), que recebem os recursos, são as APM das escolas públicas com mais de 50 estudantes matriculados. Conforme o art. 5º, inciso II da Resolução n. 15/2021, essas entidades são organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, constituídas para representar uma unidade escolar ou um consórcio de unidades escolares públicas.

Além disso, conforme a mencionada Resolução, os recursos destinados às unidades escolares devem ser empregados exclusivamente em favor das escolas que representam, de acordo com as normas e critérios estabelecidos para a execução do PDDE. A constituição de uma UEX ocorre em Assembleia Geral, reunindo professores, pais, estudantes, funcionários e outros membros da comunidade escolar interessados no desenvolvimento das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola (Brasil, 2021).

Os recursos federais do PDDE são encaminhados às unidades escolares em duas parcelas anuais. Os recursos desse programa do governo federal são considerados pelos diretores como fundamentais para a aquisição de materiais permanentes. Já os recursos municipais, provenientes de Termo de Colaboração, são destinados apenas para materiais de custeio, sendo repassados regularmente. Diferentemente do PDDE, os recursos municipais do Termo de Colaboração são valores utilizados para despesas de manutenção da estrutura física, materiais pedagógicos e administrativos, além da conservação e conserto do mobiliário das unidades escolares.

No que se refere à autonomia relacionada aos procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos na unidade escolar, os entrevistados complementaram os seus relatos e expuseram:

Sim, acredito que temos autonomia, pois no pedagógico podemos direcionar as atividades, no financeiro temos um plano elaborado pela escola dentro da necessidade da unidade escolar, no administrativo também. Somos monitorados pela Secretaria de Educação, porém, dentro daquilo que é previsto na legislação consideramos que temos autonomia (D1, 2023).

Eu entendo que autonomia é dentro das regras da Secretaria, o diretor não é o dono da escola, então não pode ter autonomia total (D2, 2023).

Sim, acredito que temos autonomia financeira, seguindo a legislação com responsabilidade (D3, 2023).

Acredito que tem autonomia porque você (diretor), tem que ter uma direção do que é certo ou errado, o que é bom para escola. O diretor tem que entender que ele está aí, entender que está como gestor, que é o gestor, que precisa comandar e tentar fazer a coisa certa, nem sempre vai acertar, mas o papel do diretor é este. Precisamos ter a autonomia de trabalhar com todos os segmentos para poder acertar. Tudo que você faz na escola precisa prestar conta para a Secretaria. Às vezes a comunidade não vem na escola reclamar, vai direto na ouvidoria fazer uma reclamação que poderia ser feita na escola, porque se o diretor está na escola tem um papel a cumprir. Agora não sei se a escola precisa de mais autonomia ou esclarecimento aos pais de que as coisas da escola precisam ser resolvidas na escola, não na Secretaria. Perde-se a autonomia quando a Secretaria através da ouvidoria, atende às reclamações. A escola não pode parar então a gestão precisa resolver os problemas com habilidade e rapidez (D4, 2023).

Sim, temos autonomia porque podemos determinar as ações desenvolvidas na unidade escolar, antes nós recebíamos até o material da limpeza que vinha direto da SEMED, hoje podemos escolher e comprar, temos autonomia para adquirir este material, também o pedagógico, com projetos, definir as turmas que participarão do reforço escolar. A autonomia financeira acontece porque o dinheiro vem direto para escola e nós escolhemos o que comprar. Acredito que esta unidade tem autonomia para trabalhar e decidir. Com esta autonomia podemos decidir ações internas da escola, pedagógicas, administrativa e pedagógica com todos os segmentos da unidade escolar (D5, 2023).

Eu acho que a gestão da REME tem autonomia, estou satisfeita como está. Agora na questão administrativa precisaria melhorar, pois não decidimos sobre os servidores na unidade, mesmo não cumprindo com suas obrigações, faltosos e não contribuem para o andamento das atividades e a gestão precisa continuar com ele, não pode interferir no contrato. Precisamos justificar muito para retirar servidor da unidade que não está dando certo, falta esta autonomia (D7, 2023).

Sobressai nas entrevistas o entendimento de que há autonomia nas escolas, ainda que com ênfases distintas. Destaca-se a compreensão de que a autonomia existe desde que a escola funcione conforme as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação: “Somos monitorados pela Secretaria de Educação, porém, dentro daquilo que é previsto na legislação”, consideramos

que temos autonomia (D1); “Eu entendo que autonomia é dentro das regras da Secretaria” (D2). Também se identifica uma percepção de autonomia vinculada à centralização da gestão por parte da direção, a qual assume o “comando” das ações escolares e, conseqüentemente, a responsabilidade de “prestar contas”: “Perde-se a autonomia quando a Secretaria através da ouvidoria, atende às reclamações” (D4). Outro aspecto recorrente nos relatos é a ênfase na autonomia financeira: “Sim, acredito que temos autonomia financeira, seguindo a legislação com responsabilidade” (D3); “[...] hoje podemos escolher e comprar, temos autonomia para adquirir este material, também o pedagógico, com projetos, definir as turmas que participarão do reforço escolar” (D5). Além disso, é possível observar a valorização de procedimentos administrativos: “Agora na questão administrativa precisaria melhorar, pois não decidimos sobre os servidores na unidade, mesmo não cumprindo com suas obrigações, faltosos e não contribuem para o andamento das atividades” (D7).

Na concepção de D6:

Ainda não temos autonomia nas unidades escolares, o caminho pode ser este, ter autonomia. Como trabalhamos numa Rede [de Ensino], as ações precisam ter um direcionamento para não se perder nos avanços e conquistas. Cada diretor pensa de uma forma, como estamos em uma Rede acredito que deve ser direcionado para todos, porém, a autonomia precisa fazer parte da gestão [...] Há autonomia na questão de projetos, porém, currículo não, pois a Rede tem um currículo único para todas as escolas (D6, 2023).

Embora os entrevistados reconheçam que a autonomia é relativa, as repostas não evidenciam uma compreensão alinhada ao conceito de “autonomia construída”. De acordo com essa concepção, a autonomia escolar pressupõe a participação ativa de todos os atores envolvidos nas atividades interna e externa da escola, com objetivos claros, que favoreçam a argumentação, a apresentação de questionamentos e debate de ideias. Trata-se de um processo construído com base no conhecimento da legislação, nas teorias e práticas desenvolvidas por de modo responsável pelo colegiado, respeitando os limites da relação entre a escola e a Secretaria de Educação (Barroso, 1996).

