



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ÉDIO LUÍS BRESSAN**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

**GOIÂNIA – GO  
2021**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**ÉDIO LUÍS BRESSAN**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC, como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski

**GOIÂNIA – GO  
2021**

B843g Bressan, Édio Luís  
Gestão democrática na escola pública municipal / Édio  
Luís Bressan.-- 2021.  
193 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências: f. 173-189.

1. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2021. 2. Escolas - Organização  
e administração. 3. Democracia e educação. 4. Escolas  
municipais. I. Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021.  
II. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.07(043)



**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 12 de agosto de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Joana Corrêa Goulart / UEG

---

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva / UEG

## DEDICATÓRIA

*A Deus, pela inspiração, que resultou neste trabalho, o qual apresenta análises com palavras de sabedoria, que ultrapassam as informações presentes em 'nossas escolas'. A esposa Eline Maria pela compreensão, constante parceria, incentivo e 'cobrança' no propósito desta conquista, formação como projeto de vida. Aos filhos Emanuele e Kevin, que representam a força criadora e a continuidade de nossas vidas. Aos pais Ludovino e Gelir, que são a minha origem, sobreviventes de educação racional, capitalista advindos da escola moderna e suprimidos de oportunidades para estudar. Aos colegas da escola básica e do ensino superior que fizeram parte da minha formação escolar, entretanto encerraram seus estudos. Aos municípios de Barra do Garças-MT e Aragarças-GO, onde por mais de quinze anos, desempenho a docência e a gestão e apoiaram este projeto de vida. As escolas investigadas, pelo aceite e parceria para a realização da pesquisa. Aos meus colegas professores de profissão, que buscam, encantam-se, animam-se e, por vezes, se desanimam, mas não desistem para oferecer a qualidade social à educação, o direito à educação e que sonham com uma escola verdadeiramente democrática. Este trabalho representa gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

Ao caminho percorrido, no entremeio de vitórias, de fracassos e de obstáculos superados, mas que, no entanto, edificaram e contornaram esta trajetória.

A coragem e determinação para recomeçar, toda vez que houve algum entrave, sempre na busca constante, ao longo da vida, por este projeto sonhado e, agora, concretizado.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iria Brzezinski, pela seriedade, lealdade, honradez, respeito, companheirismo, firmeza, otimismo, confiança e tantas outras qualidades que, de algum modo, estão materializadas neste texto, e, certamente, foram expressas nas orientações. À sua autoconfiança, determinação, proteção e apoio foram fundamentais para a pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Corrêa Goulart, pelas contribuições, na Banca de Qualificação, os efeitos são apresentados neste estudo.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás), em específico aos professores que lecionaram as disciplinas, proporcionando o proveito do curso.

Aos funcionários do Mestrado em Educação, pela prontidão e atenção nas dificuldades. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Águeda Aparecida da Cruz Borges pela correção final dos textos desta investigação.

Aos familiares e amigos que residem na cidade de Aparecida de Goiânia-GO e Goiânia pelo acolhimento e torcida, que colaboraram para concretizar esta etapa.

À esposa Eline Maria Stedille por compartilhar angústias, alegrias, sucessos e superar comigo os obstáculos, momentos perto e, ao mesmo tempo, distantes.

Aos filhos Emanuele e Kevin que, sempre, inspiram e simbolizam as flechas que lançamos adiante.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a conquista deste projeto de vida, em específico as pessoas que aceitaram realizar as entrevistas e contribuíram para a concretização deste trabalho.

## DIALÉTICA

Nascemos na contradição,  
Entre a fé e a descrença,  
Entre a ignorância e a sabedoria,  
Entre a fome e a fartura,  
Entre a pobreza e a riqueza,  
Entre a dor e a alegria,

Crescemos na contradição,  
Alguns crescem e vivem com fé, outros descrentes,  
Alguns crescem e vivem como ignorantes, outros como sábios,  
Alguns detém a riqueza, outros vivem na pobreza,

Morremos na contradição,  
Alguns morrem com fé, outros descrentes,  
Alguns morrem ignorantes, outros sábios,  
Alguns morrem no aconchego, outros morrem no abandono,  
A lei da vida: a contradição. Somos dialéticos...

**Édio Luís Bressan**

## **LISTA DE SIGLAS**

CE – Conselho Escolar

CF – Constituição Federal

CMEB – Centro Municipal de Educação Básica

CMEF – Centro Municipal de Ensino Fundamental

EC – Emenda Constitucional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação



## RESUMO

Esta investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás), tem como objeto a gestão democrática na escola pública municipal. O problema de pesquisa consiste em entender como se manifesta a gestão democrática nas escolas pesquisadas. O objetivo geral é analisar o princípio da gestão democrática e sua expressão no contexto da escola pública municipal, com base nas concepções de gestão escolar. A pesquisa é de abordagem qualitativa, educação comparada, com análise documental e entrevistas. O método é o materialismo histórico-dialético que possibilita apreender a escola como realidade dinâmica, social, de contradições, recusa explicações unilaterais, rejeita a gestão impositiva, aceita as necessidades da instituição e ultrapassa modelos neoliberais. A mediação como categoria analisa relações, particularidades, para compreender a gestão democrática na realidade dessas escolas municipais. Os “modelos” de gestão desvelam que o aluno pode ser modelado à fábrica, a gestão pode mostrar-se autoritária e a prática pedagógica apresenta a falta de compromissos coletivos, com decisões, discursos, ações ambíguas e problemas sem soluções. Esses modelos, também, revelam a prioridade do simbólico, com valores humanos, partilhados e elaboram normas consensuais, participadas, que permitem romper as formas de submissão. A Constituição Federal de 1988 universalizou o ensino básico, público, gratuito e consagrou a educação como direito fundamental e social. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é referencial da educação nacional. A educação passou a ter função social, mantendo relações entre a sociedade política e civil. No Plano Nacional de Educação 2001-2010 houve metas, objetivos planejados e excetuados, o que revelou a realidade da educação nacional. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 rompe com práticas autoritárias, apoia-se na inclusão, no bem comum, na participação. Esses dispositivos legais implementaram a gestão democrática como princípio, garantiram a educação básica, gratuita aos cidadãos de 4 a 17 anos e para aqueles sem acesso à escola na idade própria. Os resultados desta pesquisa permitiram compreender a gestão democrática escolar como princípio constitucional. Das escolas pesquisadas, a Escola Azul apresenta ambivalências entre normas, discursos, práticas pedagógicas, favorece a lógica capitalista e enfatiza a racionalidade objetiva. Essa instituição informa as decisões à comunidade, referendadas pelo Conselho Escolar. O plano municipal de educação é dissociado da realidade do Município e não há eleição para diretor. Já, a Escola Encantado, emancipa o aluno, mas, contraditoriamente, modela-o para a fábrica. Nesta escola a eleição de diretores é meta atingida. Realizam-se provas para habilitar o gestor ao cargo. Há participação da comunidade e do Conselho Escolar que concretizam a gestão democrática escolar. Nessas escolas há articulação entre os planos estaduais e municipais de educação, a garantia do ingresso, da permanência com sucesso do aluno. Considera-se, ao final que, na medida em que gestores, coordenadores, professores contemplarem práticas democráticas nas escolas que atuam, assumindo a gestão democrática articulada aos dispositivos legais, a realidade poderá ser transformada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática escolar. Dispositivos legais. Escola pública.

## ABSTRACT

This investigation, linked State, Policies and Educational Institutions Research Line of the Postgraduate Program in Education of Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás), it has as object the democratic management at municipal public school. The research problem is to understand how democratic management manifests itself at surveyed schools. The broad aim is to analyze the democratic management principle and its expression in context at the municipal public school, based the school management concepts. The research has qualitative approach, comparative education with document analysis and interviews. The method is the historical-dialectical materialism, which makes it possible to apprehend the school as dynamic, social reality and of contradictions, refuses unilateral explanations, rejects imposing management, accepts the institution's needs and goes to beyond of neoliberal models. The mediation as category, analyzes particularities, relations to understand the democratic management at reality of these municipal schools. The management “models” reveal that the student can be modeled for factory, the management can show off authoritarian and pedagogical practice presents the lack of collective commitments, with decisions, speeches, ambiguous actions and unsolved problems. This “models” reveal too the symbolic priority, with shared human values and elaborates consensual, participatory norms which allow break submission forms. The Federal Constitution of 1988 universalized the basic, public, free education and established education as fundamental and social right. The Law of Guidelines and Bases of 1996 is national education referential. The education started to have social function, maintaining relations between political and civil society. At National Education Plan 2001-2010 there were goals, planned and excepted aim, which revealed the national education reality. The National Education Plan 2014-2024 breaks with authoritarian practices, it is based on inclusion, on the common good, on participation. These legal provisions implemented the democratic management as mandatory principle, guaranteed basic education, free for citizens between 4 at 17 aged and for those without had access proper age school. The results of this research allowed us to understand democratic school management as constitutional principle. Of the studied schools, the Azul School show ambivalence between norms, discourses, pedagogical practices, favors capitalist logic and emphasizes objective rationality. This institution informs the community of decisions, endorsed by School Council. The municipal education plan is dissociated from the reality of the Municipality and there isn't for director's election. Already, the Encantado School emancipates, but, contradictorily, model him for factory. In this school, director's election is goal achieved. Tests are carried out to qualify to management position. There is School Council's the community's participation which implement school democratic management. In these schools, there is articulation between the state and municipal education plans, the admission guarantee, the successful student's permanence. It's considered, at the end, insofar as, coordinators, teachers will be contemplate school's models which they work, assuming democratic management articulated with legal provisions, the reality could be transformed.

**KEYWORDS:** School democratic management. Legal provisions. Public school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - DIVERSAS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA COMO MODELOS POLIFACETADOS</b> .....	19
1.1 A educação e o papel da escola para a sociedade.....	21
1.2 “Retratos” de organizações escolares.....	28
1.3 A face empresarial da escola.....	31
1.4 Reflexão sobre a escola de modelo burocrático.....	37
1.5 A escola como espaço político e como arena política.....	42
1.6 A anarquia em sua origem e o modelo anárquico de escola.....	46
1.7 Características da escola de modelo cultural.....	51
1.8 Aspectos democráticos para a escola democrática.....	56
1.9 A gestão democrática escolar: razões que a concretizam na escola pública.....	63
1.10 Hipocrisia organizada: um modelo para escola atual.....	71
<b>CAPÍTULO II – DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	77
2.1 A educação direito estabelecido.....	78
2.2 Os princípios constitucionais e a gestão democrática escolar.....	81
2.3 As normas educacionais para a gestão democrática, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	88
2.4 O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010): educação como direito social a ser conquistado .....	94
2.5 O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): estratégias que promovem a gestão democrática.....	98
2.6 Gestar a escola básica pública: um conceito plural e democrática.....	105
2.7 Participar: caminho para a conquista da gestão democrática escolar.....	109
<b>CAPÍTULO III - GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: análise comparativa entre duas escolas municipais</b> .....	114
3.1 Os procedimentos de pesquisa para as escolas públicas municipais dos Estados de Goiás e Mato Grosso.....	117
3.2 Contextualização da Escola Azul e da Escola Encantado.....	119

3.3 A expressão dos modelos de organização escolar na realidade das escolas municipais dos Estados de Goiás e Mato Grosso.....	120
3.3. 1 A gestão democrática escolar desvelada nas escolas campo com base no conceito de gestão.....	129
3.4 O direito à educação: ingresso e permanência com sucesso na Escola Azul e na Escola Encantado.....	136
3.5 A gestão democrática escolar como princípio constitucional no Contexto das duas escolas campo.....	140
3.6 O processo seletivo do gestor na Escola Azul e na Escola Encantado.....	148
3.6.1 O perfil profissional para o diretor assumir a gestão escolar.....	153
3.6.2 A participação da Escola Azul e da Escola Encantado nas tomadas de decisões escolares.....	156
3.7 Os Conselhos Escolares nas duas escolas campo.....	159
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

A gestão democrática escolar na escola pública municipal é o objeto de estudo desta dissertação, vinculada a Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás).

São analisados os “modelos” organizacionais da escola básica, caracterizada como espaço pleno de contradições e como instituição social, que forma e transforma o ser humano. São analisados, também, os dispositivos legais que ancoram o princípio constitucional da gestão democrática no ensino.

O problema de pesquisa consiste em compreender como se manifesta a gestão democrática escolar nas escolas pesquisadas.

O objetivo geral é analisar o princípio da gestão democrática e sua expressão no contexto da escola pública municipal, com base nas concepções de gestão democrática escolar.

Os objetivos específicos são os seguintes: a) apreender as concepções da gestão escolar na instituição pública municipal; b) compreender os dispositivos legais que sustentam o princípio da gestão democrática no ensino fundamental municipal; c) analisar como se expressa a gestão democrática escolar, a partir da análise comparativa entre a Escola Azul de Aragarças-GO e a Escola Encantado de Barra do Garças-MT.

Quanto à escolha do tema, foi instigado pelos estudos sobre gestão democrática na educação básica e pela experiência de 20 anos de trabalho, divididos entre o exercício da docência e da gestão escolar, como coordenador pedagógico. Na cidade de Barra do Garças-MT, o tempo foi dedicado à regência nos anos iniciais do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, na regência da Educação de Jovens e Adultos na primeira e segunda fase e palestras para formação de docentes. Na cidade de Aragarças-GO, atuei como coordenador nas escolas públicas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, na primeira e segunda fase.

