

ISSN 2595-3109, volume 19, número 02, junho de 2020.

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:
O (DES)CUMPRIMENTO DA META 19 DO PNE**

Democratic School Management:

The (Dis) Compliance with target 19 of the PNE

Antonia Costa Andrade ¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4527-8562>

Débora Pereira Vale da Costa ²

 <https://orcid.org/0000-0002-6616-2470>

Orleans Silva Sousa ³

 <https://orcid.org/0000-0001-5027-0904>

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise do processo de regulamentação da Gestão Democrática, enquanto cumprimento da meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Consiste em uma pesquisa documental pautada nas normatizações e nas ações de planejamento desenvolvidas pelas secretarias dos 16 municípios do estado do Amapá. O estudo revela que o processo de regulamentação, quase na totalidade dos municípios, repousa, ainda, na letra da Lei de seus respectivos Planos Municipais de Educação (PME). Neste estudo, destaca-se a importância da inclusão da meta 19 nas estratégias de cada PME, no tocante à gestão democrática, bem como a inexistência de uma política governamental que priorize sua efetivação. A democracia, inegavelmente, é um passo importante no

¹ Professora da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Dra. em Educação/UFU. antoniaunifap@gmail.com.

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Macapá. Especialista em Política Educacional/UNIFAP. deborapvale@hotmail.com

³ Professor da Rede Estadual de Ensino do Amapá. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UNIFAP. E-mail: orleans.mathema@gmail.com.

sistema educacional para que muitas questões avancem, porém, somos sabedores que, enquanto direito, ela não se encerra nos limites da escola.

Palavras-Chave: Plano Nacional de Educação. Gestão democrática. Gerencialismo.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the democratic management regulation process while fulfilling goal 19 of the National Education Plan 2014-2024. It consists of a documentary research of the norms and planning actions developed by the education secretariats of the 16 municipalities of the state of Amapá. This study shows that the regulatory process, in almost all municipalities, still rests on the written Law of their respective Municipal Education Plans (PME⁴). This study highlights the importance of including goal 19 in the strategies of each PME with regard to democratic management, as well as the lack of a government policy that prioritizes its enforcement. Democracy is undeniably an important step in the educational system so that many issues move forward; however, we are aware that, as a right, it does not end within the school boundaries.

Keywords: National Education Plan. Democratic management. Managerialism.

Introdução

Partindo da afirmação de Frigotto (2000), em que se compreende a educação como um campo social de disputa hegemônica e das análises de Campos (2005), nas quais se destaca a gestão educacional como um campo de confronto entre projetos políticos distintos, pretende-se analisar o processo de regulamentação da gestão democrática escolar (GDE) nos 16 municípios do Estado do Amapá, enquanto cumprimento da meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE).

O debate acerca da GDE como campo de disputa entre o projeto hegemônico – resultado da reestruturação do capital mundial e seus reflexos nas reformas educacionais – e o projeto contra hegemônico – pautado em pesquisas acadêmicas e nas lutas sindicais – suscita algumas indagações, quais sejam: por que os sistemas educacionais, em especial, o do Amapá, ainda não conseguiram cumprir a Meta 19 do PNE? Quais entraves se apresentam nesse processo?

A pesquisa é qualitativa, de natureza documental por compreender que os documentos são objetos de conhecimentos nomeados, de opiniões, de vertentes, de referência e de conteúdo. Tais documentos revelam-se e geram uma combinação de intencionalidades, valores e discursos

(EVANGELISTA, s/d). Analisaram-se os Planos Nacional, Estadual e municipal de Educação do Estado Amapá, as Leis, além de relatórios oficiais de Instituições governamentais.

A análise apresentada neste artigo destaca as contrarreformas de Estado no Brasil, o contexto da crise do capitalismo da década de 1970, seguida do processo de reestruturação do capital em escala mundial, cuja saída encontrada consistiu em ajustes neoliberais, que provocaram fortes impactos na educação por meio de reformas. Nessa conjuntura, destaca-se ainda um dos eixos centrais que esteve focalizado na imposição da Gestão Escolar participativa – gerencialismo vestido de gestão democrática – pautada na lógica do mercado, que ganhou adeptos nos movimentos conservadores. Esse processo gerou barreiras para o avanço dos debates relacionados à GDE voltada para as transformações sociais por meio da oferta da educação de qualidade para todos.

Desse modo, as seções seguintes corroboram para o fortalecimento dos debates acerca da GDE no Brasil, especificamente no Estado do Amapá, apontando as contradições pertinentes a esse processo e elucidando a disputa hegemônica envolvida no contexto. Compreende-se que ter clareza quanto aos mecanismos que funcionam como óbices à implementação da GDE nas diversas esferas dos Sistemas Educacionais é um fator decisivo para ampliar os mecanismos de participação.

Reformas de Estado, reformas educacionais e Gestão Escolar

O Estado brasileiro, nas diversas feições que assumiu ao longo da história, sempre esteve articulado a valores autoritários que condicionaram formas de regulação da educação, apoiadas em sua visão de modernização e desenvolvimento. Tais valores influenciaram na implantação de reformas educacionais tendo em vista a consecução do projeto societário que atendesse aos interesses dominantes. No âmbito dessas reformas, no decurso da década de 1990, a Gestão Escolar (GE) pautada nos ideais de mercado tornou-se alvo de atenções, pois reforçou a tentativa de conter os debates relacionados à GDE.