Como afirma Barroso (1997, p, 17), o conceito de autonomia:

[...] está etimologicamente ligado a ideia de autogoverno, isto é a faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias, contudo, se autonomia pressupõe liberdade ela não se confunde com “independência”. Autonomia é um conceito relacional pelo que sua ação sempre exerce em um contexto de independência e num sistema de relações e exprime um grau de relatividade; somos mais ou menos autônomos, podemos ser em relação a algumas coisas e a outras não. A autonomia é uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências dos indivíduos e os grupos onde se encontram no

seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (Barroso 1997, p. 17).

Com o propósito de reforçar a compreensão dos entrevistados, foi perguntado: qual a sua concepção de autonomia?

Autonomia é o agir da escola naquilo que a escola necessita para melhorar o fazer dentro da escola, se a gestão tem autonomia de escolher o que é necessário naquele momento, tenho autonomia financeira se consigo realizar ações para suprir a necessidade da escola, autonomia pedagógica para orientar meus professores para melhoria da aprendizagem. Autonomia é a liberdade do colegiado (D1, 2023).

Ouvir o coletivo com responsabilidade, correr atrás daquilo que é possível ser feito, fazendo prevalecer a vontade do coletivo. Sempre procuro decidir pelo menos com a equipe técnica, pois distribuir a responsabilidade é comemorar junto se der certo, mas se der errado a responsabilidade é de todos (D2, 2023).

É o momento que todos os segmentos da escola decidem o que é melhor para a escola, tem decisões coletivas, que trazem benefícios comuns para a unidade escolar, em relação a compras, projetos a serem desenvolvidos. Autonomia é você poder trabalhar com sua comunidade para poder beneficiar a unidade escolar. Um dos impedimentos que temos hoje é em relação a contratação de professores que antes a escola contratava, agora somente a Secretaria, mas entendo que é uma exigência do Ministério Público, através do processo seletivo. Então o professor vem para a escola e vai para a sala sem a direção conhecer, depois no final do ano sai da escola, essa questão fugiu das nossas mãos (D3, 2023).

Eu entendo que o diretor deve ser participativo, ter disposição, administrar conflitos, opiniões diversificadas. Acredito ter uma função política quando se fala com um, com outro. Sinto que sou representante das pessoas que me elegeram, mas também representante da escola, setor público (D4, 2023).

Quando se tem liberdade para decidir e gerir todas as ações da unidade escolar. Todos os setores da escola têm autonomia para decidir sobre parcerias da escola (D5, 2023).

É ter a liberdade de decidir diante de uma comunicação interna, de participar ou não junto com minha comunidade de realizar ou não naquele momento que é solicitado, porque nós recebemos coisas impostas, que tem que ser feitas naquele dia, naquela data, tira toda a autonomia da gestão. Não que devemos negar pedidos da mantenedora, pois a comunidade tem esta consciência, aqui tudo é colocado às claras, mas a imposição de cima para baixo interfere na nossa autonomia (D6, 2023).

Acredito que autonomia é quando eu posso decidir sobre os funcionários da escola, sobre o material a comprar, a seguir o plano construído com a comunidade escolar, PPP. Hoje acredito que não temos, pois se muda muito o calendário da REME e isso interfere nas atividades da escola, às vezes mudanças de última hora (D7, 2023).

Destacam-se na concepção dos entrevistados, aspectos importantes da “autonomia construída”, relacionados à liberdade para pensar e decidir sobre a escola; à liberdade do

colegiado; a ouvir o coletivo com responsabilidade; à tomar decisões coletivas; à elaboração e ao acompanhamento do projeto pedagógico de forma coletiva; à liberdade para decidir e gerir as ações da escola.

Nos termos de Barroso (2004, p. 73),

O reforço da autonomia das escolas, pela sua dimensão organizacional, implica ‘mudanças culturais’ profundas. Por isso, é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia, a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa). Na verdade, a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central.

Esses elementos são fundamentais ao processo de construção da autonomia, associado à concepção de gestão democrática, sobretudo no que se refere à tomada de decisões. Concordando com Lima (2014, p. 1072), “[...] só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas”, o que revela o significado de ter autonomia para tomar decisões.

No entanto, contraditoriamente, outros aspectos mencionados aproximam-se da “autonomia decretada”, como a tomada de decisões somente com a equipe técnica, o desejo de decidir sobre a contratação de professores e funcionários da escola, e a definições de parcerias com a escola. Essas compreensões evidenciam como os elementos do gerencialíssimo, desde a parceria do governo municipal com o Instituto Ayrton Senna, em 2002, foram sendo incorporados na política educacional e vêm dificultando o processo de construção da autonomia na gestão escolar, apesar da realização de eleições diretas para a escolha dos diretores escolares.

Diante do exposto, pode-se afirmar, conforme Lima (2018), que nem a atividade de gestão e nem a instituição escolar foram historicamente construídas a partir de objetivos democráticos. Nesse sentido, reforça-se que não basta “regulamentar” a autonomia: é preciso criar condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com suas especificidades locais, respeitando os princípios e objetivos que fundamentam o sistema de ensino. Isso implica assegurar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público”, princípios estabelecidos pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), os quais podem orientar o processo de construção da autonomia na gestão das unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutorado teve como objetivo analisar o processo de construção da autonomia da gestão escolar, com base na concepção de diretores, após a aprovação e sanção da Lei que institui a Gestão Democrática e a eleição para diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no período de 2018 a 2022. O recorte temporal adotado 2018 a 2022 considerou o período da sanção da referida lei e o mandato dos diretores escolares eleitos em 2018 na REME, compreendendo o mandato de 9 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

Os objetivos específicos delineados foram: discutir as perspectivas de gestão da educação no contexto histórico brasileiro, tomando como referência a Constituição Federal de 1988; verificar as formas de provimento da função de diretor escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, no contexto da política local, a partir dos anos 2000; e examinar, na concepção de diretores escolares eleitos em 2018 e que atuaram entre 2019 a 2022, os elementos que enfatizam a autonomia da gestão no contexto escolar.

Discutiu-se o processo de abertura política e de organização de segmentos representativos da sociedade civil, nos anos de 1980 que, se contrapondo ao autoritarismo da ditadura civil-militar no Brasil, resultou na mobilização popular pela redemocratização do país. Essa mobilização contribuiu para a construção de uma pauta de defesa dos direitos sociais, da educação e do direito à escola pública obrigatória e gratuita para todos. O Estado Democrático de Direito, fundamentado na soberania popular, foi estabelecido com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Na década de 1990, o Estado brasileiro passou por mudanças políticas e administrativas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), nos anos de 1995 a 2002. Nesse período, foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que propunha substituir o modelo de administração pública burocrática pelo modelo de administração pública gerencial (Brasil, 1995). Essa proposta buscava implementar novas formas de regulação dos sistemas de escolas, sob o argumento de maior concorrência e eficiência no desenvolvimento da qualidade dos serviços, sendo influenciada pela Nova Gestão Pública (NGP). Essa abordagem se caracteriza pela centralização das diretrizes na União, ao mesmo tempo em que transferia responsabilidades para os estados e municípios.