A caminhada como professor e coordenador propiciou experiências escolares, que favoreceram as reflexões para elaborar a pesquisa, despertando o interesse para estudar a gestão democrática escolar.

Esta pesquisa possui relevância educacional, social e política. A relevância educacional encontra-se no contexto das escolas investigadas pela importância dos conhecimentos produzidos que poderão servir de referência às coordenadoras e gestoras das escolas aqui

analisadas. A contribuição aos gestores são conhecimentos e saberes contidos, nessa dissertação, como a prática da gestão democrática escolar, que proporciona posicionamentos frente ao poder público, uma vez que a gestão democrática possui também relevância política.

A relevância social recai na abrangência desta pesquisa, que pretende contribuir com as escolas públicas de ensino fundamental. A presente pesquisa revela diferentes formas de gestar a escola básica pública, de modo que ela esteja vinculada às práticas sociais.

A postura dos gestores reflete na prática pedagógica do professor, em consequência, repercute na formação do aluno como cidadão. A escola pode formar o aluno crítico e emancipá-lo ou preparar o estudante acrítico e torna-lo subserviente à sociedade, que por sua vez, será transformada ou condenada a viver submissa aos ditames do capitalismo.

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, de educação comparada, com análise documental e realização de entrevistas com gestoras e coordenadoras da educação básica.

Nessa investigação aderiu-se ao método materialismo histórico-dialético para entender o objeto em questão, com base nos objetivos apresentados. Esse método aplicado à investigação sobre a gestão democrática escolar na escola pública de ensino fundamental, possibilita entender como essa se manifesta em relação a outros modelos de gestão. Ao entender a realidade dinâmica da escola de ensino fundamental é possível identificar os tipos opostos de gestão, que em movimento constante ora ultrapassam, ora retrocedem ao modelo aqui defendido.

O método materialismo histórico-dialético permite admitir que os “modelos” de gestão escolar estudados se inter-relacionem com a gestão democrática escolar e se expressem na realidade da escola de ensino fundamental.

A dialética se constitui no caminho para compreender a escola como espaço social e apreender o objeto de estudo, a gestão democrática escolar. Outra característica fundamental desse método é a recusa por explicitações prontas e acabadas e que criticam o contexto da escola básica.

O método dialético permite compreender a escola como instituição dinâmica, complexa, plena de contradições. Esse método proporciona a elaboração do conhecimento que possibilita conhecer a estrutura e o contexto das duas escolas investigadas, porque os conceitos construídos são concretos, com base na realidade histórica e social da escola, que se mostram indiferente da consciência das gestoras e das coordenadoras. Esse procedimento pressupõe determinada postura do pesquisador, que implica a relação com o objeto: a gestão democrática escolar.

Assumir este método implica em fundamentar-se no objeto de estudo escolhido, qual seja, a gestão democrática escolar e exige compreender as contradições que existem entre a escola e a sociedade, de forma que o método recusa noções unilaterais e sectárias que “ajustam” as pessoas à realidade da escola de ensino fundamental.

De acordo com o método, há a rejeição da gestão autoritária que impõe relações de ordens e submissão e aceita as aspirações e as necessidades da escola no contexto histórico da sociedade brasileira. A gestão por se caracterizar atividade de trabalho com seres humanos e integrante da totalidade social da escola, requer considerar que o espaço escolar é parte integrante das relações sociais resultantes das relações de produção impostas pelo capitalismo.

A realidade da escola de ensino fundamental não se mostra na primeira observação, para entender esta realidade é necessário analisar a gestão como parte da existência da totalidade histórica e social que envolve a escola. A gestão ao passo que se apresenta associada a essa totalidade, participa de sua produção. As relações na e sobre a escola que envolvem a gestão se fazem presentes, se articulam com a totalidade e podem ser entendidas com base no método dialético.

É possível desvelar com o método materialismo histórico-dialético, que a gestão democrática escolar está envolvida em contradições. Tais contradições se revelam no vínculo dessa gestão às outras partes no contexto da escola e possibilita vislumbrar as relações existentes na escola. As contradições articulam-se ao modelo democrático, porém não advém dele. Analisar o modelo escolar democrático significa ultrapassar os modelos escolares neoliberais capitalistas, fechados, prontos e acabados.

Na medida em que a gestão democrática escolar é desvelada no contexto da escola pelo método dialético, novas práticas e conhecimentos são anunciados para a melhoria da educação. Esse modelo de gestão estabelecido em lei não está imune das contradições da realidade destas escolas.

Com esse método, foi possível compreender os dispositivos legais da educação nacional, que garantem o direito à educação pública e gratuita no ensino básico. Este direito consta na Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, em 9 de janeiro de 2001 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, Lei nº 13.005, promulgada em 25 de junho de 2014.

Este método proporcionou a compreensão da realidade pesquisada e promoveu ultrapassar: a) a lógica racional e capitalista (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012; TRAGTENBERG, 2018); b) a gestão impositiva e a serviço da produtividade (COSTA, 1996; LIMA, 1998); c) a gestão como espaço de conflitos e controle de poder (MORGAN, 1996; ELLSTRÖN, 2007); d) a gestão com ambiguidades em suas decisões (COSTA, 2007). A superação destes modelos, concretizam a gestão democrática escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos, os critérios para serem atendidos no processo de escolha das escolas a serem pesquisadas foram: a) escola pública municipal; b) ensino fundamental; c) Municípios e Estados diferentes.

Ainda, quanto aos procedimentos de pesquisa prosseguiu-se da seguinte maneira: os referenciais teóricos permitiram delimitar o problema de pesquisa, compreender os estudos acerca do tema e analisar a gestão democrática escolar, por meio das diferentes formas de escolha aos gestores: a) por eleição; b) por indicação.

Com base nos fundamentos teóricos elaborou-se um roteiro de entrevista (Apêndice I), com nove itens, que envolvem o tema pesquisado, os modelos de gestão e a garantia do princípio da gestão democrática por meio dos dispositivos legais.

Optou-se por desenvolver a pesquisa em duas escolas que atendem o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano (primeira fase do ensino) em dois turnos, matutino e vespertino em dois Municípios e Estados distintos: Aragarças no Estado de Goiás, que possui a prática da indicação de gestores e Barra do Garças em Mato Grosso, com o exercício da eleição de diretores.

Em cada escola foram entrevistadas a gestora e duas coordenadoras, uma do período matutino e a outra do período vespertino, possibilitando realizar análises comparativas entre duas escolas distintas.

Diante a mudança de gestão municipal entre 2020 e 2021, se tornou inviável ampliar o número de escolas para a pesquisa. Outro fator foi a Pandemia COVID 19<sup>1</sup> em nível mundial, que dificultou o acesso para realizar as entrevistas em outras escolas.

---

<sup>1</sup> Pandemia do COVID-19, denominada SARS-CoV-2 (do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus. Esse fator exigiu mudanças, em larga dimensão e, em específico, nas instituições educacionais a presença física foi impossibilitada, devido as condições impostas pelo vírus.



Não houve contato com os alunos devido as aulas estarem ocorrendo por ensino remoto e os pais deslocarem-se uma vez na semana para a retirada de material impresso na forma de “apostilas”, para que seus filhos (estudantes), pudessem dar continuidade aos estudos.

A escola representa o todo. A gestão democrática escolar constitui uma parte desse todo, uma unidade. Essa unidade está inserida no contexto das escolas pesquisadas. É necessário estudar não só o todo, mas a parte do todo. Ao estudar a gestão democrática escolar, chega-se à elaboração dos conceitos que expressam a visão da escola na totalidade.

A mediação assumida, nesta dissertação, como categoria de análise, permite observar como as relações se articulam no contexto das escolas pesquisadas. Nessa investigação o pesquisador se apropria do espaço escolar, para investigar a gestão democrática escolar. Esta categoria de análise permite apreender a dinâmica das relações escolares, para compreender a gestão democrática escolar. A mediação possibilita compreender o movimento dessas ações entre os “modelos” de gestão e a gestão democrática escolar.

Tal gestão prioriza ações para a formação humana do aluno. As outras formas de gestão escolar enfatizam práticas para a produção capitalista, que prepara o estudante de maneira individualizada e competitiva para obter sucesso profissional. Essas práticas articulam-se às ações democráticas, que visa “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (LDB nº 9.394/1996).

O princípio que aprimora a gestão das instituições escolares públicas municipais é a gestão democrática. Os dispositivos legais regulamentam a participação da comunidade escolar e assumem a responsabilidade frente ao sistema de ensino, de implementar esta gestão nas escolas públicas.

A gestão democrática escolar contribui para construir relações participativas, a fim de melhor qualificar o ensino na escola pública municipal. Essa gestão se constitui na dinâmica das relações de poder. Trata-se de planejar e gerir as propostas e projetos escolares para aperfeiçoar a qualidade da educação básica.

A presente pesquisa possibilitou elaborar a dissertação em três capítulos. O primeiro versa sobre organização escolar e a educação. A escola como espaço privilegiado de reflexão e de formação humana. A escola como organização coletiva, moderna e civilizatória. Os autores Costa (1996), Lima (1998), Cury (2002), Canário (2005), Paro (2007), Carvalho e Brzezinski (2012), Coêlho (2012), Tragtenberg (2018), entre outros, que discutem a escola como instituição social e espaço que educa e transforma o ser humano. Estes teóricos apresentam

diferentes “modelos” de gestão escolar. Tais modelos permitem compreender a estrutura e organização da escola de ensino básico, propostas pelo sistema de ensino e são determinantes dos avanços ou retrocessos no processo educacional.

No segundo capítulo, analisam-se quatro dispositivos legais que normatizam a educação como direito. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Estes dispositivos sustentam a gestão democrática na escola pública. As leis são indissociáveis do Estado Democrático de Direito e seus preceitos reconhecem a educação como direito fundamental, social, universal, subjetivo e juridicamente protegido. Ainda, nesse capítulo, trata-se sobre a concepção do vocábulo “gestão” e o conceito de participação como ideia fundamental para concretizar a gestão democrática escolar.

No terceiro capítulo trata-se de como se desvela a gestão democrática escolar no contexto de duas escolas públicas municipais, articuladas por modalidades divergentes para a adesão ao cargo de gestor. Esta gestão foi revelada e analisada pela garantia do Direito à educação com acesso e permanência com sucesso do aluno, pela posição profissional que o diretor assume frente a sua escola. Ainda, o funcionamento dos Conselhos Escolares, a participação da comunidade e a eleição de gestores, formam o tripé que sustenta a prática dessa gestão.

Com essa análise, almeja-se colaborar de modo reflexivo e crítico acerca dos modelos de gestão escolar para que os gestores e coordenadores possam assumir na prática a gestão democrática escolar nas escolas públicas não só municipais, mas de todo o país. Essa gestão estabelecida em lei requer que a temática seja estudada e colocada em prática. O trabalho concerne em prováveis pesquisas científicas a respeito do assunto o que incrementa os bancos de teses e dissertações para aprofundar estudos sobre a gestão democrática escolar como possibilidade de melhorar qualificação da educação pública.

## **CAPÍTULO I - DIVERSAS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS POLIFACETADOS<sup>2</sup>**

O objetivo deste capítulo é apreender as concepções da gestão escolar na instituição pública municipal.

A gestão democrática escolar pública municipal, como assinalam Flach e Sakata (2016), só se efetiva com a participação dos professores, gestores, alunos, funcionários, pais, pessoas da comunidade em ações e decisões que colaboram para atender as necessidades escolares coletivas.

A gestão democrática escolar se revela, também, nos processos de decisões sobre os problemas, as exigências, “o controle, a fiscalização e a avaliação” da escola pública (NARDI, 2015, p.653).

Conforme Lima (2014), a gestão democrática escolar vincula-se à política educacional do município. Trata-se de conquistar a autonomia. Esta maneira política de administrar legitima e descentraliza a escola de ensino fundamental, mantida pelo município.

A gestão democrática escolar como objeto de estudo é a unidade analisada e dela “apenas determinados aspectos são abstraídos” (KOSIK, 1995, p.49). A gestão está inserida na totalidade da escola, como possibilidade de extrair da instituição pública, uma unidade: a gestão democrática escolar. Esta unidade analisada por meio do método materialismo histórico-dialético, permite compreender a concretude dessa realidade, constituída de várias unidades.

Conhecer a realidade escolar “antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 1995, p. 49). A expressão “cada fenômeno” declarada pelo autor, pode ser entendida como parte do todo, nesse caso, a gestão democrática escolar. A gestão está inserida na totalidade da escola, oportuniza superar a parcialidade vivida, permite alcançar a realidade das ações e entender as contradições no contexto desta escola.

A escola representa o espaço de interação das pessoas. A totalidade da escola é concreta e composta de várias unidades, é dinâmica, com contradições. “A natureza dessas contradições,

---

<sup>2</sup> As razões expressas por Lima (2008), que conceitua a escola como modelos polifacetados são: a) a escola interage com a comunidade e cada unidade escolar possui práticas singulares. Estas práticas singulares são incontornáveis e denominadas pelo autor como “nível micro”, b) as escolas pesquisadas estão inseridas no sistema municipal de ensino e possuem processos organizacionais determinados pelas políticas públicas educacionais, chamado pelo autor de “nível macro”. A análise da escola como organização assumido nesta dissertação é o “nível intermediário”, que desenvolve estudos em âmbito global e focaliza-se nos contornos singulares das escolas-campo. O modelo intermediário requer análise multifocal e plural (LIMA, 2008, p.83).

seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade” (PAULO NETTO, 2011, p.57).