Azevedo (2006) destaca que, no Brasil, assim como em outras realidades, a questão educacional constitui um tema problematizado e articulado no âmbito do processo de estruturação do Estado-Nação. A referida autora demonstra, de forma contundente, a maneira como as reformas educacionais no Brasil estiveram sempre condicionadas por valores autoritários e conservadores presentes na cultura desse país desde os tempos coloniais.

Dessa forma, o projeto de sociedade livre, apoiado no ideário liberal, foi o propulsor do movimento da independência nacional, que Azevedo (2006) afirma tratar-se do interesse de grandes proprietários de terra e outros grupos privilegiados na estrutura da colônia, que, unidos pelo interesse em comum de exercer seu poder político e econômico enquanto classe dominante, se opuseram à ordem patrimonial estabelecida durante o período colonial.

Nesse contexto, a Constituição de 1824 manteve os valores da cultura escravista e, em seu tratamento à educação, reforçou a atuação da escola para o padrão de sociabilidade de interesse dominante da economia agroexportadora. À medida que a estrutura social no Brasil, apoiada na evolução das atividades econômicas (início do século XX), foi se tornando mais complexa, surgiram novas disputas de poder.

Dessa maneira, ainda segundo Azevedo (2006), as classes médias, já delineadas e aliadas ao empresariado urbano, se contrapõem ao Estado oligárquico, reivindicando participação no poder. São as classes médias que, por exemplo, “vão se encarregar da articulação dos interesses educacionais da população e da constituição da própria educação como setor, garantindo com isso, possibilidades de influência na política setorial estabelecida pelo Estado a partir dos anos 30” (AZEVEDO, 2006, p. 25).

A setorização da sociedade, de acordo com Müller (1985), gerou novos modelos de intervenção estatal, com a criação das políticas setoriais constitutivas do Estado Moderno. Nesse sentido, no âmbito do processo de industrialização do Brasil, a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, estabeleceram-se normas de homogeneização dos níveis de Ensino.

Entre a década de 1930 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4.024/61), estabeleceu-se o arcabouço jurídico e normativo que permitiu ao Estado a regulação do Setor da Educação em nível nacional. Com isso, a evolução do sistema educacional brasileiro esteve sempre atrelada à modernização capitalista e aos interesses das elites conservadoras, que “reivindicavam” um novo perfil da força de trabalho que pudesse atender às necessidades de um país em processo de urbanização e industrialização, pautado no modelo de substituições de importações (AZEVEDO, 2006).

Com o golpe militar de 1964, foram criadas as condições para a implantação de um novo modelo de acumulação, a internacionalização do mercado interno. Porém, com o crescimento do espaço urbano, aumentaram desordenadamente as demandas por oportunidades educacionais. Nesse contexto, a crise do sistema de ensino foi alvo de debates em defesa da escola pública com o intuito

de intensificar “a difusão do papel da educação como instrumento de mobilização política e de ‘conscientização’” (AZEVEDO, 2006, p. 38). Essa campanha foi constituída por educadores da velha geração dos pioneiros da educação, lideranças sindicais, artistas, estudantes e outros intelectuais da sociedade civil organizada.

Silva *et al.* (2016) consideram que a década de 1960 é uma referência para a gestão democrática (GD) no Brasil. Nesse período, a sociedade civil organizada se mobilizou por reformas que contemplassem propostas populares que viessem a consolidar a GD nas diversas esferas da sociedade brasileira. Os autores mencionados acima defendem ainda que a participação é o principal mecanismo para efetivar as conquistas sociais, e a GD configura um grande desafio, que possui uma história marcada por práticas de centralização do poder e ações de silenciamento dos discursos contra hegemônicos.

No período do Regime Militar (1964-1985), o projeto modernizador pautado na internacionalização do mercado interno, de acordo com Azevedo (2006), impulsionou reajustes na regulação do setor educacional, imprimindo sua marca autoritária e impondo seus valores em função do novo referencial normativo a ser implantado. Para a dita autora, essas marcas foram tão profundas que, mesmo após a reinstalação da democracia no Brasil, na segunda metade da década de 1980, ainda constituem obstáculo para a efetivação de uma democracia social.

As transformações que ocorreram no contexto da economia mundial na década de 1970, que provocaram um processo de recessão econômica nos países do chamado primeiro mundo, decorrentes da crise do petróleo, dentre outros fatores, possibilitaram a ascensão do neoliberalismo enquanto solução para a crise estrutural do capital (COSMO; FERNANDES, 2018). No Brasil, enquanto corrente de pensamento hegemônica, o neoliberalismo passou a influenciar a reforma do Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais a partir da década de 90.

Nesse contexto, os estudos e os debates desenvolvidos no país, acerca da GDE em prol da escola pública de qualidade, enquanto princípio da Constituição Federal de 1988, e regulamentada pela LDB n. 9.394/96, sofreram o ataque silenciador das vozes de educadores, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a luta por uma escola pública de qualidade para todos.

Tal silenciamento consistiu na implantação do **gerencialismo** – Gestão Escolar camuflada – que, pautado no pensamento neoliberal de atendimento da escola às leis do mercado, adquiriu adeptos em meio às elites conservadoras do país. Houve, a partir da década de 1990, a formação do embate entre dois projetos para a gestão escolar no Brasil. Portanto, para os que defendem a GDE, a

administração escolar implica na envergadura de participação enquanto identidade democrática (CURY, 1997).