O movimento em torno da reforma do Estado na década de 1990, com a proposta de reduzir a atuação do Estado, no sentido de torná-lo mais produtivo e eficiente, segundo a lógica gerencial, ganhou força na política educacional em diferentes estados e municípios.

Elementos da perspectiva gerencial foram identificados no contexto local e remetem ao ano de 2002, quando o governo municipal de Campo Grande, sob a gestão de André Puccinelli (2001-2004), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), por meio do Programa “Escola Campeã”. Como decorrência, contratou-se a Fundação Luís Eduardo Magalhães para desenvolver um curso, voltado à preparação de professores candidatos à função de diretor escolar da Rede Municipal de Ensino. O curso visava avaliar conhecimentos técnicos, pedagógicos e as competências dos candidatos, com vistas à Certificação Ocupacional. Posteriormente, os aprovados comporiam um banco de candidatos, a partir do qual seriam indicados para a função de diretor escolar.

Os pressupostos do gerencialismo passaram a orientar os processos de provimento da função de diretor escolar em diferentes gestões. Em 2007, no governo de Nelson Trad Filho (2005-2012), também do PMDB, acrescentou-se às atribuições do diretor o Termo de Compromisso, que reforçava a manutenção do modelo gerencial adotado na política de gestão da REME, conforme discutido no capítulo 2.

Nesse percurso, cabe ainda destacar nos anos de 2014 e 2015, momentos de incertezas na política local, em razão da troca de prefeitos e secretários de educação, nos mandatos de Alcides Bernal (2013-2014; 2015-2016), do então Partido Progressista (PP) e de Gilmar Olarte (2014-2015), também do PP.

Nesse período também, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei n. 13.005/2014 e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2015-2025, aprovado pela Lei n. 4.621/2014, o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 mediante a Lei n. 5.565/2015, confirma a promoção do princípio da Gestão Democrática da educação pública. O PME define a aprovação de uma lei específica para o sistema de ensino local, em consonância com a Meta 19 do PNE, que estabelece a criação de condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da Gestão Democrática da educação, com a participação da comunidade escolar, ainda que associada a critérios de mérito.

A aprovação do PME 2015-2025 possibilitou novas discussões em torno da instituição da Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, culminando com uma proposta defendida na campanha política para eleição do então candidato a prefeito, Marcos Marcelo Trad, do Partido Social Democrático (PSD), cuja gestão (2017- 2022), levou a proposta adiante após a sua eleição.

Com a aprovação da Lei n. 6.023/2018, que institui a Gestão Democrática, o processo de provimento para a escolha dos diretores passou a ser por meio de eleições diretas. A legislação apresenta elementos como autonomia das unidades escolares, participação de

segmentos escolares nos órgãos colegiados, definindo o Conselho Escolar como instância máxima da escola, e descentralização do processo educacional. O diretor antes indicado, agora passou a ser eleito pela comunidade escolar.

Um ponto a ser observado é que o primeiro processo eleitoral não incluiu os servidores dos Centros de Educação Infantil (CEINF), sob o argumento de que na época, não havia Conselho Escolar constituído nas unidades e muitos servidores na direção dessas escolas tinham contrato de trabalho temporário, contrariando os princípios de uma gestão pública democrática. Contudo, no ano de 2023 ocorreram as eleições para diretores das Escolas Municipais de Educação Infantil, desta forma a partir do ano de 2024 as unidades escolares do Ensino Fundamental e Educação Infantil passaram a ter a gestão com diretores eleitos, salvo as escolas com impedimento por conta de falta de candidatos, ou desistência do diretor.

A pesquisa mostrou que a Lei n. 6.023/2018 interrompeu o ciclo de indicação de diretores escolares pelo Poder Executivo ao estabelecer a eleição como critério para escolha de diretores escolares na REME. A eleição desses diretores também tem relevância como experiência democrática no espaço educativo e, mesmo não tendo sido marcada por grandes disputas e debates, foi considerada uma “eleição tranquila”, conforme relatos dos entrevistados. O processo ocorreu em um ambiente de diálogo e participação da comunidade e do colegiado.

A eleição, entendida como um mecanismo da Gestão Democrática, movimentou as escolas e proporcionou à comunidade a oportunidade de discutir sobre eleição e a escolha do diretor por meio do voto. Essa experiência pode ampliar a mobilização em torno de outros processos eleitorais processo eleitoral, como os do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil.

Para os entrevistados a escolha por meio de eleição trouxe segurança para o diretor eleito quanto para aqueles que o escolheram, por estar entre seus pares. O candidato pode, assim, comprometer-se e defender um projeto de trabalho que a comunidade reconheça e legitime por meio do voto. A eleição é compreendida como a mais próxima de ser democrática, uma vez que a comunidade tem autonomia na escolha, vota e decide pela pessoa que mais se aproxima de suas expectativas (Lima, 2014).

Observou-se que o Conselho Escolar, presente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande desde 2009, manteve sua composição, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo seus membros escolhidos também pelo voto. Reconhece-se a importância do Conselho Escolar, especialmente pela participação de diferentes segmentos da comunidade, considerando essa participação um elemento fundamental para a construção de uma gestão democrática.

Os entrevistados identificaram o Conselho Escolar e a APM como órgãos colegiados atuantes nas escolas da REME. No entanto, assinalaram que as ações e as decisões, inclusive os registros, são distintos, ainda que em algumas escolas as reuniões sejam realizadas de forma conjunta. Nesses casos, as questões financeiras sob a responsabilidade da APM, enquanto as pedagógicas são tratadas pelo Conselho Escolar, que é composto por diferentes segmentos da escola, incluindo os estudantes.

Apesar de a APM ser constituída somente por representantes de alguns segmentos escolares (pais e professores) tem a função de Unidade Executora, com o objetivo de receber e gerir recursos federais e locais destinados às unidades escolares.

Os dados indicaram que, em conformidade com os pressupostos da gestão gerencial, determinações da Secretaria Municipal de Educação, como alterações no calendário escolar e interferências nos currículos, são frequentemente apresentadas como decisões tomadas sem a participação das escolas. Isso sugere que a gestão pública local ainda utiliza estratégias que dificultam a autonomia da gestão escolar.

Esse cenário evidencia uma tensão entre a centralização das decisões por parte da Secretaria Municipal de Educação e o desejo de uma gestão escolar mais participativa e democrática, na qual todos os segmentos da escola possam ser ouvidos e participem das tomadas de decisão, uma dimensão essencial da Gestão Democrática associada à eleição e à colegialidade (Lima, 2014).