Analisar as organizações, o papel da escola moderna, a gestão democrática escolar e os modelos de gestão educacional, mediante ao método dialético, consoante Konder (2008), permite entender a escola como um todo. A escola somente será entendida, “se estudar os elementos sobre os quais ela se apoia” (KONDER, 2008, p. 42).

Disserta-se sobre o termo “organização” e a maneira como as organizações se mostram nas estruturas escolares. Pretende-se revelar o papel da escola como organização ao longo da história, conceituando as funções das instituições escolares para a sociedade.

Nesse capítulo sistematizam-se sete “modelos” de gestão escolar propostos por Costa (1996), quais sejam: a) a escola como empresa, b) a escola burocrática, c) a escola como arena política, d) a escola como anarquia, e) a escola como cultura, f) a escola democrática e g) a escola como hipocrisia organizada. Os modelos apresentados a seguir são modos de organizações escolares e concepções de gestão escolar, encontrados na escola básica.

Estes modelos apresentam diferentes formas de gestar a escola em todas as etapas e níveis da educação. A gestão poderá, de um lado, conduzir a escola de modo lógico, objetivo, impessoal, produtivo, com práticas autoritárias. Por outro lado, coordenar esta mesma escola com práticas que priorizem o consenso e os valores humanos partilhados.

Tais práticas quando assumidas pelos gestores na primeira maneira, conduzem os professores a aceitar ações submissas, individuais e os estudantes são preparados para o trabalho na fábrica. Quando a gestão assume a segunda forma, os professores adotam posturas dialogadas e coletivas, visto que os estudantes são formados de maneira crítica para a cidadania.

Estas formas organizacionais de gestão permitem compreender a estrutura da escola de ensino básico. A instituição moderna de ensino surge com o objetivo de transmitir a cultura e o saber sistematizado. A escola básica é espaço de contradições, com traços singulares e se distancia de interpretações lineares ou a-históricas.

Os modelos de escola discutidos a seguir, permitem compreender como se expressa a gestão escolar na educação básica. Esses modelos são caminhos necessários, para constatar a possibilidade da gestão democrática escolar, existir nas escolas públicas.

No item a seguir, discorre-se sobre o papel dessa escola para a sociedade ao longo da história. A escola como instituição social, planejada e construída através do tempo, cumpre fins determinados, que refletem o papel da escola para a sociedade.

## 1.1 A educação e o papel da escola para a sociedade

O termo “educação”, definido por Sampaio, Santos e Mesquida (2002), é polissêmico. A raiz etimológica dessa palavra é de origem latina, derivada dos verbos “educare” e “educere”. O primeiro advém de amamentar, criar, alimentar e o segundo revela direcionar impondo o caminho. A partir do surgimento do homem, a educação se mostrou elemento essencial para construir a sociedade. A existência humana, conforme Saviani (2015), é concebida

pelos próprios homens, sendo, pois, produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência [...]. O homem é o produto da educação (SAVIANI, 2015, p. 34).

O autor assinala que, o ser humano se estrutura como homem pela existência, como vive, pelo que e como produz sua vida. O que o homem produz, prepara e educa o ser humano. “A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem” (SAVIANI, 2015, p. 34).

O homem, revela Fernandes (2012), alcança a energia de sua essência, à medida que assume o seu ser, porque

há educação desde quando há o acontecer do homem. Há educação quando e onde quer que o homem aconteça no evento em que ele conquista o dom do próprio, ou seja, a possibilidade pela qual ele pode propriamente ser o seu ser, realizar propriamente o seu existir (FERNANDES, 2012, p.35).

A educação, declara o autor, é atividade humana que conduz o homem para sua essência e institui o zelo e a sensatez na maneira de agir. “A educação é essencialmente tarefa ética” (FERNANDES, 2012, p. 36). Esta é compreendida por Paro (2007), como exigência fundamental para que o homem possa tomar posse da cultura, construída ao longo da história.

A vida humana, consoante Coêlho (2012), é inseparável da educação. O homem afastado da educação desestrutura o mundo e a sociedade. A sociedade e o Estado dispersaram os olhares da educação plena, como consequência, enfraqueceram os vínculos que constituem a escola. A instituição extraviou-se no dilema do “funcionamento, da produtividade, da avaliação e da gestão” (COÊLHO, 2012, p.18-19).

A educação, nas palavras de Fernandes (2012, p.33), é “a essência, o princípio e a origem da escola”. A educação antecedeu a escola. Ela ocorreu de modo independente e em todo lugar, antes de a escola moderna existir. A educação é mais forte e autêntica do que a escola, é a constituição natural do homem, de sua humanidade, de sua existência.

A existência humana, para Coêlho (2012), possui probabilidades que se constroem no decorrer da vida. A educação possui constante “movimento de passagem do homem como ser natural e biológico ao ser racional, autônomo e livre que cuida do bem comum, do que é de todos, realizando-se, assim, como humano” (COÊLHO, 2012 p. 23). O ser humano depende, convive e aprende com o outro, o desenvolvimento da inteligência, os conceitos, a linguagem. O homem no decorrer da vida por meio da educação cultiva estas características.

Forquin (1993) adverte que a educação sobrevém

de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

A educação, como discute Forquin (1993), acontece de uma pessoa para outra, mediante atitudes e ações de comunicar, de transmitir ou de adquirir sabedoria, talento, conceitos, costumes ou princípios. Estas características constituem os significados para a educação, porque aquilo que se propaga por intermédio dela, antecede ou ultrapassa os seres humanos.

Antes da instituição moderna de ensino existir, de acordo com Marques (1995), a escola surgiu como lugar separado, de tempo reservado, livre das determinações diretas e imediatas da vida cotidiana, a fim de que as pessoas pudessem tomar consciência. Para tanto, era necessário que as pessoas se afastassem e meditassem em silêncio.

Meditar sobre o mistério do homem no silêncio e interpretar o mundo pelo mito, como mostra Fernandes (2012), foi a primeira forma de “Skholé”. Ao ouvir o mito, o ser humano conseguiu ir além dos interesses das coisas do mundo. A reflexão exercida no silêncio, conduz o ser humano a conquistar a autêntica liberdade. Desta maneira os gregos foram educados.

A “Skholé” como local apartado, ressalta Lopéz (2014), para os gregos antigos significava tempo improdutivo e afastado das turbulências da vida, do dia a dia. Pensar esta escola é imaginar um espaço magnífico, suprimido do trabalho e do descanso, como lugar para reflexão.

A escola ou “Skholé” como lugar separado, conforme assinala Fernandes (2012), possui

o sentido de cuidar do inútil e do desnecessário. A existência do homem permanece *servil* enquanto ele é premido pela necessidade. Enquanto vive única e exclusivamente no domínio do útil e do necessário, em sentido mais amplo, o homem não se apropria de, isto é, não faz sua plenamente, a dádiva maior de seu ser, a liberdade criativa (FERNANDES, 2012, p. 48).

Seguindo as ideias do autor, para conquistar a liberdade criativa, o homem deve cuidar e perder-se no desnecessário, pois enquanto apenas atender o necessário, o indivíduo sempre

será servidor. A liberdade, como assinalam Brzezinski e Santos (2015), ocorre na medida em que o ser humano reconhece e compreende

o aprisionamento do homem ao jogo infindável do labor e do consumo retira do ser a possibilidade de desfrutar das demais dimensões integradoras da condição humana. A emancipação necessária só se torna possível quando há a libertação das necessidades físicas imediatas (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p.80).

O homem, evidenciam os autores, é capaz de ir além das necessidades básicas. Refletir sobre o desnecessário<sup>3</sup>, amadurece e conduz a escola para caminhar na direção da conquista da liberdade, para transcendê-la.

A escola é conceituada por Fernandes (2012, p. 37), como o lugar da “liberdade criativa que perfaz e constitui a humanidade, o fundamento ontológico do ser humano”. Para o autor, essa liberdade indica a necessidade humana de deixar suas pegadas no mundo, pela “tarefa de criação”. O ato de criar imprime a originalidade do homem e expressa sua liberdade criativa.

Explicar a origem da educação e da escola tem relevância para entender as transformações ocorridas no decorrer do tempo. Destas concepções já discutida até o início da escola moderna, há um longo período histórico que não foi mencionado. Os modelos de escola que serão analisados, nesta dissertação, emergiram a partir da escola moderna, então, optou-se por fazer recorte temporal e apresentar na sequência a análise sobre o sistema educacional moderno.

O nascimento, o fortalecimento e o “progresso” da escola moderna, conforme Canário (2005), aconteceu no processo de transição do antigo regime para as modernas sociedades industriais. A construção histórica dessa escola

supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distinto de outras atividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar (CANÁRIO, 2005, p. 63).

Esta escola, registra o autor, é inseparável da Revolução Liberal e Industrial do final do século XVIII e apareceu historicamente associada a nova ordem política, econômica e social. A escola corresponde a transformação dos modos sociais de vida, ou seja, outra maneira de “fabricar” o homem social.

A escola como instituição social e moderna, de acordo com Resende e Dionísio, possui referência no Estado-Nação de cunho republicano e laico, originado da “Revolução das Luzes

---

<sup>3</sup> O vocábulo desnecessário, explicado por Fernandes (2012, p.49), significa refletir e questionar a importância das coisas necessárias ou úteis. O que existe de mais nobre. Uma obra de arte, a amizade ou a contemplação são denominadas como desnecessárias.

Francesas” (2005, p. 663). Este modelo foi definido por Durkheim (1977) e esta escola cumpriu os modelos de educação e instrução sob o comando das elites políticas, entre a segunda metade do século XIX até o último terço do século XX.

Esta escola, como lembra Fernandes (2012), nasceu da necessidade de divulgar e transmitir a cultura. A cultura transmitida pela escola foi sobre aquilo que o homem criou, produziu. A escola moderna de ensino é definida por Lopéz (2014), como conjunto de instituições, de práticas e de discursos, que formam um sistema adaptado, progressivo, gradual, universal e obrigatório.

As práticas sociais desse modelo, consoante Resende e Dionísio (2005), caracterizaram-se por ser “disciplinadoras”, “uniformizadoras”, “plurais” e

esta pluralidade de modelos e de experiências escolares aparece ligada tanto às exigências socializadoras de base educativa como às exigências de transmissão de conhecimentos de base instrutiva. Se é possível pensar que a visão da escola como instituição aparece mais vezes associada às teses fundadas na necessidade de conferir uma nova ordem e hierarquia social ajustada aos tempos da modernidade organizada, tal representação não é nem hegemónica nem unilateral (RESENDE; DIONÍSIO, 2005, p. 664).

A escola moderna, para os autores, ao assumir a herança histórica e de transmitir outros valores em substituição aos valores religiosos, que nas sociedades “uni-funcionais” cumpriam o papel de controle e coesão social de base comunitária. Na prática a escola moderna assegurava a sociedade a ordem e a coesão social fundamentadas “na consagração de uma moral laica e republicana, e a centralidade da socialização escolar na construção do indivíduo moderno modelado pelas principais virtudes associadas ao modelo de participação cívica” (RESENDE; DIONÍSIO, 2005, p. 664).

Ao referir-se da escola moderna, Lopéz (2014) reafirma a sua definição como

conjunto de instituições, práticas e discursos que constituem um sistema integrado, progressivo, gradual, universal e obrigatório, que tomou para si a missão de formar os cidadãos dos modernos Estados nacionais, por meio de sua progressiva incorporação à cultura letrada (LOPEZ, 2014, p. 84).

O sistema educacional moderno, ressalta o autor, assumiu o papel de formar cidadãos por meio da apropriação da cultura letrada. Na instituição moderna compreende-se o tempo como progresso, para ir além do passado da humanidade. O recurso para superar o passado implica o vínculo entre a novidade e a negação. A alegria pelo novo período e, no entanto, aceitar o novo significa negar ou romper com o passado. “A escola moderna pressupõe a incorporação do outro, isto é, possui função civilizatória” (LÓPEZ, 2014, p. 90).

Ao romper com o passado, a finalidade educativa desta escola, de acordo com Forquin, encontra-se influenciada e deixou de ser autêntica. A educação por natureza admite a



“autoridade e a tradição” (1993, p.20). O mundo não está mais organizado pela autoridade nem incluso pela tradição. Entretanto, é obrigação plena do homem dar continuidade ao mundo e aceitar que as novas gerações substituam as gerações antigas, por isso a educação não pode ser “instrumental” e formar as pessoas adaptáveis, ágeis e flexíveis para qualquer ocasião.

A ação educativa escolar, conforme Canário (2005), participa de mudanças que indicam a passagem das sociedades antigas às modernas. Estas

se definem historicamente, como lugar destinado a dar e receber instrução, em que a ação exercida sobre os alunos é realizada a força e não por livre consentimento [...], a vida seria doce na sala de aula se os professores não tivessem que obrigar os alunos a trabalhar (CANÁRIO, 2005, p. 72).