Ferreira (2010) compreende que GDE se refere a movimento, ação, mobilização e articulação no âmbito da gestão da educação com vistas à garantia da qualidade da educação. A GDE pressupõe a descentralização do poder e a assunção de compromissos por parte da comunidade escolar, em um processo de participação coletiva nas tomadas de decisão.

Na percepção de Dourado e Amaral (2011), a GDE é uma necessidade, pois contribui para a efetivação das propostas e dos projetos dos sistemas e das instituições educacionais que visem à melhoria da qualidade da educação para todos. Os mencionados autores destacam que, por meio da GDE, a coletividade escolar possui mais poder para cobrar do Estado a efetivação do direito à educação – enquanto política de Estado – e não de Governo.

Hora (2004), por sua vez, defende que as análises acerca da GDE devem considerar a democratização como ampliação do acesso à instituição educacional, a democratização dos processos pedagógicos e a democratização dos processos administrativos. Essa autora demonstra, com isso, a preocupação com análises e afirmações discursivas em que limitam a GDE apenas a elementos isolados, como a facilidade de acesso à escola.

Dentre os entraves que se apresentam ao exercício da GDE, Paro (2004) considera o sistema hierárquico da Educação no Brasil que, pretensiosamente, atribui ao diretor o papel de autoridade máxima no interior da escola, conferindo-lhe poder, por um lado, mas retirando-lhe autonomia, por outro, visto que a ele cabe a prestação de contas ao escalão superior.

Nessa perspectiva, Lück (2008) reitera que esse modelo centralizado de direção da escola desresponsabiliza o gestor, pois a este compete zelar e cumprir as determinações e as regulações vindas dos órgãos centrais, sem considerar a realidade escolar e a comunidade em seu entorno. Essa prática autoritária também é questionada por Hora (2004), como sendo um dos grandes obstáculos ao exercício das práticas democráticas no ambiente escolar.

Diante do exposto, o debate teórico imputa para a organização da escola diversas demandas de decisão política e técnica, mas, sobretudo, de concepção do papel social da educação. Faz-se necessário repensar a escola como um espaço privilegiado de troca e produção coletiva do conhecimento. Esse é o grande desafio que os profissionais da educação, articulados com gestores democráticos, devem enfrentar (ALONSO, 1998). Para tanto, é indispensável possibilitar os mecanismos de participação da comunidade escolar, sendo estes: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmios estudantis.

Para Ferreira (2006), a boa ou má administração influenciará a vida futura de todos que passam pela escola. A autora afiança que por meio da GDE se colocam em prática as diretrizes emanadas para a educação, além de alertar que sua atuação também deve discutir, interpretar e subsidiar as políticas educacionais no contexto das relações econômicas, políticas, sociais e culturais que refletem na dinâmica das relações sociais do ambiente escolar. Para a dita autora, a razão de ser da GDE consiste na garantia da qualidade do processo de formação humana.

No entendimento de Azevedo (2006), Campos (2005), Ferreira (2006), Lück (2008), Hora (2004), Paro (2004), Dourado e Amaral (2011), Alonso (1998), Cury (1997), evidencia-se a concepção de GD na perspectiva humanizadora, crítica e reflexiva da formação dos sujeitos para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Em contrapartida, as reformas educacionais que ocorreram, a partir da década de 1990, na visão de Campos (2005), apresentaram produções discursivas, ressemantizando conceitos e vinculando-os a outros campos de significados e de justificações.

A produção do discurso que pretensiosamente legitimou e justificou a necessidade das reformas na educação foi financiada, em grande parte, por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Tais organismos atuaram na realização de eventos como a Conferência de Jomtien (em 1990), onde os países participantes assinaram a Declaração Universal de Educação para Todos. Esta e outras declarações compuseram o conjunto de ações a serem desenvolvidas nos países signatários, tendo em vista sua inserção e alinhamento ao contexto da economia global e seus mecanismos de reprodução do capital.

Dessa maneira, a implantação do gerencialismo, no âmbito da reforma de estado e das reformas educacionais, enquanto gestão eficiente e eficaz, foi realizada mediante o desenvolvimento de programas como o Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe (PREAL), que, na visão de Santos (2001), agiu na condição de intelectual orgânico do capital, na defesa de propostas para a modernização da gestão dos sistemas de educação pública.

Organizações como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Unesco – responsáveis pela elaboração e divulgação de avaliações e diagnósticos acerca dos resultados das reformas implantadas – se depararam, nos últimos anos, com resultados insatisfatórios, o que demonstra a resistência ao modelo de gestão gerencialista. Com os sistemas reformados e apresentando resultados aquém do que se esperavam, tais organizações passaram a produzir

discursos com o intuito de justificar os avanços e os retrocessos do processo reformista educacional, porém sustentando as mesmas bases ideológicas (CAMPOS, 2005).