No que se refere à questão central: como vem se constituindo a autonomia na gestão escolar nas unidades de ensino, após a eleição de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS? Os diretores mencionaram, por um lado, aspectos importantes relacionados à “autonomia construída”, conforme o conceito de Barroso (1996). Destacaram a liberdade para pensar, dialogar, ouvir o coletivo com responsabilidade, elaborar e seguir o projeto pedagógico, além de tomar decisões sobre questões da escola. Esse conceito de autonomia está, portanto, relacionado ao protagonismo da escola, abrangendo a participação ativa e a tomada de decisões.

Por outro, também se referiram à “autonomia decretada” (Barroso, 1996), que implica o exercício da autonomia apenas dentro dos limites das orientações e diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, a análise revela que a autonomia na gestão escolar, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, constitui-se de forma tensionada. Embora a eleição de diretores represente um avanço da Gestão Democrática, ela não garante, por si só, a autonomia das unidades escolares.

A concepção dos diretores entrevistados evidencia as duas formas distintas de autonomia: a construída, fundamentada no diálogo, na participação ativa da comunidade escolar e na elaboração coletiva do projeto pedagógico; e a decretada, limitada por diretrizes normativas centralizadas, que restringem a capacidade decisória das escolas.

A autonomia escolar, portanto, permanece como um campo em disputa, exigindo não apenas a eleição democrática de gestores, mas também o fortalecimento de práticas colegiadas e o reconhecimento da escola como espaço político, pedagógico e cultural.

Diante do exposto, confirma-se o pressuposto de que o processo de construção da autonomia na gestão das escolas é fragilizado pela influência da perspectiva de gestão gerencial, adotada na Rede Municipal de Ensino. Essa perspectiva prioriza elementos de controle externo, o que compromete a gestão democrática, que se baseia na participação e na tomada de decisões coletivas.

Compreende-se que o processo de participação da comunidade escolar na gestão é essencial para a construção de uma gestão democrática na escola. Esse processo possibilita a formação de um colegiado com autonomia social e política, capaz de refletir, discutir e acompanhar os processos administrativos, financeiros, e, sobretudo, de tomar decisões sobre as questões pedagógicas, com base no projeto pedagógico, elaborado coletivamente pelos diferentes segmentos representativos da escola (estudantes, professores, técnico-administrativos, pais e coordenação pedagógica).

Espera-se que esta tese contribua para outras pesquisas que possam discutir, a título de sugestão, o processo de construção de autonomia na gestão das Escolas de Educação Infantil, o modelo de gestão das escolas públicas em vigor, bem como mudanças nas formas de provimento da função de diretores escolares no contexto atual

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Thereza. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA, Wanda Maira Muniz. FERNANDES, Ronaldo Oliveira. GUARALDO, Eliane. Acesso às áreas verdes urbanas e equidade verde: um estudo em Campo Grande, MS. **Interações**, Campo Grande, v.24, n. 1, p. 281-297, 2023.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2009. p. 191-221.
- ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira. **Raízes do Planejamento urbano em Campo Grande e a criação do Planurb**. Campo Grande: do autor, 2012.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica da ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.
- BARROS, Valter Mangini. **Atlas de Campo Grande**: geográfico e histórico. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas**. [s. l.]: Ed. Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, João. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. **Revista Colóquio/Educação e Sociedade**, Lisboa, n. 4, p. 32-58, 1998.
- BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.
- BATISTA, Neusa Chaves. A Formação do Estado Nacional Brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 387-408, 2007.
- BOLSON, Hildete da Silva Pereira. **A certificação ocupacional de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**: implicações para a gestão escolar (2001-2004). 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de Indicadores Educacionais.** Fonte: Dados oficiais do Censo Escolar - 2023 - INEP/ MEC, publicados no D.O.U. Portaria nº 2.165, de 27 de dezembro de 2023, no Diário Oficial da União. <http://www.abmes.org.br>.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 15, 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em : <https://www.gov.br/fnde/pt/br/informacoes-e-programas/pdde>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas FGV-EESP, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma Reforma Gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público- (RSP)**, [s. l.], v. 73, p. 180-219, 2022.

CALDAS, Carmen Lígia. **Plano de ações articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS:** o processo de implantação dos conselhos escolares (2007-2010). 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 8.490, de 8 de julho de 2002. Institui o regime de autonomia escolar na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**, Ano V, n. 1.103, Campo Grande, 9 jul. 2002a.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 8.508, de 7 de agosto de 2002. Dispõe sobre o provimento de cargo de Direção Escolar e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano V, n. 1.125, Campo Grande, 8 ago. 2002b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 50, de 7 de agosto de 2002. Institui o processo seletivo para dirigentes de escolas municipais e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano V, nº 1.125, Campo Grande, 8 ago. 2002c.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 59, de 16 de maio de 2003. Institui o processo seletivo para dirigentes de escolas municipais e dá

outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**. n. 1.320, Campo Grande, 20 maio 2003.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 114, de 30 de agosto de 2007. Dispõe sobre o processo seletivo de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano X, n. 2.375, Campo Grande, 3 set. 2007a.

CAMPO GRANDE. Semed. **Termo de Compromisso**. SEMED/CGE/DGN/DGE/AGE. 2007b.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 4.507, de 17 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Campo Grande – MS, e dá outras providências: Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/242404/lei-4507-07>. Acesso em: 3 dez. 2024.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 10.900, de 13 de julho de 2009. Dispõe sobre a implantação dos Conselhos Escolares nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XII, n. 2.827, Campo Grande, 14 jul. 2009.

CAMPO GRANDE. Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande-MS e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XVIII, n. 4.299, Campo Grande, 24 jun. 2015.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 298, de 17 de fevereiro de 2016. Atos do Prefeito do Município de Campo Grande-MS, no uso de suas atribuições. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XIX, n. 4.493, Campo Grande, 17 fev. 2016a.

CAMPO GRANDE. **Decreto nº 1138, de 02 de junho de 2016**. Atos do Prefeito do Município de Campo Grande-MS, no uso de suas atribuições. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XIX, n. 4.584, Campo Grande, 3 jun. 2016b.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed n. 1.208, de 15 de dezembro de 2017. Instituiu a comissão na Secretaria de Educação para coordenar o processo de eleição de diretores e diretores adjuntos na Rede. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XX, n. 5.091, Campo Grande, 18 dez. 2017.

CAMPO GRANDE. Lei n. 6.023, de 15 de junho de 2018. Institui a Gestão Democrática e dispões sobre a eleição direta para diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XXI, n. 5.265, Campo Grande, 18 jun. 2018a.