As ações educativas, de acordo com o autor, revelam o papel da escola. Esta transmite a cultura exclusiva, apoiada por valores cívicos que promovem outra sociedade. A escola nesse outro regime, regula os conflitos sociais e previne o surgimento de manifestações entre as pessoas. A hegemonia da escola desvalorizou as maneiras anteriores de aprender e se relacionar.

Para superar este papel controlador, Coêlho (2012) alerta que a escola necessita

transcender os domínios do empírico, do aparecer, do contingente e do particular, dos números, dos resultados, da política educacional, da gestão, do atendimento às demandas do Estado e do “mercado”. E situar-se no plano do necessário, do universal, do que *é*, do que faz *ser*, sem reduzi-lo a algo fixo, fechado e acabado, pois continuamente é pensado e recriado no movimento de constituição do pensamento, da interrogação filosófica da ação (COÊLHO, 2012, p. 20).

As atividades educacionais, como sinaliza o autor, permeadas por práticas dominantes, trivializam as tarefas educacionais que promovem o espírito crítico e banalizam os procedimentos formativos da escola. Esse processo torna evidente o privilégio e as características burocráticas do trabalho escolar.

O trabalho escolar, como mostra Tragtenberg (2018, p.199), conserva a estrutura de poder sobre a desigualdade social. Dois papéis são atribuídos a isso: a) a exclusão dos alunos menos favorecidos e b) a transmissão aos alunos de valores sociais subservientes. O autor critica a ideia de que “a escola constitui o mais expressivo canal de ascensão social” do indivíduo. Ao compreender que a escola “favorece e promove a mobilidade social”, é equívoco, devido ao capital social, cultural e econômico presente nas famílias. Conforme Canário (2005), a escola possui

forte legitimidade social, na medida em que é socialmente percebida como justa, apesar de funcionar num registro claramente elitista [...] trata-se de uma escola que sendo elitista, favorece a mobilidade social ascendente de alguns que mais se destacam pelo seu mérito (CANÁRIO, 2005, p. 67-68).

As desigualdades sociais produzidas pela escola, afirma o autor, acontecem no acesso à escola e não quando o aluno sai da escola. Esse motivo inocenta as instituições de responsabilidades explícitas na construção das desigualdades sociais. A intenção da escola por meio da educação a partir da Revolução Industrial não é preparar os indivíduos para competências profissionais, mas regularizar a multidão de pessoas assalariadas. O mercado de trabalho está parcialmente separado do “diploma escolar”. Esta separação justifica a escola pelos problemas da falta de trabalho.

Nesse momento histórico, seguindo as ideias do autor, a escola cumpriu o seu papel pela educação moral, por meio de normas e valores que foram essenciais para doutrinar as pessoas na elaboração e organização da força de trabalho. A escola moderna foi sustentada nos pilares da hierarquia, na divisão de atividades, na separação da força de trabalho e o produto desse trabalho.

O sistema educacional moderno, ressalta López (2014), pautou-se na mudança. Esta negou a tradição. Fazer parte desse sistema significa ser de outra maneira. A escola moderna utilizou a categoria “civilização moderna” para negar a “barbárie primitiva”. A superação da primeira nega a segunda. A cultura da escola moderna considerou outras civilizações como atrasadas.

O processo de escolarização do modelo moderno, assinalam Resende e Dionísio (2005), identificou-se mais com a cultura urbana do que com a cultura rural. O distanciamento social foi justificado pela igualdade de condições, que construiu o ideário para superação das desigualdades sociais. A divisão do trabalho social sujeitada no preceito da justiça consagrou regulações de trabalho, outra esfera política e outra forma de avaliar o processo escolar.

Coêlho (2012), crítico da escola moderna, aconselha: a razão de ser da escola

não é de preparar recursos humanos para o Estado e às empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe a escola ensinar as crianças, jovens e adultos pensarem e a criarem uma sociedade diferente fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça (COÊLHO, 2012, p.66).

Para o autor, a escola existe em razão da igualdade efetivada no ambiente escolar, pela equidade e dar ao outro aquilo que precisa no tempo necessário. A autonomia se efetiva na escola básica, porque todos participam. A liberdade e a justiça possibilitam construir a educação para além das necessidades básicas, para além do Estado e das empresas.

O estabelecimento moderno de ensino, acentua Canário (2005), rompe com o local, destrói os entraves para beneficiar a lógica do mercado e cria novas características

na medida em que essa escola correspondeu a criar um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais [...] a escola introduziu uma ruptura com a experiência dos indivíduos fazendo emergir modos de aprendizagem (CANÁRIO, 2005, p. 71).

A educação moderna, como mostra o autor, promove a qualificação profissional, a disciplina dos exércitos de assalariados, em benefício da economia. O papel dessa escola é de educação moral. Essa educação produz a força de trabalho disciplinado e integra a racionalidade da organização do trabalho apoiada na hierarquia, nas tarefas, na separação do trabalhador do produto de seu trabalho. A escola conduz as pessoas para normas e valores sociais que atendem as classes populares e prepara estas pessoas para o trabalho de fábrica.

A escola que prepara desde cedo os trabalhadores, observa Guimarães (2012), deprecia a formação humana e desvia a finalidade, o papel e a razão de ser escola. Antecipar o futuro aos alunos com questões para imaginar-se como futuro profissional, nega o presente, ignora e desconhece o estudante.

Coêlho (2012) contrapõe o papel do estabelecimento moderno de ensino e defende que a finalidade e o sentido de ser escola é

a iniciação lenta e persistente, crítica e rigorosa dos estudantes no mundo da reflexão, da ética, da tecnologia, das letras, das artes, das ciências; procurando superar a pressão imediatista dos bens materiais, das necessidades e interesses das partes, bem como os limites que prendem o homem ao empírico, ao consumo e aos encantos das novas tecnologias (COÊLHO, 2012. p. 93).

De acordo com o autor, à medida que a escola reconhece o seu sentido, a sua finalidade e o seu papel, ela responde a razão de existir. Essa finalidade possibilita superar os limites sociais, da realidade marcada pela pobreza material e intelectual, circunscrita à vida cotidiana das famílias.

Furtado (2012) aponta que,

a escola é caminho necessário, imprescindível para a conquista da autonomia do sujeito e da sociedade e esta deve ser coerente com seus fins e princípios. Entendemos assim que é preciso aprofundar a busca do sentido, a força do conceito da escola junto à sociedade (FURTADO, 2012. p. 224).

A essência da escola, explica o autor, está em construir a educação pautada na igualdade, na autonomia, na liberdade, na justiça e vivida no coletivo. A escola, expressa Costa (1996), é realidade organizacional multifacetada, que pode trazer a liberdade para o indivíduo ou torná-lo serviçal da sociedade.

A realidade escolar ambígua, sinalizada por Paro (2007), acontece no âmbito individual e social. No primeiro a escola

renuncia tanto a educar para o viver bem, quanto a proporcionar esse viver bem em suas atividades do dia a dia, fazendo com que o tempo do aprendizado se apresente penoso para os seus educandos desarticulado de qualquer ligação ao prazer [...]. Na dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais (PARO, 2007, p. 17-18).

A escola, segundo o autor, cumpre o papel dual: no âmbito individual enfatiza os resultados escolares e o desempenho em notas, para preparar o aluno como profissional qualificado, ao passo que deprecia o prazer pelo saber adquirido. No âmbito social nega educar os estudantes para os valores humanos, porque considera responsabilidade da família. O maior equívoco da escola neste âmbito, é negar a formação para a democracia.

Para que a escola cumpra o papel de educar para a democracia, Paro (2007) aconselha: a escola precisa nortear-se para realizar as metas com enfoque individual e social. O primeiro conduz aos conhecimentos básicos para desenvolver o aluno e desfrutar a herança cultural e social. O segundo prepara o estudante para colaborar com a disciplina e o bem-estar social, na conquista da liberdade dos seres humanos.

É imperioso o papel da escola: a) deixar para as gerações futuras o que foi criado pelo homem; b) libertar da servidão o ser humano, por meio de estudos que buscam responder os motivos do homem existir. Essas características tornam a escola lugar de ascensão social.

A educação foi o alicerce e antecedeu a escola. A escola sucedeu como lugar separado, para a reflexão do homem, porém com o surgimento da escola moderna, a educação passou a ter a função civilizatória, para transmitir a cultura sobre valores, a fim de construir outra sociedade. Para alcançar esta finalidade a escola passou a ser estruturada como organização, assunto que será tratado a seguir.

## **1.2 “Retratos” de organizações escolares**

A palavra organização é definida por Costa (1996), como associação de pessoas que atravessam o tempo estruturadas para alcançar objetivos definidos e finitos. São organizações coletivas, construídas ou reconstruídas para o alcance de fins imediatos. Morgan (1996) esclarece que

raramente as organizações são propostas como fim em si mesmas. São instrumentos criados para se atingirem outros fins. Isso é refletido pelas origens da palavra organização que deriva do grego *organon* que significa uma ferramenta ou instrumento (MORGAN, 1996, p.24).

Segundo o autor, as organizações são criadas para atingir objetivos definidos. Nas organizações, os indivíduos são ordenados, “mecanizados” e se relacionam de acordo com as estruturas da organização. São pessoas orientadas pelos mesmos objetivos, metas, propósitos e desempenham diferentes tarefas, coordenadas de forma racional, a fim de sobreviver ao tempo. Tragtenberg (2018) ressalta que as organizações são

produtos historicamente dados, e não “sistemas fechados” a-históricos [...]. Pretendendo romper com o passado, criticando acerbamente as instituições tradicionais, a teoria organizacional procura ruptura “epistemológica”. Essa ruptura tem como função proibir quaisquer comparações entre instituições tradicionais e organizações modernas (TRAGTENBERG, 2018, p. 193).

As organizações milenares e históricas, como mostra o autor, são abastecidas por mitos, fábulas e lendas que camuflam o discurso, a fim de evitar comparações entre o passado e o presente. A proibição destas comparações, permitem que estas organizações sobrevivam por séculos.

Essas organizações, acentua Bussmann (1995), são conjuntos de pessoas e de recursos articulados para realizar objetivos administrados. Elas são constituídas por indivíduos com diferentes visões, valores, razões e necessidades. São espaços de conflitos e estes são reconhecidos como elementos indispensáveis para as organizações sobreviverem.

Nas organizações os indivíduos constroem suas relações conforme o modelo da organização. As finalidades, o planejamento de metas e as atividades são ideias materializadas como alicerces essenciais. As organizações são espaços de contradições e são contextos sociais complexos. A escola é “modelo” de organização.

A escola como organização, na concepção de Chauí (2003), se diferencia

de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (CHAUÍ, 2003, p.6).

A organização, como afirma a autora, caracteriza-se por administrar, planejar, prever, controlar com a finalidade de alcançar sucesso. Esta forma rejeita diálogos, questionamentos ao seu respeito, sobre seus objetivos educacionais e enfatiza a competição com outras organizações. A escola como instituição possui a comunidade escolar como prioridade. A instituição está incluída na fragmentação política e social e almeja dar respostas às contradições sociais, ao passo que a organização se recusa a responder as contradições. A instituição prioriza

as práticas sociais, acompanha as transformações socioeconômicas e políticas. Ela aceita as diferentes ideias, práticas e projetos que expressam as contradições sociais. Na instituição a sociedade aprova as atividades realizadas, suas normas e seus valores.

A escola é entendida por Lima (2003), como organização educativa. Em 2012, o autor explicou que a organização escolar está inserida em um contexto social. Esta escola é repleta de contradições, privilegia a divisão de trabalho e emergiu da estruturação dessa própria organização.

Coêlho (2012, p. 90) adverte que a organização escolar não pode ser “lugar onde acontece o ensino aprendizagem, como supermercado do conhecimento, centro de treinamento da mente dos alunos”. A organização escolar, ressalta o autor, precisa ter significado para o aluno. A escola tem por objetivo iniciar o aluno a refletir de maneira gradativa e rigorosa sobre a ética, a tecnologia, as letras e as ciências.

A escola como instituição educativa proporciona a formação do aluno para atuar como cidadão e ser agente que contribui para transformar as estruturas e os movimentos da sociedade. A escola como organização educativa contribui com as amarras do capitalismo, promove a divisão do tempo escolar, admite que os professores sejam transmissores de conhecimentos e evita que o aluno se esforce para aprender. O baixo esforço escolar é percebido nas atividades rotineiras que apresentam desenhos impressos apenas para os estudantes colorir. As ações para os alunos construir os próprios desenhos foram retiradas em sua grande maioria.

A escola, como conceitua Lima (2012), é espaço complexo, de identidade dual. É social, porque atende a comunidade educando-a para a cidadania e é operacional, porque cumpre exigências da lógica do mercado.

A ideia de trabalho presente nas organizações escolares, segundo Guimarães (2012), se inter-relaciona com as instituições e as empresas, revelando a realidade multifacetada da escola básica de ensino fundamental. A maneira de organizar

a vida escolar pressupõe uma ideia de trabalho que não está separada das outras instituições ou empresas. Quando se atribui destaque ao administrador ou, a linguagem atual do gestor, é porque esse saber exige um especialista qualificado para esse fim: organizar sistemas de controle que enquadrem todos e, numa precisão matemática, sem deixar resto algum (GUIMARÃES, 2012, p.122).