A GDE apresentada nos documentos oficiais de um Estado servil à burguesia consiste, em sentido e significado, no gerencialismo. A GDE explicita, ainda, um modo de coordenação e reorganização das instituições do Estado, que, no cenário da crise estrutural do capital, apresenta formas de gerência apoiadas no ideário neoliberal (HYPOLITO, 2005).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que as políticas de democratização escolar no Brasil foram legitimadas como avanços, sob a justificativa de um pseudo-atendimento do clamor social pela soberania popular. No entanto, escondem-se concepções de viés neoliberal, que apontam para um processo de apenas descentralização de responsabilidades, imputando obrigações ao sistema escolar como o garantidor da qualidade da educação, pela via democrática, do controle social.

Ocorre uma apropriação pelo Estado burguês das necessidades e reivindicações emanadas da arena social que se configuram como “instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora” (MONTAÑO, 2007, p. 39). No quadro comparativo a seguir, organizado por Paula (2005), apontam-se, dentro desse contexto, profundas alterações na significação e peso específicos da função política desses instrumentos estatais em defesa de um projeto hegemônico. Esse panorama pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1. As principais características das concepções de gestão gerencial e democrática

	Administração Pública Gerencial	Administração Pública Societal/Democrática
Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado, que se iniciou na década de 1980 e se baseia principalmente nos modelos inglês e estadunidense.	Movimentos sociais brasileiros, que tiveram início nos anos 1960 e desdobramentos nas três décadas seguintes.
Projeto Político	Enfatiza a eficiência administrativa e baseia-se no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista.	Enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão.
Dimensões estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional administrativa.	Dimensão sociopolítica
Organização administrativa do aparelho do	Separação entre as atividades exclusivas e não exclusivas do Estado nos três níveis governamentais.	Não há uma proposta para a organização do aparelho do Estado, mas enfatiza iniciativas locais de organização e gestão pública.

Estado		
Abertura das instituições políticas à participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular.	Participativo no nível das instituições, enfatizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular.
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações gerencialistas para o setor público.	Gestão social: enfatiza a elaboração de experiências focalizadas nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas.

Fonte: Paula (2005, p. 41).

De acordo com Paula (2005), constatam-se os limites da implementação de uma autonomia coletiva na arena do capitalismo, cuja centralidade é o aprofundamento do individualismo. Confirma-se o papel do Estado como agente idealizador e regulador dessa política, viabilizando o atendimento aos ideais do mercado – produtividade, eficiência e eficácia – por meio de mecanismos como a dispersão de poder.

Na prática, considerando a realidade educacional, o que ocorre é a desconcentração das atividades e a responsabilização pelos resultados – *accountability*.⁵ Enquanto o modelo da GDE propõe a participação dos pais no processo de tomadas de decisão, no gerencialismo, os pais são consumidores que deverão realizar o controle da qualidade dos serviços ofertados.

Casassus (1995) assevera que o discurso referente à vivência da descentralização na escola, com destaque aos clamores por mais democracia, mais eficiência, mais recursos, maior participação da comunidade e qualidade da educação, apesar de serem necessidades emergentes, na verdade compõem o discurso de um Estado que propõe atribuir à comunidade local e a escolar a assunção da responsabilidade pelas estratégias de aplicação dos recursos humanos, financeiros e materiais.

Campos (2005) afiança que, pela perspectiva da CEPAL e da Unesco, a gestão eficiente – gerencialismo camuflado de Gestão Escolar Democrática – está apoiada em três argumentos: 1) foco no estabelecimento; 2) responsabilização pelos resultados; 3) produção e difusão de informações.

O primeiro argumento – foco no estabelecimento – pressupõe a escola enquanto espaço de participação da comunidade, porém sob o controle e a regulação do Estado. Nessa perspectiva, a escola possui relativa autonomia, e os pais são consumidores que devem cobrar a qualidade na prestação dos serviços. O segundo argumento – responsabilização pelos resultados – aplica o

⁵ Utilizado como sinônimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability*, será utilizado para os objetivos deste texto, como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2010).

conceito de *accountability*, atribuindo a responsabilidade aos professores pelos resultados dos desempenhos aferidos nas avaliações de sistema como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização, propondo articular o salário do professor à avaliação do desempenho escolar e docente.

Quanto à profusão e à difusão de informações, este argumento se refere à sistematização dos dados das avaliações nacionais para que os usuários do serviço educacional tenham acesso e possam exigir mudanças, quando necessário. A produção e difusão de informações propõe ainda a avaliação dos professores, de maneira que seus resultados sejam divulgados.

Considerando esse contexto ao qual a política da GDE se instituiu, concebe-se que a reforma do Estado, com base em princípios gerenciais alicerçados na lógica do mercado, implicou em reformas da educação com o intuito de atender às demandas da nova ordem societária por meio de programas de avaliação de desempenho escolar, formação de professores e gestores escolares.

Portanto, perante esse processo reformista instituído pelo Estado gerenciador dos interesses burgueses, foi organizado este estudo, tratando da discussão e da regulamentação da gestão democrática nos 16 municípios do Estado do Amapá, enquanto cumprimento da Meta 19 do Plano Nacional de Educação.