CAMPO GRANDE. Edital Semed nº 19, de 30 de agosto de 2018. Torna pública a realização das eleições diretas para escolha dos diretores e diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS/REME. **Diário Oficial de Campo Grande**: parte 1: Poder Executivo, Campo Grande-MS, ano XXI, n. 5.337, Campo Grande, 31 ago. 2018b.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 13.755, de 8 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. **Diário Oficial de Campo Grande**: parte 1: Poder Executivo, Campo Grande, MS, ano XXII, n. 5.458, 9 de janeiro de 2019. Campo Grande, 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 208, de 16 de novembro de 2020. Altera, em caráter excepcional, no ano de 2020, o regime de progressão adotado nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**, n. 6120, Campo Grande, 16 nov. 2020a.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed n. 209 de 27 de novembro de 2020. Dispõe sobre o processo de matrícula das unidades escolares, que oferece Educação Infantil e/ou o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XXIII, n. 6.135, Campo Grande, 30 nov. 2020b.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 7.134, de 19 de outubro de 2023**. Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Ensino Fundamental e das EMEIS. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XXVI, n. 7.243, Campo Grande, 19 out. 2023a.

CAMPO GRANDE. Edital SEMED N. 7/2023, dispõe sobre a eleição direta para diretores das escolas de Educação Infantil – EMEIS, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XXVI, n. 7.253, Campo Grande, 27 out. 2023b.

CAMPO GRANDE. **Regimento do Conselho Escolar das Unidades Escolares** do Município de Campo Grande-MS. SUGENOR/SEMED. 19 jun. 2024a.

CAMPO GRANDE. Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Campo Grande-MS. **Ata n. 3**, 15 fev. SUGENOR/SEMED, 2024b.

CAMPO GRANDE. Institui o Decreto nº 15969 de 18/06/2024, que regulamenta a aplicação da Lei Federal Nº 13019/2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública Municipal e as Organizações da Sociedade Civil. **Diário Oficial de Campo Grande**. Ano XXVII, n. 7543, Campo Grande, 20 jun. 2024c.

CAMPO GRANDE. **Plano de trabalho do Termo de Colaboração** que decorre da Parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande/ PMCG e a Organização da Sociedade Civil/ OSC – APM das escolas municipais de Campo Grande – MS, Campo Grande, 3 jan. 2024d.

CAMPO GRANDE. Câmara discute falta de vagas na Educação Infantil de Campo Grande – MS. **Audiência Pública**. Câmara Municipal de Campo Grande- MS. Campo Grande, 19 ago. 2024e. Disponível em: <https://camara.ms.gov.br>. Acesso em: 3 out. 2024.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramentas para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília-DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. Autonomia da gestão escolar: uma relação entre a política de democratização e de privatização da educação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, p. 265-274, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 116, p. 245-262, julho 2002b.

CURY, Carlos, Roberto, Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008b.

DRABACH, Nadia Pedrotti, Gestão Gerencial: A Ressignificação dos Princípios da Gestão Democrática. *In*: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25, 2, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo. Leituras sobre a Gestão Democrática e o “Gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 16, n. 33, p. 221-248, dez, 2014.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Processos de provimento**: exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reforma gerencialistas. 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. (Curso de formação para funcionários da educação. Profuncionário 6).

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In* FERREIRA, Naura Sylvia. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 6 ed. São Paulo: Ed. Cortez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DOURADO, Fernandes Luiz; SIQUEIRA, Romilson Martins. A Educação Infantil no campo de disputa entre o direito social e o mercado. *In*: MACIEL, Carina Elisabeth; GOMES, Marcilene Pelegrini; SIQUEIRA, Romilson Martins (Org.). **Políticas Educacionais Democráticas em Tempos de Resistência**. Brasília: ANPAE, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; Rummert, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FEIGES, Maria Madselva Ferreira. **Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba – triênio 2012-2014**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FERNANDES, M. D. E.; SOUZA, V. A. A gestão Democrática da Educação no Município de Campo Grande: uma experiência tardia. In: **Anais Seminários Regionais da ANPAE: X Seminário ANPAE Centro-Oeste**. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, n. 3, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas Educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Crise da Escola e políticas educativas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 237-252.

GIRARDI Fabíola Fontenele. **Eleição direta para diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN: Construções Históricas e Embates Políticos**. 2020. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

GOMES Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco. Autonomia da escola: dimensões e contradições no sistema Municipal do Recife. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 467-486, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2023**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisa – **Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS)**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2024.

LIMA, Erisevelton Silva. **O Diretor e as Avaliações Praticadas na Escola**. 2011. 228f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)**. 2. ed. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LIMA, Licínio Carlos. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova Gestão Pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

MARTINS, Rodinei Joaquim. **Gestão Democrática como dispositivo Gerencialista**. 2020. 192f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os Conceitos de Concepção, Percepção, Representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016.

MATOS, Luciana Martins de Oliveira. **Programa Escola Viva (ES): uma análise do modelo de Gestão Educacional**. 2020. 238 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, 2020.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONE, Fabio. A Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) como síntese de concepções díspares de gestão escolar. **Textura – Revista de Educação e Letras**, [s. l.], v. 21, n. 48, p. 159-178, 2019.

MOREIRA, Antonio Nilson Gomes. **A Implementação da Autonomia Financeira da Escola em Municípios Cearenses**. 2018. 363 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 585-602, 2010.

OLIVEIRA, Ivan. A Autonomia escolar e a percepção de seus atores na participação da gestão. **Revista Magistro**, v. 9, n. 1, p. 26-48, 2014.

OLIVEIRA, João de Oliveira; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 55-65, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores(as). v. 33, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função Social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi Ferreira; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da Escola e políticas educativas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 237-252.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 213-232, 2019.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; CONDE, Evelyn Iris Leite Morales. Gestão democrática da educação: tensões no processo de elaboração da lei em um município de Mato Grosso do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 42, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; GÖEDERT, Daiane. Relações Intergovernamentais na Educação Básica: Estado e municípios de Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 69-88, 2023.

PARENTE, Juliano Mota. Gestão Escolar no Contexto Gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e a qualidade do ensino**. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PERBONE, Fábio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Hibridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-26, 2021.

PERONI, Vera; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PIRES, Pierre André Garcia. **Gestão democrática**: impasses e desafios para a elaboração da Lei Estadual nº 1.513, do Estado do Acre. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

QUARESMA, Jurema Silva; BONI Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2 n. 1, p. 68-80. 2005.