A organização escolar, como mostra o autor, busca encontrar um meio simplificado para efetivar o trabalho escolar. Na medida em que a organização se afasta das dificuldades, suprime-se a compreensão da ideia de trabalho nas suas características históricas e favorece a transmissão do saber pronto e acabado.

Costa (1996, p.16) se vale das ideias de Bush (1986) e Hoyle (1988), para afirmar que a escola apresenta “o caráter seletivo, relativo, parcial e normativo das diversas teorias”. Para o autor, esses aspectos comprovam que as organizações escolares, mostram-se de várias formas ao mesmo tempo, no mesmo contexto e são realidades complexas.

Essas realidades, conforme Veiga (1995), são orientadas por metas fiscalizadas e transpassadas pelas questões de poder. Analisar e compreender a escola como instituição, significa indagar sobre seus aspectos, seus problemas, seus órgãos mantenedores.

Costa (1996) analisa as escolas portuguesas e comenta que a cada escola concerne um ou vários modelos de organização escolar. O autor utiliza metáforas para distinguir os diferentes modelos de escola. Analisar a escola de ensino fundamental, nessas diferentes formas de organizações, revela o real traduzido pela razão científica e promove rupturas epistemológicas entre a prática e a teoria.

Existem outras “imagens” de organização escolar (COSTA, 1996, p. 15), a escola como *fotocópia*, que traz a concepção da escola como ferramenta de *dominação* (MORGAN, 1986; RIBBINS, 1986; DAVIES, 1990), a escola como metáfora da *prisão*, como coibição da *indivíduo* (MORGAN, 1986; FOUCAULT, 1975; ENRIQUEZ, 1992), a escola como imagem *reconstrutora*, que preocupa-se em emancipar o aluno (FOSTER, 1986; BATES, 1986; CODD, 1989; EVERS & LAKOMDSKI, 1991).

Assume-se, nesta dissertação, a análise de sete modos de estruturar a escola sistematizadas por Costa (1996). Em suas análises o autor denomina “imagens organizacionais” ou “modelos” ou “metáforas” de escola. Analisam-se a seguir as metáforas de escola.

### **1.3 A face empresarial da escola**

A escola como empresa, de acordo com Carvalho e Brzezinski (2012), origina-se da exaltação do capitalismo nos séculos XIX e XX, devido ao progresso industrial. Esse progresso exigiu implementar a racionalidade na procura de lucros. “Essa objetividade foi sintetizada por Taylor (1911) com a administração científica e por Fayol (1916) com a administração geral e industrial” (2012, p.51).

Os princípios da administração científica, consoante Morgan (1996), concederam alicerce à forma de trabalhar na primeira metade do século XX e predominam até o presente

momento. Tais preceitos almejavam mensurar e padronizar as formas de trabalho com meios especializados para garantir a eficiência. As metas e os objetivos devem ser pensado pelo gerente e realizado pelos trabalhadores. Esta ênfase é encontrada, também, na fábrica. Para os escritórios foram divididas as responsabilidades dos trabalhos e o preceito para dividir a organização, o planejamento do trabalho foi considerado pernicioso, porque separa as mãos do cérebro. Este sistema racionalizou o ambiente para que o trabalhador pudesse ser substituído, de modo geral mecanizou a vida.

A teoria em Fayol (1984), como cita Costa (1996), consistiu na questão da eficiência e a empresa nesta estrutura de organização representa o todo, representa um corpo. Estes preceitos trazidos para administrar almejavam “prever”, “comandar”, “coordenar” e “controlar” para traçar o caminho que se fazia necessário seguir, conduzir as pessoas e pacificar o ambiente as ações e os esforços da empresa.

Os conceitos e práticas que procederam da área da produção industrial, acentua Costa (1996), foram sustentados por pressupostos teóricos a partir do ponto de vista da economia e mecanicista do ser humano. Estes aspectos conduzem para compreensão reprodutora da educação. As três características fundamentais deste “modelo” são: “a escola produtiva, lucrativa e como máquina” (COSTA, 1996, p.25).

Com a Revolução Industrial, esclarecem Matos e Pires (2006), sobreveio novo modo de produção: o capitalismo, que modificou o trabalho e como consequência, o trabalhador perdeu o controle sobre os modos de produção, de compra e venda da força de trabalho. A constituição da lógica capitalista, conforme Canário (2005), foi formada segundo os valores do mercado. A instituição escolar

desempenhou papel fundamental na produção da força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho (CANÁRIO, 2005, p. 178).

Assegura o autor que, a escola afirmou a supremacia da lógica do mercado. Em primeiro plano, o trabalho humano foi convertido em mercadoria, como consequência, os trabalhadores dependem do mercado e este destruiu os laços comunitários.

Taylor (1990) e Fayol (1986), são citados por Costa (1996) e Matos e Pires (2006), como teóricos que introduziram no processo de produção material o modelo de administração científica empresarial. Esses conceitos de organização sustentam o modelo de escola como empresa.



Essas teorias para Matos e Pires (2006), modificaram a maneira de administrar os órgãos públicos e a indústria, para aumentar a produção e propôs meios para racionalizar o trabalho, a disciplina e o conhecimento do operário. A seleção minuciosa escolhe os operários mais aptos a desempenhar as tarefas. A eficiência do trabalhador será atingida pela fragmentação, padronização e hierarquização do trabalho e incentivos salariais. A gerência comanda os operários.

O *taylorismo*<sup>4</sup>, segundo Costa (1996), predomina nas organizações escolares, nas formas que se constituem os processos de ensino e aprendizagem. Os diretores escolares, nesse modelo, são gestores de fábrica e tratam os professores como trabalhadores. Este modelo de escola possui onze características determinantes, sistematizadas por Martin-Moreno (1989, apud COSTA, 1996, p. 33-34):

1. uniformidade curricular: os mesmos conteúdos programáticos são obrigatórios para todos os alunos;
2. metodologias dirigidas para o ensino coletivo: métodos de ensino uniformizados com predomínio para a *lição magistral*;
3. agrupamentos rígidos de alunos: procura-se a constituição de agrupamentos homogêneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução, de modo a conseguirem-se *turmas de iguais*;
4. posicionamento segregado dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno) e envia-o para outro professor retomando o processo com outro produto;
5. escassez de recursos materiais: pouca diversificação e utilização de materiais didáticos;
6. uniformidade na organização dos espaços educativos: a mesma localização das salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas (independentemente da diversidade de países e da cultura);
7. uniformidade de horários: divididos ao minuto, os dias mantêm-se inalteráveis depois de previamente e devidamente planejados para todo o ano letivo;
8. avaliação descontínua: realização periódica de provas ou exames (de preferência escritos) com base nos conteúdos adquiridos, que decidem da passagem ou da repetência para o ano seguinte;
9. disciplina formal: o professor é um agente de manutenção da disciplina a qual não decorre do desenrolar das atividades de aprendizagem, mas assume-se como condição prévia a estas (formalismo do cumprimento das normas);
10. direção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor que, velando seu cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre os aspectos da vida escolar;
11. insuficientes relações com a comunidade: escola fechada ao meio não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares (mesmo os pais devem esperar os filhos à porta de entrada e poderão esclarecer-se com o diretor (MARTIN-MORENO, 1989, apud COSTA, 1996, p. 33-34).

---

<sup>4</sup> O *taylorismo* é registrado por Augustin (2015), como método que busca racionalizar o trabalho dentro da fábrica, submetida à lógica do mercado. Os trabalhadores são oprimidos e explorados para aumentar o lucro e a produção das empresas.

Essas características *tayloristas*, como mostra o autor, enfatizam a eficiência no processo didático e pedagógico, consoante a “pedagogia por objetivos”<sup>5</sup>. O planejamento ocorre por meio de objetivos claros, específicos e concretos. Tais características do modelo empresarial, assinalam Carvalho e Brzezinski (2012), lamentavelmente, ainda, estão presentes na escola, pois

adentram o espaço educativo escolar com uma série de uniformidades: curricular, de organização dos espaços educativos, de horários, de métodos de ensino; agrupamento rígido de alunos por faixa etária, nível de escolaridade e turmas iguais; os professores cuidam de uma parte – disciplina – do produto a ser entregue em período de tempo determinado; a avaliação da aprendizagem descontínua com a realização de exames escritos que funcionam como rito de passagem; manutenção de disciplina prévia à aprendizagem; direção hierárquica e centralizada velando pelo cumprimento das normas da administração central e escola fechada à comunidade (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 52).

Para os autores, a escola como empresa, ainda, vigora nos sistemas de ensino, tanto públicos quanto privados, determinando como a escola funciona, como os espaços escolares são organizados de modo uniforme, pois foram naturalizados pelas instituições de ensino.

Costa (1996, p.25), crítico da escola como empresa, esclarece que organizar o espaço escolar sob este modelo requer “um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área de produção industrial”. A escola como empresa, para o autor, busca moldar o aluno como matéria prima<sup>6</sup>, produto para desempenhar funções eficientes, com objetivos pormenorizados a serem alcançados.

Nesse modelo de escola, conforme Lima (1998), os alunos, os livros e os materiais didáticos são as matérias primas. O processo de

transformação tomaria a forma de comunicação do professor/discussão por parte dos alunos, com toda a turma ou em grupos, tarefas dos alunos, trabalhos de casa, interação informal entre os alunos, discussões, etc. O produto acabado [*outputs*] seriam os indivíduos educados (CORTIS, 1980, p. 138 apud LIMA, 1998, p.58).

Os indivíduos educados como produtos acabados, conforme registra o autor, remete a ideia de que a escola é como fábrica. A instituição de ensino procura “fabricar” crianças para as linhas de produção fabril. As crianças, nesta escola, desenvolvem características comuns e idênticas.

---

<sup>5</sup> A “pedagogia por objetivos”, segundo Costa (1996), é o modelo de administrar que valoriza as funções de planejar, controlar e concentrar na escola objetivos rigorosos e precisos.

<sup>6</sup> O aluno entendido como matéria prima, é o aspecto sobre o qual a escola deverá desenvolver estudos. A escola não encara esse aluno como trabalhador, mas como matéria prima para a linha de produção de fábrica (COSTA, 1996, p.14).

Os conceitos naturalizados pela escola no modelo empresarial, como acentua Coêlho (2012), estão integrados

à comunidade, em outras palavras, às empresas e ao Estado, seria aquela que ouve a voz dessa comunidade, presente e sucessivamente repetida na mídia, nas organizações empresariais e no discurso ideológico; incorpora em seu fazer ideias, valores e práticas próprias do mundo da produção e do poder, enfim, assume seus interesses, sua lógica. (COÊLHO, 2012, p.17).

A escola organizada conforme o modelo empresarial, observa o autor, empobrece a cultura e tem por objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho por meio da eficiência, das habilidades e das competências.

Quanto a finalidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho, Cruz (2012) alerta que, a escola

não pode criar vínculos societários, laços entre os sujeitos, pois estes se constituem nos processos de construção de sentido e práticas sociais, e o mercado opera anonimamente mediante a lógica de valor que implica trocas puramente formais, associações e promessas que somente engendram satisfação ou frustrações, e nunca o sentido do bem público (CRUZ, 2012, p.174).

A face da escola como empresa, para o autor, é unilateral e transmite conhecimentos fragmentados. Esse modelo prepara o aluno para o sucesso em exames e impede as interações sociais. O ensino ocorre mediante aos valores de trocas formais, que satisfazem ou frustram o aluno. Essa escola privilegia o sistema operacional, o planejamento estratégico e os valores de mercado.

Ensinar o aluno mediante os valores dessas trocas formais, revela Ferreira (2012, p.190) que, “a educação está mais preocupada em formar o indivíduo em função da sociedade instituída, dos valores de mercado, tendo sua razão de ser voltada para a formação de competências e habilidades que reforçam essa sociedade”. Evidencia o autor que, a escola como empresa prepara o aluno para atuar no mercado de trabalho, de forma acrítica e descontextualizada.

Guimarães (2012) concorda com Ferreira (2012) e descreve que as instituições escolares organizam sistemas de controles precisos para enquadrar os indivíduos, por meio da linguagem e do ensino fragmentado. Ainda esclarece,

as escolas, instituições constitutivas dessa sociedade, praticamente não têm feito outra coisa senão atender às demandas. A gestão, os cursos, os currículos, as aulas, a forma das aulas e a avaliação têm sido pensadas com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2012, p.131).

O modelo de escola que prepara o aluno para o mercado de trabalho, segundo o autor, prioriza condições para o sucesso individual do estudante. A instituição é atenta aos modismos

educacionais na lógica capitalista. Para não ficar “fora de moda” a escola “cria novos cursos, reformam os currículos, absorvem as inovações tecnológicas em favor da suposta educação eficaz” (GUIMARÃES, 2012, p.131-132).

A escola constituída na lógica capitalista, como mostra Lima (1998), possui a estrutura do modelo de fábrica. O currículo escolar

suscita e concentra uma grande parte das críticas, procurando se evidenciar através dele as semelhanças entre o modelo da escola e o modelo de fábrica. Destacando a relevância da função de socialização da escola de massas, exatamente através do seu currículo oculto (LIMA, 1998, p.59).