A regulamentação da GD no Amapá: meta 19 do Plano Nacional de Educação

Para compreender o processo de regulamentação nas redes públicas de educação nos municípios do Estado do Amapá, torna-se necessário igualmente abranger, ainda que de forma sucinta, o processo de regularização da GDE da rede Estadual, uma vez que a regulamentação nas redes municipais se deu em um permanente diálogo e etapas com a rede Estadual, com destaque para o próprio processo de construção dos Planos Municipais (PMEs) e do Plano Estadual de Educação (PEE). Registra-se o envolvimento com representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho de Secretários de Educação (CONSED), que possuíam a responsabilidade de assessorar o Estado e os Municípios do Amapá para tal tarefa. Nesse processo de construção, o PEE obteve sua elaboração a partir das informações produzidas nos PMEs; ou seja, os 16 planos municipais tornaram-se instrumentos fundamentais na construção do PEE. Avalia-se como benéfico o regime de cooperação instituído, entre estado e os municípios do Amapá.

Na perspectiva governamental do MEC, o processo de democratização nas escolas trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e aos seus atos. Existe ainda a ênfase de possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar, participar e ensinar.

Essa concepção, de maneira objetiva, revela o sentido que deve nortear a democracia escolar na concepção governamental, deixando nas entrelinhas que só não ocorre todo esse processo por conta da falta de iniciativa e organização do funcionamento da escola em uma perspectiva de envolvimento de todos, para a efetivação de uma GDE. Deparamo-nos, portanto, com essa falsa ideia de que a União vem fazendo a sua parte na organização dos sistemas.

No entanto, o Estado instituiu um novo regime fiscal aprovando a lei do teto dos gastos – Lei n. 95/2016 –, congelando as despesas com os setores primários por 20 anos e inviabilizando a execução das políticas educacionais aprovadas no PNE. Assim, torna-se contraditório exigir dos sistemas escolares que executem uma GDE, no sentido que a palavra carrega, sem recursos mínimos para garantir o direito aos filhos da classe trabalhadora de usufruto de uma educação de qualidade.

Porém, ao mesmo tempo em que a ausência recorrente de investimentos ao sistema escolar impossibilita a concretização da verdadeira democracia no espaço escolar, contraditoriamente, esse fato precisa promover a conscientização da realidade, fortalecendo o movimento contra-hegemônico de ruptura com as políticas do capital, vividas e apoiadas pelo Estado burguês, que destroem direitos em todas as esferas e, de forma mais severa, na educação e na saúde.

Compreende-se, assim, que a participação de todos aqueles e aquelas que fazem parte da escola deve ser garantida no processo democrático de condução dos ambientes escolares, porém, com a clara e irrefutável compreensão de que não basta que sejam criadas as chamadas ferramentas de participação – Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis – bem como suas assembleias gerais, instância máxima de deliberação de tais instrumentos. Há a necessidade primeira de reivindicação, por parte dos sujeitos escolares, que a educação seja tratada como Direito público, e que esse é o maior princípio que instituiu a gestão democrática.

Registra-se que as reivindicações efetuadas pelas diversas organizações sociais necessitam considerar as desigualdades educacionais entre as diferentes regiões brasileiras. A Região Norte, sobretudo o Estado do Amapá, apresenta o menor número de doutores no País, bem como de

Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Esse cenário contribui para o retardamento na implantação das políticas educacionais, em destaque a efetivação da GDE, quando comparada a outras regiões do país, fruto da ausência de investimento público para a região que apresenta maior necessidade de financiamento, dada sua condição histórica, política, econômica e geográfica.

Mesmo em um cenário não promissor para o estabelecimento das políticas educacionais, em nível local, o processo de implementação da GDE se deu de forma participativa, porém não amplamente dialogada com a categoria de trabalhadores da educação. No ano de 2010, criou-se a Lei n. 1503/2010 (Lei da GDE do Estado do Amapá)⁶, a partir da qual foram criados Conselhos Escolares, mas em número insuficiente, nas unidades de ensino da rede estadual. Em 2015, ocorreu o processo eleitoral para a escolha da equipe gestora em cinco escolas, quatro na capital Macapá e uma em Santana, segundo maior município do Amapá, sendo que em uma das unidades de Macapá a escolha da equipe foi anulada por erros na condução do processo.

Atualmente, o processo não vem logrando êxito, pois apresenta resultados insatisfatórios, com destaque para alguns itens como: a não continuidade na implantação dos Conselhos Escolares; a falta de uma política de formação para os conselheiros, reverberando em ínfima atuação; o elevado número de vacância dos eleitos para compor a equipe gestora⁷; e a não instalação do Comitê de Avaliação das Políticas Públicas da Educação Estadual, como define o Artigo 53 do Capítulo III da Lei.

Quanto aos casos de vacância, no ano de 2016, a Secretaria de Estado da Educação, em conjunto com o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação, instalou nova Comissão Eleitoral Permanente do Estado (CEPE), através da Portaria n. 171/2016, composta paritariamente por quatro membros de cada unidade escolar envolvida para recompor as equipes gestoras das unidades onde ocorreu eleição. Em alguns casos, o diretor encontrava-se sozinho gerenciando a escola, ou seja, dos três candidatos, dois abdicaram do cargo, fragilizando significativamente os princípios centrais democráticos do processo.

⁶ A Lei n. 1.503, de 09 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial do Estado, n. 4777, de 09/07/2010, estrutura-se com dois títulos, três capítulos e dez seções, que disciplinam o processo de implantação da gestão democrática dentro das escolas da rede estadual. A Comissão Eleitoral Permanente do Estado – CEPE é responsável por coordenar todo o processo de eleição.