ROCHA, Ana Brígida Borges. **Parceria entre o público e o privado na educação**: implicações do programa escola campeã para a gestão escolar. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SANFELICE, José Luis. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, Maria I. M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 97-108. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SCHNECKENBERG, Marisa. **O Princípio Democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa-PR**. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Givanildo; SANTOS, Inalda Maria. A Autonomia na Gestão Escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública de Maceió. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1. n. 1, p. 40-54, 2016.

SILVA, Genivaldo; SILVA Erivaldo Ferreira da. A influência das políticas gerenciais nas atribuições dos gestores escolares. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 18, p.1-14, 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009a.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Perfil da Gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre os aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 1-12, 2009b.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Meta 19 -Gestão Democrática. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação** [livro eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018. p. 69-70.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; CARVALHO, Cynthia Paes. Como os Estados e os Municípios capitais no Brasil regulamentam as competências do diretor escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-19, 2023.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 9-29, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento da pesquisa: Roteiro de questões.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Doutorando: Adão Luiz de Jesus Almiron

Projeto: CONCEPÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE A AUTONOMIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS (2018-2022)

Entrevistados: sete diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS

Bloco I – informações pessoais e profissionais:

Nome:

Formação:

-Graduação:

- Pós-Graduação: -

Tempo de magistério:

Tempo na escola onde é diretor:

Tempo na direção desta escola

Este roteiro foi elaborado para nortear a entrevista semiestruturada com o sujeito de pesquisa que será solicitado a apresentar seu relato de forma espontânea, portanto, as questões podem não ser feitas na ordem apresentada e, provavelmente, todas as perguntas não sejam necessárias. Foram elaboradas de forma a atender os objetivos específicos definidos no projeto.

Bloco II – Percepção dos diretores da escola sobre a autonomia da gestão escolar

1. O tema da eleição é debatido na unidade escolar por ocasião do processo eleitoral?
2. Você percebe diferença na eleição, como forma de provimento do cargo de diretor escolar, em relação a outras formas de provimento (indicação, certificação ocupacional), no processo de gestão democrática? Comente.
3. Quais são os órgãos colegiados da escola? Como se organizam? Como se reúnem? Que segmentos da comunidade escolar participam?
4. Os segmentos da comunidade escolar participam da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

5. Os segmentos da comunidade escolar planejam, acompanham e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola? Exemplifique.
6. Os estudantes participam dos processos decisórios em órgãos colegiados?
7. Como a Secretaria Municipal de Educação encaminha as orientações administrativas e pedagógicas às unidades escolares? Como acompanha, fiscaliza e avalia a tomada de decisões da gestão escolar?
8. Como ocorre a descentralização de recursos financeiros para a unidade escolar?
9. Como a comunidade escolar participa da decisão sobre a aplicação de recursos financeiros na escola?
10. Considera que há autonomia nos procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos na unidade escolar? Exemplifique.
11. As informações das tomadas de decisão são divulgadas aos sujeitos da escola? Quais as estratégias de divulgação?
12. Qual a sua concepção de autonomia da escola?
13. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi tratado nesta entrevista?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto de pesquisa:

PERCEPÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE A AUTONOMIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS (2018-2022).

Pesquisador: Adão Luiz de Jesus Almiron
 E-mail: adaoalmiron@hotmail.com
 Telefones: (67) 992254039 e (67) 991250830
 Endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000, Bairro: Jardim Seminário, CEP: 79.117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
 IES a qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco

Orientadora:

Nome: Regina Tereza Cestari de Oliveira
 Telefones de contato: (67) 3312-3597 e 3312-3602
 E-mail: reginacestari@ucdb.br
 Endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900 Cidade: Campo Grande, MS

IES à qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB):

Endereço: Av. Tamandaré, 6000, Bairro: Jardim Seminário, CEP: 79.117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
 Telefone: (67) 3312- 3748
 E-mail: cep@ucdb.br.

Prezado(a) Sr.(a)

Sou Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), sob a orientação da professora Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira. Esta pesquisa, para fins de obtenção do título de Doutor em Educação, vincula-se à Linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) do PPGE/UCDB. Apresenta como objetivo geral analisar a percepção de diretores escolares, eleitos pelo voto direto pela comunidade escolar, sobre a autonomia da gestão das escolas, após a aprovação da Lei n. 6.023, de 2018, que institui a Gestão Democrática

e dispõe sobre a eleição direta para diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Na pesquisa serão utilizados procedimentos metodológicos como: análise bibliográfica, análise documental, com base em documentos oficiais como legislação educacional, decretos, resoluções e editais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS, assim como será aplicada entrevista, de caráter semiestruturado, com sete diretores escolares da Rede Municipal de Ensino (REME), eleitos em 2018 e que atuaram como diretor no mandato de 8 de janeiro de 2019 a 31 dezembro de 2022, considerando uma escola de cada região urbana do município de Campo Grande-MS, ou seja, Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, e Imbirussu,

A entrevista será gravada, desde que autorizada pelo participante, após contato individual que definirá o local e o horário para responder as questões propostas sobre o tema.

Nesta pesquisa os riscos são mínimos como desistência do entrevistado ou recusa em responder algumas questões, sendo que a sua participação é voluntária. Se acontecer algum desconforto em responder as questões, o participante poderá interromper sua participação a qualquer momento e desistir sem qualquer prejuízo.

Os benefícios decorrem das informações apresentadas pelos entrevistados, de modo a relacioná-las aos dados levantados nos documentos, assim como propiciam o alcance do objetivo definido no projeto e contribuem com a ampliação do debate sobre a gestão democrática da educação.

Os resultados dessa pesquisa retornarão ao participante na forma de Tese de Doutorado que será disponibilizada após a sua conclusão.

Agradeço a inestimável colaboração, na certeza de que suas informações serão de fundamental importância para o êxito da pesquisa.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato.

5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado, por meio da entrega de uma cópia do exemplar da Tese de Doutorado, após a sua conclusão.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.


Campo Grande - MS ____/____/____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador

ANEXOS

Anexo – Modelo do Termo de Colaboração da REME.

	PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED	PLANO DE TRABALHO	
		(X) Termo de Colaboração	
		() Termo de Fomento	
		() Acordo de Cooperação	

1-DADOS CADASTRAIS

Órgão/ Entidade Proponente			CNPJ
APM DA EM XXXXXXXXXXXXXXXX			XXXXXXXXXXXXX
Endereço XXXXXXXXXXXXXXXXXX			
Cidade Campo Grande	UF MS	CEP XXXXXXXXXX	Telefone XXXXXXX
Banco Banco do Brasil		Agência XXXXXXX	Conta corrente XXXXXXXXXX
Nome do Responsável XXXXXXXXXXXXXXXXXX			CPF
CI/Órgão Expedidor RG. XXXXXXXXXXXX		Cargo Presidente	
Endereço XXXXXXXXXXXXXXXXXX		CEP XXXXXXXXXXXX	

2-OUTROS PARTICIPES

NOME			CNPJ
Endereço			
Cidade	UF	CEP	DDD/Telefone
Banco		Agência	Conta Corrente
Nome do Responsável			CPF
CI/Órgão Expedidor		Cargo	
Endereço		CEP	

2 - DESCRIÇÃO DO SERVIÇO/ATIVIDADE/PROJETO

TÍTULO DO SERVIÇO/ATIVIDADE/PROJETO: Parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande/ PMCG e a Organização da Sociedade Civil/ OSC – APM DA EM XXXXXXXXXXXXXXXX, para atendimento educacional.	Período de Execução	
	Início	Término
	XXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXX

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO:

Subsidiar os programas, projetos e ações pedagógicas desenvolvidas em XXXXXXXXXXXX da educação infantil e do ensino fundamental da E.M. XXXXXXXXXXXX, bem como a manutenção operacional a realizar na unidade escolar, tais como conservação da rede física, manutenção de equipamentos e aquisição de materiais de custeio, compreendidas no período de execução de XXXXXXXXXXXXXXXX

JUSTIFICATIVA DA PROPOSIÇÃO:

A Constituição Federal estabelece, em seu Art. 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL [CONSTITUIÇÃO 1988], 2019, p. 166). Assim, a função social desta escola está diretamente comprometida com as premissas constitucionais, visando:

- um ambiente de acesso ao conhecimento universal e equitativo;
- privilegiar a convivência social e promover a solidariedade;
- promover o debate e propiciar o diálogo como prática pedagógica para a construção de uma comunidade democrática; e
- desenvolver habilidades e competências que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos em formação.

Com essa compreensão, admite-se que a educação possibilita um desenvolvimento macro no seio da sociedade, contribuindo dessa forma para o crescimento econômico do país, propiciando caminhos de promoção da igualdade e bem-estar social, gerando impactos decisivos na vida dos sujeitos.

O Estado enquanto garantidor de direitos fundamentais tem por incumbência, propiciar políticas educacionais de qualidade, bem como ações afirmativas que ofereçam à sociedade instrumentos para alcançar seus fins, além de uma efetiva prestação de serviços educacionais.

Para tanto, visando o pleno cumprimento de suas atribuições no âmbito educacional, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação, utilizará o mecanismo democrático da descentralização, *celebrando parceria com a Organização da Sociedade Civil - Associação de Pais e Mestres* E.M. XXXXXXXXXXXXXXXX. garantindo desse modo maior autonomia política, aprofundamento da democracia, aumento da autonomia e participação dos cidadãos, haja vista, que todos os segmentos envolvidos na comunidade escolar estarão envolvidos no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico.

O instrumento desta parceria se dará através do Termo de Colaboração, e terá por objetivo subsidiar os programas, projetos e ações de cunho pedagógico desenvolvidas junto aos alunos da educação infantil e ensino fundamental, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino, bem como a manutenção operacional a realizar na unidade escolar, tais como, conservação da rede física, manutenção de equipamentos e aquisição de materiais de custeio.

DESCRIÇÃO DA REALIDADE QUE SERÁ OBJETO DA PARCERIA, DEVENDO SER DEMONSTRADO O NEXO ENTRE ESSA REALIDADE E OS SERVIÇOS, ATIVIDADES OU PROJETOS E METAS A SEREM ATINGIDAS

O Projeto Político Pedagógico da E. M. XXXXXXXXXXXXXXXX, se organiza a partir de três valores considerados essenciais para nossa colaboração na formação de sujeitos sociais - conhecimento, cooperação e autonomia - aspectos fundamentais no processo de construção de personalidades que

acreditam na estreita relação entre conhecimento e transformação social e cultural, cooperação e construção de comunidades solidárias e sustentáveis, autonomia e desenvolvimento de relações democráticas.

Esses valores perpassam todas as nossas ações pedagógicas e educacionais, e se concretizam em três âmbitos: as relações interpessoais, a estrutura curricular e a metodologia e organização da rotina.

Com objetivo de orientar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em nossa instituição de ensino foram realizadas reuniões em quatro momentos distintos com corpo docente, equipe técnica e direção, no primeiro momento retomamos a antiga proposta a fim de analisarmos as necessidades de alteração e complementação. Posteriormente criamos grupos de sistematização da proposta e por fim reelaboramos o presente documento.

A escola visa além de garantir a igualdade de acesso e permanência, também a igualdade de condições, proporcionando aos alunos um ambiente em bom estado de conservação, limpo, arejado, adequado para que se tenha uma boa aprendizagem. Oferecendo salas de arejadas, lousas brancas, recursos tecnológicos como: data show, laboratório de matemática, suporte para o professor com xerox de boa qualidade, recursos pedagógicos variados para aprimorar as práticas pedagógicas para oferecer uma aula de boa qualidade e significativa.

Esta unidade escolar na preocupação e com o intuito de tornar esta parceria mais ativa, desenvolve algumas ações e projetos.

➤ **Pedagógico** (material consumo):

- 1) Subsidiar financeiramente a unidade escolar, para que aconteça o cumprimento dos 200 dias de aulas previstas no calendário escolar para o ano de xxxxxxxx
- 2) Adquirir materiais para desenvolvimento dos projetos das aulas do xxxxxxxxxxxxxx.
- 3) Adquirir materiais para atender as demandas da secretaria da unidade, e equipe pedagógica.

➤ **Manutenção** (material consumo):

- 1) Adquirir materiais para manutenção, limpeza, preservação, desinfecção de todos os ambientes da unidade escolar;
- 2) Adquirir materiais para manutenção da parte estrutural, hidráulica e elétrica da unidade;

➤ **Serviços de terceiros:**

- 1) Realizar escrituração de acordo com os princípios fundamentais de contabilidade e com as Normas Brasileiras, observando ainda, os prazos e normas estabelecidas;
- 2) Zelar pela qualidade da água da caixa d'água e de bebedouros da unidade, dedetização do ambiente escolar.
- 3) Realizar a confecção de diário livro ponto;
- 4) Realizar pintura do corredor central da escola.
- 5) Realizar a manutenção dos ventiladores e ar condicionado;
- 6) Manter a parte elétrica e hidráulica de todas as dependências da unidade, em perfeitas condições de uso;
- 7) Zelar pela manutenção e preservação do prédio público;

DESCRIÇÃO DE METAS, SERVIÇOS, ATIVIDADES OU PROJETOS A SEREM EXECUTADOS, PELA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL PARCEIRA:

A Organização da Sociedade Civil – Associação de Pais e Mestres da da E. M. XXXXXXXXXXXX ao celebrar parceria com o Poder Público, buscará cumprir as metas estabelecidas em estrita observância aos fundamentos jurídicos de que trata a legislação do Marco Regulatório, quais sejam, transparência na

aplicação dos recursos públicos e aos princípios da legalidade, legitimidade, economicidade, eficiência e eficácia previstos na legislação, a fim de que seja possível o alcance do cumprimento do objeto da parceria e dos resultados previstos.