O currículo oculto, observa o autor, possui a ênfase na pontualidade, na obediência, no trabalho de rotina. A educação para as massas populares, concentra o ensino na escrita, na leitura e nas áreas exatas fundamentais, como a matemática básica. A função social da escola como empresa, maximiza a exigência do trabalho fabril.

A escola como empresa cumpre o papel específico de controle a serviço da produtividade. Para tanto, enfatiza no âmbito escolar a realização de exames standardizados e estimula a competição e valorização do aluno “destaque”, ou seja, aquele que consegue sucesso nas disciplinas. Os objetivos escolares são padronizados. As habilidades e as competências são treinadas, com o objetivo de o aluno atuar no mundo da produção capitalista. Os conceitos, desse modelo, foram naturalizados pela escola, impedindo o desenvolvimento da crítica pelos discentes. O papel do gestor na escola como empresa é liderar e convencer os discentes, que este modelo de escola é o melhor para a sociedade e se apoia em atitudes positivas.

Esta postura do gestor advém, como mostra Lima (2011), das reformas neoliberais das últimas décadas, que redesenham as relações da escola pública, reestruturando a escola como organização e sua maneira de gestar. Houve mudanças no currículo, na avaliação e nos trabalhos dos professores. A escola, nesse “modelo”, favorece ideias para a proteção da

privatização seja em sentido pleno, seja como modo de gestão a introduzir nas organizações públicas, designadamente através da criação de mercados internos no seu seio; o elogio da liderança individual e da respetiva visão e projeto, como expressão do *direito de gerir*, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade económica; a livre escolha, em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro de referência que coloca o cliente e o consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, escrutináveis através de complexos e rigorosos processos de avaliação (LIMA, 2011, p. 10).

Estas reformas, assinala o autor, trazem o conceito de gerente pedagógico para o interior da escola pública e como consequências centralizam as políticas educacionais e os

procedimentos decisórios a respeito do currículo e da avaliação, ainda que, o discurso se mantenha descentralizador, autônomo em relação as escolas, às competências operacionais e financeiras. Na prática traz entidades privadas para o ensino público, com frágil importância para a gestão democrática e participação da comunidade escolar. A partir do neoliberalismo fortaleceu-se a estrutura escolar na gestão alinhada, centralizadora e de líderes formais.

É necessário que cada trabalhador da educação conheça e compreenda o funcionamento da escola, porque este modelo

gerou um sistema de “gerência pelo estresse”. Cada célula é responsabilizada pelo cumprimento de metas estabelecidas pela gerência, decidindo com isso como distribuir as atividades de trabalho internamente entre os membros [...]. A alocação dos trabalhadores polivalentes entre variadas atividades provoca-lhes sucessivas crises de adaptação- pois se exigem inúmeras habilidades, sempre em mutação (PINTO, 2013, p.75)

Na medida em que a Secretaria Municipal de Educação capacitar os profissionais da educação, oferecendo treinamentos especializados para o sucesso da escola e que a função pedagógica estiver ocupada por um “gerente” educacional. Os gestores, coordenadores e professores são modelados para conformar-se com a gerência, a escola como empresa é identificada, no seio do neoliberalismo. Para esse ideário a falta de um professor é considerado como uma lacuna a ser coberta para que a escola “empresa” continue a funcionar. Esta escola ignora os problemas que vão surgindo por que não há respostas prontas.

A visão de escola burocrática se assemelha ao modelo de escola como empresa. A gestão é autoritária e os resultados são produtivos, sob o ponto de vista do capital. Esse é o assunto a ser discutido no próximo tópico.

#### **1.4 Reflexão sobre a escola de modelo burocrático**

Conforme Tavares, Azevedo e Morais (2014), as organizações burocráticas simbolizam a representação das relações sociais estabelecidas pelo poder predominante: o econômico. A burocracia representa uma maneira do homem organizar-se, apoiada na racionalidade para alcançar os objetivos e assegurar a eficiência.

Durante o século XIX, esclarece Morgan (1996), várias ideias foram tentadas para tornar a organização eficiente para o mercado de trabalho, mas somente no século XX estas ideias foram difundidas sistematizadas e desenvolvidas em conceitos de organização e administração. O sociólogo alemão Weber (1947), em observação ao funcionamento da indústria proliferou

formas burocráticas de organização. As formas burocráticas “rotinizam” e “mecanizam” os procedimentos para administrar da mesma forma que a máquina para a produção.

O surgimento das modernas indústrias por volta da metade do século XX suscitou o capitalismo industrial, que segundo Tavares, Azevedo e Morais (2014, p. 155), constituiu o Estado capitalista e materializou a burocracia em diversas esferas públicas e privadas. A finalidade do Estado foi “fragmentar”, “uniformizar” e “homogeneizar” o trabalho.

Estas formas burocráticas, defendidas por Weber (1979) e citadas por Costa (1996), como modelo de organização se deparam nas empresas públicas e privadas. A finalidade de racionalizar possuía como alvo essencial expandir o capitalismo.

A administração pública no ideário de Weber (1991), consoante Tavares, Azevedo e Morais (2014), foi sustentado pela racionalidade que efetiva a dominação das pessoas. A racionalidade determina as atividades para os cargos e as regras que ordenam os trabalhos a serem realizados. As atividades são realizadas com inflexibilidade e de maneira formal com registros para o controle de desperdícios e conflitos na realização desses trabalhos administrativos.

A racionalidade Weberiana é denominada de “ideal”, enfatiza normas, documentos, a divisão de trabalho, representa a maneira eficiente para atender os objetivos da organização e “uma pessoa racional orienta-se pelos objetivos individuais” (DIREITO, 2019, p. 25). A função das promoções de cargos e salários, nesse modelo, é garantir o desempenho com lealdade dos afazeres escolares. O modelo burocrático racional compreendido como “modelo ideal”, foi que adentrou na escola pública como organização.

A lógica racional, segundo Tavares, Azevedo e Morais (2014), adentrou nas escolas brasileiras por volta da terceira década do século XX, interferiu na gestão escolar no campo administrativo e nos procedimentos pedagógicos. A escola passou a ter a incumbência para especialistas e determinar

suas ações conforme a lógica burocrática, primando pela organização rígida baseada na normatização de ações. Há uma ênfase extrema na categorização do saber e especializações das funções, fortifica-se a pedagogia pragmática, no intuito de oferecer soluções de natureza técnica para resolver os problemas educacionais. Os adeptos da organização burocrática acreditavam ser impossível pensar em outro modelo de organização, pois poderia acarretar consequências graves, comprometendo a qualidade do ensino. Nessa compreensão acreditava-se que pensar em organização estava diretamente relacionada com a concepção burocrática. Nessa perspectiva, desenvolve-se a corrente pragmática no intuito de solucionar os problemas da organização do ensino (TAVARES; AZEVEDO; MORAIS, 2014, p.159).

Os artifícios empresariais para fragmentar o trabalho, de acordo com os autores, foram transmutados para a escola na lógica burocrática e apoiou-se em procedimentos inflexíveis para a prática pedagógica do professor. O ordenamento dos espaços escolares, a standardização do ensino e a prescrição das atividades educativas, alinharam as ordens e legitimaram os cargos. A racionalidade e a impessoalidade foram possibilidades para resolver e controlar os conflitos e a participação nas decisões da escola.

Refletir para compreender o modelo burocrático de escola é fundamental. O termo “burocracia”<sup>7</sup>, acrescentam Costa (1996) e Lima (1998), possui caráter polissêmico. Nessa dissertação, critica-se este modelo burocrático, assim como critica-se o modelo de escola como empresa e outros modelos autoritários. Seus adeptos assumem conceito de organização escolar racional e eficiente.

O modelo racional burocrático, como mostra Ellström (2007), é composto por objetivos claros, consensuais e consistentes. As instituições de ensino buscam alcançar os objetivos propostos. O modelo está estruturado em papéis específicos, de conhecimento especializado, a fim de alcançar os resultados.

A escola básica como organização burocrática, registrada por Lima (1998), é vista como

formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional (LIMA, 1998, p. 69).

A instituição de ensino, de acordo com o autor, possui atividades educacionais com base em objetivos compreensíveis, escolhidos e identificados de maneira racional. O modelo burocrático de escola afasta os erros, os afetos e os sentimentos, porque são considerados atitudes irracionais. Tais atitudes não se coadunam com as ações racionais no contexto escolar.

Tragtenberg (2018) sustenta-se no ideário de Max Weber (1976), para compreender e criticar como o diploma substitui o direito de nascença, portanto, é a conquista do diploma pelo indivíduo que lhe confere o reconhecimento oficial. Assim, o indivíduo estará habilitado para inserir-se na carreira. Esse modelo de escola exprime postura ideológica, com objetivos definidos que se configura como “pedagogia burocrática”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> O termo “burocracia” possui significados distintos: “governo dos funcionários públicos, sistema de administração profissional, ineficácia profissional, administração pública, instituição não-de-mercado, organização antidemocrática” (COSTA, 1996, p. 40).

<sup>8</sup> A introdução técnica, a divisão do trabalho, o capitalismo em ascensão, de acordo com Tragtenberg (2018), foram os fatores que exigiram universalizar o saber ler, escrever e contar. A educação instituiu homens fabris, aproveitáveis e adaptados ao trabalho. Essa realidade exigiu professores para transmitir os conhecimentos e

Sobre o modelo burocrático, Coêlho (2012) esclarece que, a escola organiza os espaços de tal modo que nela os exames e métodos de ensino funcionam como ritos simbólicos. A gestão dá primazia à hierarquia e os resultados são “eficientes” e “produtivos”. A escola básica e a educação superior, nesse modelo, trazem como consequência as desigualdades sociais produzidas pela sociedade capitalista. Essa escola confere supremacia aos modelos de promoções efetivadas pela indústria, aos bens materiais, ao poder e às tecnologias. Costa (1996) cita algumas características da escola burocrática. São elas:

centralização das decisões pelo sistema de ensino, ausência de autonomia, cadeias hierárquicas, regulamentação rigorosa, pormenorizada e compartimentada das atividades, divisão do trabalho, planificação de organização com previsão de funcionamento, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional no modelo piramidal (COSTA, 1996, p. 39).

As características apresentadas pelo autor, evidenciam formas adequadas para legitimar o modelo de gestão autoritária. Tragtenberg (2018) concorda com Costa (1996) e acrescenta que o êxito nos exames estandardizados é a base da “pedagogia burocrática”, junto aos educadores conformados e obedientes. A escola conduz o ensino para o saber dividido, acumulado de forma mecânica e com noções ou informações mal assimiladas.

O ensino conduzido dessa maneira, explícito nas palavras de Tragtenberg (2018, p.193), mostra que “a organização burocrática exerce a ditadura do signo, na qual as palavras-chave que a designam são contabilidade, plano, programa, controle”.

A escola reforça o modelo burocrático, mediante os signos que representam a realidade. Nessa visão a comunidade escolar faz o controle burocrático. Se a escola é de classe popular, o Conselho Escolar ou a comunidade fazem o controle burocrático. Se a escola é de classe dominante, o controle acontece por meio das “hierarquias de topo”. Estas são representadas por aquelas pessoas que possuem o maior poder.

No modelo burocrático a escola básica necessita: organizar os espaços escolares; fazer funcionar as filas de carteiras em sala de aula; cumprir os rituais simbólicos impostos pelo calendário escolar; realizar as provas de acordo com os cronogramas. A gestão autoritária é visível por meio da “pedagogia burocrática” e os educadores conformam-se. As provas aplicadas classificam os alunos. Os alunos “destaque” sabem porque estudaram, já os alunos que desconhecem os conteúdos, segundo os avaliadores esforçaram-se de modo insuficiente.

---

preocupados em inserir-se na sociedade, com reconhecimento oficial, êxito no magistério, inserção na carreira por meio do diploma. Para atender estas finalidades na escola a “pedagogia burocrática” é a indicada.



As ações da burocracia educacional, são explicitadas por Tragtenberg (2018) pois, rotulam os indivíduos que ocupam posições hierárquicas no ambiente escolar. Os ocupantes dessas posições hierárquicas são assim identificados:

os mais capacitados, os mais trabalhadores, os mais indispensáveis, os mais leais, fidedignos e os mais autocontrolados; em suma, os mais justos, honestos e imparciais. Também se visualiza que uma pessoa muito ocupada é de importância incalculável para a burocracia e encara suas tarefas de maneira mais séria que as outras pessoas. É aconselhável para aqueles que querem vencer na estrutura burocrática carregarem as pastas debaixo do braço, mesmo quando saírem à noite ou pensarem em folgar nos fins de semana (TRAGTENBERG, 2018, p.188).

De acordo com o autor, o modelo de escola burocrática efetiva-se pela obsessão aos documentos escritos, aos arquivos e às rotinas estandardizadas. Paula (2002) assinala as ideias de Tragtenberg (2018) e afirma que escola adota a “pedagogia uniforme” com disciplina. As relações humanas são impessoais. A pedagogia organizada cobra dos docentes as funções racionais e as normas para serem cumpridas com obediência.

A obediência dos docentes a essa concepção pedagógica, é esclarecida por Cruz (2012) com apoio nas ideias de Bourdieu (2005).