⁷ Tal realidade se dá uma vez que a Lei não tratou de valorização em forma de gratificação, permanecendo assim a gratificação sem reajuste há mais de quinze anos. Com a criação da lei da regência de classe para docentes, muitos saíram do cargo em virtude de o valor da regência ser superior ao valor da gratificação do cargo.

A Secretaria de Estado da Educação não deu continuidade ao processo, que, segundo a meta 25⁸ do PPE, está com defasagem no tocante à implantação dos Conselhos Escolares e à eleição para a equipe gestora. Considerando a estratégia 25.1, a implantação deveria ocorrer até 2016, na rede pública – Conselho Escolar e Conselho de Classe em 20% das escolas – e, a partir de 2017, aumentar no mínimo 10% anualmente, até alcançar 100% das escolas. Porém, o processo estagnou, deixando o PEE como letra morta nesse período.

Considerando a conjuntura da rede estadual no tocante ao processo de GDE, podemos observar nos 16 municípios do Estado do Amapá, por meio de seus planos municipais, os prazos estabelecidos por cada município para a implantação da meta. Vejamos o quadro a seguir sobre o tempo determinado por cada município para a implantação da meta:

Quadro 2: Prazo de implantação da meta de GDE nos PMEs

Municípios do Estado do Amapá	Período definido nos PMEs para implantação do GD	Prazo	Nº da Meta no PME
Amapá	2 anos	Até 2017	19
Calçoene	2 anos	Até 2017	19
Ferreira Gomes	2 anos	Até janeiro 2017	19
Porto Grande	1 ano	Até 2025	19
Itaubal	2 anos	Até 2017	19
Laranjal do Jari	1 ano	Até 2016	21
Vitória do Jari	Sem data especificada	Sem data especificada	20
Cutias	4 anos	Até 2019	19
Mazagão	2 anos	Até 2017	19
Santana	2 anos	Até 2017	19
Pedra Branca	2 anos	Até 2017	19
Serra do Navio	2 anos	Até 2017	19
Tartarugalzinho	1 ano	A partir de 2017	19
Pracuúba	2 anos	Até 2017	14
Macapá	2º semestre de 2015	Até 2025	19
Oiapoque	2 anos	A partir de 2017	19

Fonte: Elaboração dos próprios autores, a partir de dados obtidos nos PMEs no ano de 2019.

Em 2015, nas aprovações dos planos municipais, foram efetivados prazos para a implantação e a consolidação da gestão democrática em sua totalidade, com a organização do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil, do Conselho de Classe, do Conselho de Professores e da eleição para diretores. Este último processo está à espera da Lei para normatizar o processo eleitoral

⁸ A meta 25 enfatiza que o processo de escolha das equipes gestoras deverá “Fortalecer a gestão democrática no sistema de ensino, observando ao disposto sobre o tema tanto na legislação federal quanto na do Estado, notadamente o previsto na Lei Estadual n. 1.503/2010”.

nas escolas; os outros processos citados, a própria LDB 9394/96 e o PME (2015-2025) já dão garantia da implantação e da organização nas escolas.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB 9394/96, Art. 14).

Pode-se observar que somente Macapá, a capital do Estado, promulgou a Lei da GDE – Lei n. 2.324/2019 –, sendo que desde a aprovação do seu PME criou-se uma equipe diretiva para a implantação, o acompanhamento e o assessoramento da GDE. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Macapá, anteriormente à criação da lei, foi instituída uma política de articulação e de encontros de estudos sobre os Conselhos Escolares. Ocorreu a organização de uma agenda em âmbito da rede municipal, com definições de atribuições com todos os envolvidos na escola, resultando na implantação de 59 Conselhos nas escolas municipais, das quais quatro dessas unidades estão inclusas para o processo da escolha de seus dirigentes.

Os demais 15 municípios estão com suas metas estabelecidas em seus PMEs paralisadas ou ainda não iniciadas. Embora a GDE esteja amparada na legislação educacional, sua efetivação em cada uma das redes públicas de ensino vivencia ainda um imenso desafio para o país. Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta meta, no entanto, existem apenas indicadores auxiliares que apontam para a existência de práticas de gestão democrática, no caso, o observatório do PNE⁹, que é liderado pelo Movimento Todos pela Educação. Registra-se a disposição de grupos de banqueiros e empresários em monitorar o desenvolvimento dos Planos de Educação com interesses mercantilistas empresariais, encarregados de cumprir com a famigerada “responsabilidade social”.

Desde a aprovação do Projeto de Lei do atual PNE n. 13.005/2014 até o ano de 2018 foram divulgados, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dois relatórios relacionados ao cumprimento das metas, sendo o primeiro ciclo de monitoramento correspondente ao período 2014-2016 e o segundo ciclo referente ao ano de 2018. Para o primeiro

⁹ Com a coordenação do movimento Todos Pela Educação, a iniciativa é constituída por vinte e sete organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, Unesco, Undime e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID.

ciclo, identifica-se a inexistência de uma base de dados do Ministério da Educação (MEC), no tocante à gestão escolar. O INEP utilizou no seu relatório dados do questionário do Diretor, da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – censitária – e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – amostral – do ano de 2013. Considerando a aprovação do PNE em 25 de junho de 2014, o referido relatório de monitoramento da meta 19 não traz dados que refletem o andamento das ações pertinentes ao plano nos dois primeiros anos de seu período de vigência.