Isto posto, segue elencado neste Plano as metas em comento conforme segue:

1. Apresentar toda a documentação legal exigida, dentro do prazo estipulado para celebração da parceria, bem como os previstos no decorrer da sua execução.
2. Realizar escrituração de acordo com os princípios fundamentais de contabilidade e com as Normas Brasileiras de Contabilidade, observando ainda, os prazos e normas estabelecidas em legislação própria.
3. Prestar contas com definição de forma, metodologia e prazos, conforme previsão legal.
4. Restituir recursos gastos de maneira diversa aos previstos em lei.
5. Realizar gestão administrativa e financeira eficiente, adimplindo com os custos diretos e indiretos, compreendidos em transporte e remuneração de serviços contábeis, desde que compatíveis com os preços praticados no mercado, e a utilização de tabelas e preços de associações profissionais.
6. Responder pelo recolhimento de encargos comerciais relacionados à execução do objeto, junto aos órgãos competentes.
7. Aplicar e prestar contas dos recursos públicos, direcionando os rendimentos de ativos financeiros ao objeto da parceria.
8. Movimentar os recursos da parceria referentes às despesas de fornecedores, prestadores de serviços e aquisições, mediante transferência eletrônica creditada em conta bancária de titularidade dos mesmos, fazendo constar a identificação do beneficiário final.
9. Viabilizar ao gestor designado, condições de controle e fiscalização, inclusive fornecendo informações solicitadas e firmar Relatórios de visita in loco.
10. Guardar estrita observância à determinação legal relativa às compras e realização de despesas e pagamentos.
11. Manter no arquivo, documentação original que compõe a prestação de contas pelo prazo legal.
12. Sanar qualquer irregularidade apontada pela Administração dentro do prazo previsto.

FORMA DE EXECUÇÃO DOS SERVIÇOS, ATIVIDADES OU PROJETOS E DE CUMPRIMENTOS DAS METAS A ELES ATRELADAS: RECEBER, ELENCAR AS PRIORIDADES DE EXECUÇÃO E FISCALIZAR A APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS À ESCOLA.

META	ATIVIDADE/ AÇÕES	LOCAL REALIZAÇÃO TEMPO EXECUÇÃO	DE / DE	RESULTADO PRETENDIDO
1.Pedagógico/ Material consumo	Aquisições de materiais para realização das ações relacionadas na meta 1 e seus desdobramentos.	Unidade escolar/ Ano escolar		Elevação da qualidade do ensino e sua universalização, de modo que todo aluno tenha acesso e possa permanecer em uma escola dotada de recursos didático-pedagógicos com vistas à promoção da equidade de oportunidades educacionais.
2.Manutenção/ Material consumo	Adquirir Materiais para a manutenção relacionadas a	Unidade escolar/ Ano escolar		Serviços realizados com foco no funcionamento e manutenção da unidade escolar.

	meta 2 e seus desdobramentos.		
3.Serviços de terceiros pessoa Jurídica	Contratação de pessoa jurídica para realizar as ações relacionadas a meta 3 e seus desdobramentos.	Unidade escolar/ Ano escolar	Serviços realizados com foco no funcionamento da unidade escolar.

Os parâmetros utilizados para a aferição do cumprimento das metas: Registro em ata, quando possível documentos fiscais, divulgação e reuniões com todos os segmentos para apresentação dos resultados.

4-CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (META, ETAPA OU FASE)

Meta	Etapa/ Fase	Especificação	Indicador Físico		Período	
			Unid.	Quant.	Início	Término
1 Pedagógico/ Material consumo	1	Despesas operacionais relacionadas a meta 1 e seus desdobramentos.	1	5	<i>Data da publicação do extrato do termo de colaboração.</i>	29 de Dezembro de 2023
2 Manutenção/ Material consumo	2	Despesas operacionais relacionadas a meta 2 e seus desdobramentos.	1	5		
3 Serviços de terceiros pessoa Jurídica	3	Despesas operacionais relacionadas a meta 3 e seus desdobramentos	1	5		

5-PLANO DE APLICAÇÃO FINANCEIRA

Natureza da Despesa		Concedente	Proponente	Total
Código	Especificação			
3.3.50.43.00	Subvenções Sociais – Instituição de caráter assistencial, cultural e educacional (custeio) – Despesas Correntes	xxxxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx
TOTAL GERAL		xxxxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxxxxxxxx

6- CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO

Administração Pública Municipal - CONCEDENTE

1ª Parcela	2ª Parcela	3ª Parcela	4ª Parcela	5ª Parcela	6ª Parcela
xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	Xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx
7ª Parcela	8ª Parcela	9ª Parcela	10ª Parcela	11ª Parcela	12ª Parcela
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Organização da Sociedade Civil - PROPONENTE (SE HOUVER CONTRAPARTIDA)

1ª Parcela	2ª Parcela	3ª Parcela	4ª Parcela	5ª Parcela
-----	-----	-----	-----	-----
6ª Parcela	7ª Parcela	8ª Parcela	9ª Parcela	10ª Parcela
-----	-----	-----	-----	-----

7- PLANO DE APLICAÇÃO DO RECURSO

Descrição das Despesas	Quantidade	Valor Unitário em R\$	Valor Total da Despesa em R\$
Pessoal e Obrigações (folha/encargos)	_____	_____	_____
Material de Consumo	1	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx
Outros Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica:	1	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx
Outros Serviços de Terceiros Pessoa Física	_____	_____	_____
Material Permanente	_____	_____	_____
Obras e Instalações	_____	_____	_____
Total Geral		xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx

8- DECLARAÇÃO

Na qualidade de representante legal da OSC, declaro para fins de prova junto a Prefeitura Municipal de Campo Grande, para os efeitos legais e sob as penas da lei, que inexistente qualquer débito em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Municipal, Órgão ou Entidade da Administração Pública que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas nos orçamentos da União do Estado e do Município na forma deste Plano de Trabalho. Pede deferimento.

Autenticação

Campo Grande, / /

Representante Legal da Organização da Sociedade Civil

9- Aprovação

Campo Grande/MS, ____ / ____ /

Secretário (a)
Representante do Órgão/ Entidade Pública