O sistema de ensino se institui como parte importante da burocracia do Estado, ligado ao aparecimento e à manutenção de um corpo de funcionários que faz coexistir dois modos de reprodução mutuamente exclusivos: “o modo de reprodução burocrático, ligado principalmente ao sistema escolar, e portanto à competência e ao mérito que tende a solapar, nos seus próprios fundamentos, o princípio de sua própria legitimidade (BOURDIEU, 2005, p. 55, apud CRUZ, 2012, p. 179).

A concepção burocrática para a função docente, conforme ressalta o autor, é manter os funcionários na postura de servos pelas normas e regulamentos. Essa postura é legitimada pela: racionalidade, eficiência, trabalho dividido, domínio de habilidades e de competências individuais. As especializações e os treinamentos específicos para os cargos, legitimam esse modelo de escola.

Os elementos que legitimam esta escola, estudada por Lima (1998), advém do rigor das leis e das normativas, por meio da hierarquia e da organização formal, que conduzem à padrões de comportamento estáveis, estruturados em papéis e tarefas especializadas, nomeado pelo autor como “tecnologias de rotina” (LIMA, 1998, p.76). Esses elementos são considerados comuns à escola burocrática. A respeito disso, Carvalho e Brzezinski (2012) aclaram que,

esse modelo comportamental burocrático, embora pareça muito semelhante ao paradigma da escola como empresa ou organização, se distingue por focar a escola como estrutura singular e espaço educativo, começando a delinear a gestão escolar como área específica da administração (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p.54).

O modelo de escola burocrática, como compreendem os autores, concede ênfase à dedicação exclusiva dos professores e à avaliação de desempenho dos discentes e dos docentes. O espaço escolar possui aspectos específicos de gestão e da postura do diretor da escola.

O papel do gestor no modelo burocrático é controlar a forma de organizar os espaços escolares, a fim de assegurar o bom funcionamento administrativo e pedagógico. As abstrações se tornaram elementos fundamentais para estruturar e perpetuar este modelo. Estes elementos são: a competência técnica, o controle comportamental, a autoridade limitada e as gratificações para os cargos.

São os elementos fundamentais, como destaca Lima (1998, p.73), que “acentuam a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e tomadas de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter *predictivo* das ações organizacionais”. Para o autor, esse modelo revela a racionalidade objetiva, que enfatiza o consenso, a certeza e a estabilidade. Esta racionalidade deve antecipar as consequências de cada ação educacional, tomada e conhecer os caminhos que a escola irá percorrer.

Tal visão de escola burocrática possui características singulares, que podem ser encontradas na escola básica. O modelo que foi discutido no item 1.4 é, em parte, contestado no item 1.5 que apresenta diferentes concepções de homem, de sociedade, de educação, de gestão, de escola. Esses aspectos específicos são identificados no contexto da escola de ensino fundamental.

### **1.5 A escola como espaço político e como arena política**

A partir dos anos setenta, as três últimas décadas do século XX, conforme Resende e Dionísio (2005), a educação passou por reformas. A legalidade das decisões e práticas políticas passam a ser confrontadas por especialistas educacionais. As fontes estatísticas comprovam para estes especialistas outra forma de verificar a realidade das escolas. Esta análise para verificar os dados escolares busca responder ao preceito da igualdade de oportunidades e as exigências do poder econômico.

Neste período, no entender de Costa (1996), concretizam-se novas concepções de organização escolar. Estes conceitos assentam-se na sociologia moderna: as finalidades

específicas racionais de organização cederam lugar para o conceito de poder, afastado de objetivos precisos, ou seja, todas as pessoas são atores que influenciam a escola.

Este ambiente de confrontos na realidade das escolas básicas, nos projetos de reformas políticas e sobre a crítica social dos especialistas, para Resende e Dionísio, evidenciam o acréscimo, a periodicidade, a intencionalidade e a extensão de disputas entre os diferentes atores na/sobre a escola. Este cenário chamado pelos autores de “arena escolar” (2005, p.670), também é decorrente dos diferentes públicos que adentraram a escola, do controle sobre as disputas de ideias e poder, do afastamento de modelos escolares culturais e da educação voltada para a cidadania, mas que na realidade da instituição não se concretiza.

O modelo como arena política, como mostra Costa (1996), se afasta da racionalidade sequencial, dos objetivos calculados dos modelos de escola como empresa, como burocrática e dos acordos consensuais do modelo democrático de escola. São quatro as características essenciais dessa escola: “interesses, conflito, poder e negociação” (COSTA, 1996, p. 81).

Os interesses individuais, assegura o autor, são priorizados porque os indivíduos buscam organizar grupos, a fim de alcançar os próprios objetivos. Os interesses de grupos dominam as tomadas de decisões na escola de ensino fundamental. As ações desses grupos podem ser perceptíveis ou disfarçadas e ser constituídos de maneira visível ou não.

Os interesses, para Morgan, são caracterizados por “valores, desejos e expectativas” (1996, p. 153), que conduzem um indivíduo a agir de determinada forma. Esta posição considera a outra pessoa da escola básica como “intrusiva”, e, logo este indivíduo posiciona-se de maneira hostil em defesa de seus interesses. Os interesses podem ser classificados: a) “*interesses de tarefas*”, refere-se ao trabalho que alguém irá realizar, b) “*interesses de carreira*”, quando alguém aspira a posição do outro independente do seu trabalho e c) “*interesses extramuros*”, representam valores, ações e posições que o outro expressa do ambiente externo com a finalidade de assumir determinado cargo.

Os conflitos no ambiente da escola de ensino fundamental, são revelados por Resende e Dionísio (2005, p.673) e acontecem em “contexto de pluralidade de mundos de ações. As ações são confrontadas pelas ambivalências que atravessam a escola”. Tais ambivalências, conforme declaram os autores, produzem na escola disputas de interesses individuais e impedem acordos consensuais por meio do diálogo.

Quando há o embate de interesse entre as pessoas, no entendimento de Morgan (1996), surge o conflito. Este embate dificulta a convivência entre duas ou mais pessoas e o conflito é

notado como condição de adversidade e infelicidade para o ambiente escolar. O conflito pode se manifestar de maneira pessoal, interpessoal ou de forma coletiva e apresentar-se de modo implícito ou explícito.

Os conflitos de interesse desses grupos no contexto da escola geram, como registra Costa (1996), ambiente de disputa de ideias. As ideias divergentes são expressas em objetivos individuais, que estão acima dos objetivos escolares e colegiados. Os profissionais dessas instituições, valem-se de influências hierárquicas ou políticas para alcançar seus objetivos. Esses profissionais mantêm diversas posições, as quais emergem de vários conflitos inseridos no ambiente escolar.

O diálogo presente na escola básica, consoante Resende e Dionísio (2005), mantém-se na escola como arena política. A cidadania característica desta escola, forja-se com o diálogo entre as pessoas. A educação para a cidadania está atravessada pelas ambivalências, que distanciam os valores partilhados na escola. A exposição de opinião pessoal sobre determinado assunto, levanta dilemas no interior da escola de ensino fundamental. Os assuntos polêmicos dividem o grupo. A escola, como mostram os autores, apresenta-se

como um mundo problemático em que coexistem lógicas de ação diferenciadas que implicam escolhas e cedências que porventura ele [estudante] não está disposto a assumir. Adotar uma lógica de ação estratégica, instrumental, coloca o estudante no duplo impasse (RESENDE; DIONÍSIO, 2005, p. 674-675).

O duplo impasse para o estudante é a escolha que ele precisa fazer entre: a) a sua futura inserção no mundo do trabalho, com decisões de modo instrumental e b) a realização pessoal, sendo autêntico construtor de sua identidade.

O papel da escola, segundo esse modelo, confronta-se com as ambivalências e as incertezas expressas nos currículos, nos objetivos escolares, na missão institucional e na construção do projeto político-pedagógico. Essas construções devem ocorrer na escola básica e consolidar-se na sociedade.

Os projetos de interesses individuais são conflituosos. Costa (1996) reconhece que, há desacordo entre os indivíduos envolvidos na escola, porque as decisões são tomadas nas disputas pelo poder. Nessa instituição existem disputas ideológicas, que conduzem à objetivos pedagógicos diferentes, de indivíduo para indivíduo. Essas disputas manifestam-se por meio de diferentes concepções de homem, de sociedade, de educação, de gestão escolar, de escola. Desses conflitos resultam várias atitudes e crenças no mesmo espaço público.

Estevão (2008) observa que, as diferentes concepções no único espaço público compreendem a escola

sobretudo como “arena política”, onde a pluralidade de metas, de objetivos, de interesses, de racionalidades e lógicas de ação se intersectam, onde jogos de poder, coligações, confrontos, alianças, pactos se mobilizam de várias formas, onde estratégias, táticas, cálculos se concretizam, ou seja, onde a micropolítica impera face até à distribuição de recursos escassos (ESTÊVÃO, 2008, p.507).

Essa visão de escola, como mostra o autor, fortalece a ideia de que os conflitos, os interesses individuais diversos, são aspectos naturais das instituições escolares. Tais posturas individualistas são consideradas normais e proporcionam leituras individuais da realidade escolar. Esse modelo de escola, para o autor, favorece aqueles já favorecidos, eleva o poder daqueles que já o tem, o que caracteriza a escola como “organização perversa” (ESTÊVÃO, 2008, p. 508).

Costa (1996, p.81) esclarece, “só poderemos compreender corretamente as escolas, os colégios, os politécnicos, as universidades, etc..., se nos concentrarmos nas pessoas”. É preciso entender as pessoas para compreender os conflitos determinantes no contexto educacional. Tais conflitos determinam vencedores e perdedores, medidos pelo poder formal e informal da influência, inseridos no sistema.

As ações dos profissionais na escola como arena política, conforme ressaltam Resende e Dionísio (2005), conduzem as pessoas a pensar e agir coletiva e individualmente ao mesmo tempo. Nas escolhas coletivas agregam-se gostos e preferências privadas. A identidade escolar é construída de forma interacional e relacional, porém priorizam-se as vontades pessoais. Os laços afetivos entre gestores e funcionários, entre professores e alunos podem ser feitos e desfeitos e são justificados pela lógica de experimentar sem se envolver.

As escolhas coletivas agregadas por preferências particulares, observa Costa (1996), materializam o poder nas decisões que,

resultam de complexos processos de negociações e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários subgrupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detém maior poder e/ou influência (COSTA, 1996, p. 84).

As decisões, consoante o autor, ocorrem mediante trocas negociadas. Para os gestores são vantagens na distribuição de recursos didáticos, promoção de professores, autonomia e regras flexíveis. Para os professores são benefícios recebidos pela estima ao gestor. Esses professores dão apoio, concordam e conformam-se com as decisões do diretor. Os educadores

trabalham pela reputação da escola. Os grupos de gestores ou professores sem autoridade ou influência contestam as decisões tomadas.

O processo de negociações, como assinalam Resende e Dionísio (2005), apresentam diferentes protagonistas na “arena escolar”: os professores, os alunos, os funcionários e os pais. Para o aluno de postura competitiva tem participação em sala de aula e na relação com os seus colegas de classe. Essa lógica competitiva do aluno está presente na relação com os professores e a família. A criança vive sem objetivos escolares e sem projetos de vida. A escola impede o envolvimento dos alunos nas questões sociais e justifica o individualismo pelo discurso de proteger a singularidade da criança, do adolescente, do jovem.

Nesse modelo a gestão é compreendida, por Souza (2012), como “atividade política” de procura, de êxito, de conflito e de controle do poder de decisão sobre os caminhos que a escola segue. Esse processo é formal e representa a efetivação do poder político, que por meio da gestão a política age, concretiza a sua dominação e exerce o

controle sobre o poder escolar, garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar (SOUZA, 2012, p.160).

A gestão como extensão da influência do poder político, conforme o autor, torna-se campo de disputas. A disputa de poder político na gestão pode ser notada pela imposição da vontade por parte do gestor e os professores que agem conformados, revelam-se dominados. O diretor como autoridade que domina, para exercer sua função realiza um papel político e técnico.

O papel do gestor, nesse modelo de escola, enfatiza as competições entre os profissionais e as unidades escolares, buscando ficar em primeiro lugar nos projetos desenvolvidos na escola. O gestor valoriza as ações individuais dos educadores, exemplificando em reuniões que determinado professor é “destaque”, “exemplo” de conduta profissional, a fim de atingir os objetivos educacionais. O papel desse gestor conduz a escola como *campos de luta* (COSTA, 1996, p. 83) e assume o poder de sua posição, que controla recursos, para negociar com a equipe escolar como bens de troca, para manter-se na posição de diretor.

Na abordagem anárquica, tratada a seguir, a escola caracteriza-se por conflitos turbulentos e ambíguos.

## **1.6 A anarquia em sua origem e o modelo anárquico de escola**

Consoante Camargo (2013), a anarquia surgiu em meados do século XIX como forma de resistência, de denúncia do poder abusivo do clero para com a plebe. A anarquia emergiu do contraste entre a miséria e a riqueza, da sociedade que rejeitou o ensino clerical e refutou a presença do clero na educação.

Em uma sociedade competitiva, na qual os valores transmitidos contribuía para alienar as pessoas, defendeu-se os ideais anárquicos. Estes ideais preservaram a ideia da “liberdade da criança e do adolescente que não pode ser lesada. O anarquista diferencia a instrução da educação, para que as crianças possam se desenvolver, assumindo sua autonomia e seu espírito crítico” (CAMARGO, 2013, p.74).