Por conseguinte, para o relatório de 2018, foram utilizados decretos, leis, portarias e resoluções dos governos estaduais e do Distrito Federal. No caso dos municípios, recorreu-se à Pesquisa de Informações Básicas Municipais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2014. Os dados apresentados pelo INEP indicam que 70% das unidades federativas, sendo estes correspondentes a 18 Estados e o Distrito Federal, realizam o cumprimento integral ao que se estabelece na meta. Todavia, essa informação contrasta com a realidade da gestão da educação amapaense. Das cinco escolas em que ocorreu, em 2015, o processo de eleição de diretores, uma escola, a partir de 2017, passou a compor o conjunto de três unidades educacionais em que se adotou o projeto “Escolas de gestão compartilhada”, envolvendo a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, com a intenção de expandir para mais quatro escolas a partir de 2020.

Outro agravante é que a análise realizada no segundo relatório traz dados de 2014, ano de aprovação do PNE. No referido ano “apenas 328 dos 5.570 municípios brasileiros realizaram eleições e ao mesmo tempo instituíram a obrigatoriedade da participação em programa de formação em gestão escolar” (BRASIL, 2018, p. 313); ou seja, 6% dos municípios. De modo geral, os dois relatórios de monitoramento contribuem apenas para se compreender a situação da gestão escolar democrática antes da implementação do atual PNE, evidenciando a falta de mecanismos de acompanhamento dessa meta por parte do poder público.

No tocante ao processo de regulamentação da GDE, nos 16 municípios do Estado do Amapá, podemos visualizar os dados do quadro abaixo, não de forma otimista, pois se constata que a política estabelecida nos Planos de Educação não saiu do papel, conforme podemos certificar no quadro abaixo:

Quadro 3. Prazo de regulamentação ao cumprimento do PME

Municípios do Estado do Amapá	Prazo	Lei Publicada		Cumpriu a Lei	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO
Amapá	Até 2017		X		X
Calçoene	Até 2017		X		X
Ferreira Gomes	Até janeiro 2017		X		X
Porto Grande	Até 2025		X		X
Itaubal	Até 2017		X		X
Laranjal do Jari	Até 2016		X		X
Vitória do Jari	Sem data especificada		X		X
Cutias	Até 2019		X		X
Mazagão	Até 2017		X		X
Santana	Até 2017		X		X
Pedra Branca do Amapari	Até 2017		X		X
Serra do Navio	Até 2017		X		X
Tartarugalzinho	A partir de 2017		X		X
Pracuúba	Até 2017		X		X
Macapá	Até 2025	X		X	
Oiapoque	A partir de 2017		X		X

Fonte: Elaboração dos próprios autores a partir de dados obtidos nos PMEs, no ano de 2019.

A implantação da meta que corresponde à gestão democrática nos referidos municípios está com data vencida ou a vencer no ano em curso (2020). Observamos que, na totalidade dos municípios amapaenses, os mesmos não estão com a lei específica da normatização do processo de eleição de gestores, onde esbarram nas questões orçamentárias, com cortes¹⁰ severos no financiamento da educação, sob a justificativa de crise econômica. A barbárie está instalada, pois se precariza ainda mais o que já era precarizado.

O Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 traz, entre seus princípios, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. No entanto, 30 anos após sua promulgação, os entes federados parecem ainda não reconhecerem a demanda pela democratização da gestão, pois estabelecem uma política de “faz de conta”, onde se “apoiar” a democratização, exigindo

¹⁰ Registra-se que os Ministérios da Defesa, dos Transportes e da Educação foram os mais atingidos pelo contingenciamento de R\$ 42,1 bilhões no Orçamento de 2017, anunciado pelos ministros Henrique Meirelles (Fazenda) e Dyogo Oliveira (Planejamento). Juntas, as três pastas somam R\$ 15,1 bilhões do contingenciamento ou 36,6% do corte nas despesas discricionárias previstas pelo governo (CAPANEMA Júnior, 2018).

regulamentação pelos sistemas de ensino, mas, na verdade, está-se apenas retirando responsabilidades de seus ombros, pela ótica do gerencialismo. Na verdade, o processo em curso é de apenas “descentralização” e responsabilização dos problemas para a escola, sob o discurso da “autonomia” e da “participação coletiva”.

Considerações finais

Podemos aferir que o processo de regulamentação da gestão democrática na rede pública de educação nos municípios do Estado do Amapá está repousando ainda sobre a letra da Lei de seus respectivos planos Municipais de Educação (PME). O estudo sobre a regulamentação do processo de democratização da gestão escolar, nos 16 municípios do Estado do Amapá, com referências à meta 19 do Plano Nacional de Educação, constata que, em sua totalidade, estabeleceram-se prazos, mas o cumprimento das suas metas encontra-se paralisado. Quanto às promulgações das Leis que regulamentam o processo de GDE, somente o Governo do Estado do Amapá (GEA) e a Prefeitura Municipal de Macapá sancionaram tais leis. No entanto, o GEA não a normatizou, impossibilitando a eleição de diretores na rede estadual de ensino.

Percebeu-se que os 16 municípios do Estado do Amapá necessitam criar processos e instâncias deliberativas que viabilizem condições estruturais de formação e valorização para a carreira da gestão, e de financiamento para que, de fato, a GDE se efetive na amplitude e na concretude das necessidades da comunidade intra/extraescolar. O modelo tradicional (vertical) de organização da escola ainda é, pois, uma grande barreira, conferindo apenas ao diretor e sua equipe administrativa ou professores o direito de decisão sobre os rumos da escola. Apresenta-se a necessidade de formação para a comunidade escolar em uma perspectiva de elevação da consciência política.

Considerando o cenário apresentado, propõem-se vislumbrar uma gestão democrática como instrumento de luta e de cidadania, onde todos os envolvidos possam, de múltiplas formas, utilizar o espaço da escola para organização de classe, garantir o direito da educação como bem público, onde todos possam se sentir participantes das decisões, buscando, pelas reivindicações de sua organização no coletivo, uma educação de qualidade, dando prioridade e concretude à verdadeira essência social da escola.

Referências

- AFONSO, A. J. **Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-30, 2010.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar.** São Paulo, Difel, Educ, 1998.
- ____, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. 1988.
- ____. Lei N.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <ato 2011-2014/2014/lei/113005.htm>.
- ____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF. 2018.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** N. 9394, de 20 de Dezembro de 2002.
- BRASIL, **Lei N. 1503/2010, sobre a regulamentação da Gestão Democrática.** Amapá, AP. 2010.
- CAMPOS, Roselane Fátima. **Fazer mais com menos – Gestão Educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO.** 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/fazer-mais-com-menos-gestao-educacional-na-perspectiva-da-cepal-e-da-unesco>> . Acesso em 07 de jun. 2018.
- CASASSUS, Juan. **A centralização e a descentralização da educação.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 95, p.37-42, nov. 1995.
- COSMO, Cláudia de Carvalho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **Neoliberalismo e Educação – lógicas e contradições.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão de recursos financeiros na escola pública fundamental: democratização ou privatização do Estado? Presença pedagógica.** 1997.
- DOURADO, Luiz F.; AMARAL, Nilson C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F.(org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva.** Goiânia: UFG autêntica, 2011.
- EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos em políticas educacional.** Digitalizado, s/d.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Escolar**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/estado-gerencial-reestruturacao-educativa-e-gestao-escolar>>. Acesso em 07 de jun. 2018.
- CAPANEMA Júnior, José Alves. **Intervenção Federal: um retrato das falências, da democracia direta e da educação pública nacional**. 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/64368/intervencao-federal-um-retrato-das-falencias-da-democracia-direta-e-da-educacao-publica-nacional>>. Acesso em 07 de dez. 2018.
- LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MONTAÑO, Carlos E. **A Natureza do Serviço Social**. Cortez, São Paulo, 2007.
- Müller, Pierre. **Um schéma d'analyse des politiques sectorielles**. Revue Française de Science Politique, v. 35, n. 2, 1985.
- PAULA, Ana Paula Paes de. **Administração pública brasileira entre o Gerencialismo e a gestão social**. ERA – DEBATE. Vol. 45, n.1, p. 36-49, jan./mar.2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2004.
- PREFEITURA DE AMAPÁ. **Secretaria Municipal de Educação de Amapá**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Amapá, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE CALÇOENE. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Calçoene**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Calçoene, AP: SEMEC: 2015.
- PREFEITURA DE OIAPOQUE. **Secretaria Municipal de Educação de Oiapoque**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Oiapoque, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE CUTIAS. **Secretaria Municipal de Educação de Cutias**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Cutias, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE LARANJAL DO JARI. **Secretaria Municipal de Educação de Laranjal do Jari**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Laranjal do Jari, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE VITÓRIA DO JARI. **Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Jari**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Vitória do Jari, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE SERRA DO NAVIO. **Secretaria Municipal de Educação de Serra do Navio**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Serra do Navio, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE PEDRA BRANCA DO AMAPARI. **Secretaria Municipal de Educação de Pedra Branca** do Amapari. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Pedra Branca do Amapari, AP: SEMED: 2015.
- PREFEITURA DE TARTARUGALZINHO. **Secretaria Municipal de Educação de Tartarugalzinho**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Tartarugalzinho, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE SANTANA. **Secretaria Municipal de Educação de Santana.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Santana, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE MACAPÁ. **Secretaria Municipal de Educação de Macapá.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Macapá, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE MAZAGÃO. **Secretaria Municipal de Educação de Mazagão.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Mazagão, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE PRACUÚBA. **Secretaria Municipal de Educação de Pracuúba.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Pracuúba, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE PORTO GRANDE. **Secretaria Municipal de Educação de Porto Grande.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Porto Grande, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE FERREIRA GOMES. **Secretaria Municipal de Educação de Ferreira Gomes.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Ferreira Gomes, AP: SEMED: 2015.

PREFEITURA DE ITAUBAL. **Secretaria Municipal de Educação de Itaubal.** Plano Municipal de Educação (2015-2025). Itaubal, AP: SEMED: 2015.

SANTOS, Aparecida de F. T. dos Santos. **Entre a cooptação e a repressão.** Capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. GT Trabalho e Educação, ANPED, 2001.

Recebido em: 30/02/2020

Aceito em: 28/03/2020

Publicado em: 12/06/2020