O autor revela que, a escola no início das ideias anárquicas, focava-se em desenvolver o espírito de cidadania, a educação integral, a formação humana voltada para a autonomia.

Iannone (2006, p.15) traz para a atualidade o modelo anárquico a escola. Ela está associada aos modelos “culturais, políticos e subjetivos”, aos quais o indivíduo precisa adaptar-se. Esta lógica adaptativa na escola básica, salienta Canesin (2008) que, emerge das decisões desordenadas pela falta de objetivos claros em seu projeto político-pedagógico.

O modelo anárquico, para Lima (1998), contrapõe e rompe com o modelo burocrático de escola, que está pautado no seguinte conceito: só é possível agir e procurar respostas, após ter formulado a questão com clareza. Esse modelo desafia a racionalidade burocrática pela falta de intencionalidade das ações escolares.

O desafio à racionalidade burocrática, segundo Cohen, March e Olsen (1972), ocorre porque as respostas procuram as perguntas. Cada resposta encontra uma pergunta em qualquer lugar. Nesse modelo uma decisão é uma resposta. As decisões escolares priorizam os problemas, os sentimentos e se modificam conforme o tempo. As preocupações desta escola estão entre os problemas, as pessoas, as soluções e as decisões.

Costa (1996) discorre sobre a abordagem anárquica como escola de realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua<sup>9</sup>. Iannone (2006, p.16) admite as ideias de Costa (1996) e alerta: os gestores que adotam o modelo de escola anárquica devem estar preparados para

---

<sup>9</sup> Ellström (2007) sistematizou quatro propriedades que caracterizam as formas ambíguas que ocorrem no contexto escolar. São elas: a) as preferências escolares são identificadas pelas ações e em consequência a intencionalidade da ação torna-se o problema; b) os processos de organização escolar são pouco compreendidos pelas pessoas da escola; c) há participação fluída e parcial, ou seja, os profissionais da escola básica modificam o tempo, o esforço e o envolvimento que dedicam nas atividades da escola; d) os membros da escola de ensino fundamental distorcem e reconstróem os eventos escolares já ocorridos e questionam os motivos, o que e o por que ocorreu o evento.

“enfrentar as contradições e as rupturas presentes no modo de funcionamento das organizações escolares”, devido aos conflitos existentes entre os professores, os alunos, os pais, os funcionários e os gestores.

Com referência em ideias de Costa (1996), reafirma-se que o modelo anárquico de escola se caracteriza por conflitos escolares como processos turbulentos, incertos e ambíguos. Esses atritos emergem de indivíduos com ações profissionais fragmentadas e “fracamente unidas”<sup>10</sup>. Estas disputas tornam as escolas vulneráveis frente a comunidade e o governo.

As ações escolares “fracamente unidas”, como mostra Lima (1998), possui os seus elementos independentes ou desligados uns dos outros, nas intenções e nos processos. Nessas intenções, existe a perda de ideias coletivas e os processos educacionais são incompreendidos pelas pessoas da escola.

Esse modelo, os professores adaptam-se individualmente e por isso têm dificuldades para trabalhar no coletivo. O papel do gestor, nesse modelo de escola, é responder às normas das secretarias de educação e as expectativas da comunidade escolar, relegando a verdadeira função do ensino. Para isso negocia com os docentes e os discentes a negligência do ensino, pelo prestígio social.

O ensino negligenciado pelo prestígio social do gestor, conduz a instituição a planejar e improvisar as ações concretas de modo espontâneo. Nessa gestão o diretor enfrenta ambiguidades. Costa (1996), inspirado Cohen e March (1974), organiza quatro formas de ambiguidades que o gestor escolar enfrenta. São elas:

1.*ambiguidade de intenções*: dado que os fins e os objetivos são problemáticos, pouco claros, incoerentes e de difícil operacionalização, torna-se certamente ambígua a fundamentação e a justificação das intenções das propostas e dos projetos que o líder necessita implementar (e para os quais não pode dispensar (o apoio e mobilização dos atores);

2.*ambiguidade do poder*: a ocupação de um lugar no topo da estrutura hierárquica não significa necessariamente dispor (sempre) de um poder superior (o poder não decorre automaticamente da autoridade); daqui pode inferir-se que o poder da liderança nas organizações escolares é ambíguo, porque nem sempre é claro, nem sempre é respeitado, confronta-se com outros poderes e tem mesmo de se sujeitar algumas vezes a decisões que nem sempre são suas;

3.*ambiguidade da experiência*: a experiência é certamente uma modalidade de aprendizagem; contudo o seu sucesso tem a ver fundamentalmente com um mundo caracterizado pela simplicidade e pela estabilidade e no decorrer do qual a experiência seja frequente, já que nessa experiência poder-se-á tornar ambígua ( ou constituir mesmo uma enganadora referência para a ação) se a realidade se

---

<sup>10</sup> A expressão “fracamente unidas”, conceituada por Ellström (2007, p.455), representa os elementos escolares que são fragilmente conectados. Estes elementos desconexos são: a) as intenções das ações; b) os processos dos resultados; c) a equipe gestora dos professores; d) os professores dos outros professores; e) os professores dos alunos; f) alguns eventos de outros eventos. As conexões ocorrem de maneira incomum.



apresentar complexa (com fatores de difícil observação) e estiver em constante mutação, como parece ser a situação das organizações escolares;

4. *ambiguidade do êxito*: a avaliação do sucesso na liderança organizacional é problemática pois não é fácil medir ou mesmo distinguir entre fracasso e êxito; duas principais formas de reconhecimento do êxito do administrador são a promoção e a aceitação generalizada dos resultados da sua atuação, indicadores estes que se traduzem provavelmente em avaliações ambíguas se nos colocarmos no âmbito da administração escolar (COSTA, 1996, p. 92).

As características, apresentadas pelo autor, prevalecem nas ações da escola básica. Os motivos e os propósitos são incompreensíveis e difícil de realizá-los. O poder que decorre do cargo de diretor enfrenta decisões contrárias às suas ordens. A experiência favorece ao sucesso das ações escolares e constitui enganadora referência para a ação, caso a realidade escolar seja complexa. Na avaliação do trabalho do gestor não há como saber se a escola obteve sucesso ou fracassou. A gestão escolar parece barco sem leme e o diretor não sabe quais decisões devem ser tomadas.

Essas indecisões escolares são esclarecidas por Canesin (2008, p.128): “da própria lógica da anarquia poderia emergir a sociedade internacional que estabelecesse determinadas regras de conduta com interesse exclusivamente na perpetuação das suas unidades componentes”. Isso explica as regras de conduta conduzidas para decisões de interesses individuais. O indivíduo adapta-se aos comportamentos adquiridos.

A escola anárquica, assinalam Cohen, March e Olsen (1972), introduz mecanismos de controle e coordenação que fazem os profissionais da escola básica, acreditarem estar trabalhando com objetivos consistentes e de participação efetiva. Porém, devido a participação ser fluída e as tecnologias pouco explícitas, a escola entra em conflito e está fadada ao fracasso.

Pereira e Barbosa (2013) valem-se do pensamento de Choo (2003), para aclarar que a escola nesse modelo é funcional e ambígua em seus objetivos. As decisões tomadas no contexto escolar sofrem influências sociais ou políticas. A escola anárquica foi denominada por Choo (2003), como “modelo lata de lixo” e Costa (1996) a nomeia “modelo caixote de lixo”.

O modelo “caixote de lixo” é a forma de explicar as tomadas de decisões na escola de ensino fundamental. Os problemas, as soluções e os profissionais dessa escola básica saltam de uma oportunidade de escolha para outra. A maneira de escolher, o tempo de demora e os problemas a serem solucionados dependem da multiplicidade de escolhas, dos problemas e das soluções para aquele momento.

O tempo escolar dedicado pelos profissionais à escola, como ressaltam Cohen, March e Olsen (1972), é limitado e eles se dedicam à inúmeras funções ao mesmo tempo. As mudanças

de comportamento acontecem porque os profissionais prestam atenção a vários objetivos, com inúmeras decisões. As decisões, os problemas e as soluções são despejadas pelos profissionais na escola básica, na medida em que aparecem como se fosse “lata” ou “caixote” de lixo.

No modelo “caixote de lixo”, de acordo com Pereira e Barbosa (2013), os problemas e as soluções são apontados pelos profissionais da escola de ensino fundamental, à medida que aparecem. As decisões ocorrem sem levar em conta os problemas e as soluções. As decisões são tomadas por três modos distintos: a) por resoluções. As pessoas pensam por determinado tempo, antes de tomar decisões; b) por descuido. As pessoas tomam decisões imediatas; c) por fuga. Não há resolução de problemas.

Quanto ao “modelo lata de lixo”, Ellström (2007) salienta que, os profissionais da escola básica desejam resolver os problemas, porém as decisões são consequências dos problemas, das soluções, dos participantes e das oportunidades de escolha. Os processos educacionais são eventos acidentais e as finalidades escolares são ignoradas.

As decisões escolares, conforme ressaltam Pereira e Barbosa (2013), são mal definidas e incoerentes. Os processos e procedimentos de ensino acontecem de modo espontâneo. Os profissionais realizam atividades com esforço e tempo parcial. As decisões escolares são distintas para os projetos escolares e passam por processo de reflexão, antes da tomada de decisões. Tais decisões são realizadas pelas oportunidades que ocorrem de forma acidental ou espontânea no cotidiano e o problema original permanece como inexistente.

Como resultado desse modelo, Cohen, March e Olsen (1972) ressaltam que, a escola se torna espaço incerto. As pessoas modificam suas decisões de acordo com os próprios interesses. Os profissionais desta escola trabalham sem objetivos consistentes e compartilhados. As tomadas de decisões são ambíguas, porque na escola não há consenso. A instituição enfrenta objetivos desconhecidos, tecnologias inexistentes e participação fluida. Uma decisão poderá mudar inúmeras vezes, porque as pessoas se movem de uma escolha para outra. Há separação parcial entre problemas e escolhas.

O conceito de “escola anárquica” e as decisões escolares como “caixote de lixo”, para Costa (1996),

não significam que o funcionamento destas instituições seja basicamente desorganizado ou completamente sujeito à desordem; certamente que há ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais (COSTA, 1996, p. 96)

Os aspectos, analisados pelos autores, revelam que no modelo anárquico falta harmonia e coerência entre a estrutura, os processos e os profissionais da escola básica. Esta ideia conduz a afirmar que os elementos escolares estão desarticulados, exatamente o oposto ao modelo burocrático de escola.

No próximo tópico, apresenta-se como está constituída a escola como cultura. Esse modelo prioriza a qualidade de vida, promove a cidadania e o aluno aprende os valores expressos na escola.

### **1.7 Características da escola de modelo cultural**

O vocábulo “cultura”, acentua Morgan (1996), é polissêmico e adveio como representação de cultivar, arar e plantar na própria terra. Este termo reflete, também, no desenvolvimento

dos sistemas sociais de conhecimento, ideologias, valores, leis e rituais quotidianos. A palavra, também, é habitualmente usada para fazer referência ao grau de refinamento evidente em tais sistemas de crenças e práticas. Ambos os usos derivam das observações do século XIX a respeito das sociedades “primitivas” ao transmitir a ideia de que diferentes sociedades manifestam diferentes níveis e padrões de desenvolvimento social (MORGAN, 1996, p.115-116).

Para o momento histórico, o autor destaca que, o termo representa os diversos grupos sociais com divergentes estilos de vida. A “sociedade como cultura” relaciona-se a interpretação do cultivo da lavoura, para simbolizar esta sociedade que se desenvolve. Este aspecto é relevante para qualquer organização.

O conceito de escola como cultura, conforme Direito (2019), foi incorporado à área da educação a partir da década de setenta do século XX. O autor em seus estudos mostra duas direções dominantes e inseparáveis da cultura escolar. A primeira centra-se em compreender os procedimentos que edificam a cultura nas instituições e a segunda como esta cultura é partilhada.

A concepção de escola organizada como cultura, assinala Costa (1996), se afasta dos padrões tradicionais, recusa os modelos racionais e assume a gestão do simbólico. Os sujeitos da escola de ensino fundamental percebem, conduzem e constroem a cultura, a fim de moldá-la e alterá-la.

A cultura é definida, por Forquin (1993), como o conjunto de maneiras de viver, na comunidade humana em dado momento histórico. O conceito de cultura escolar significa

essencialmente, patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN,1993, p. 12).

A escola organizada como cultura, cita o autor, é a atividade, o resultado e meio coletivo desejável. A cultura é entendida como herança coletiva, patrimônio intelectual e espiritual. Esta escola transcende os limites dos grupos humanos ou indivíduos e conduz a criança a distanciar-se do homem irracional.

As principais características da escola no modelo cultural foram ordenadas, por Costa (1996), da seguinte maneira:

- a) não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer escola;
- b) a especialidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias (a escola é uma mini-sociedade);
- c) a qualidade e o sucesso de cada organização escolar, depende do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados);
- d) em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento;
- e) as tarefas primordiais do gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada (COSTA, 1996, p. 109).

Nestas características, elencadas pelo autor, prevalecem entre as pessoas da escola de ensino fundamental, a identidade e os valores partilhados. Os aspectos específicos de cada instituição, concebem a cultura escolar concretizada por demonstrações e representações simbólicas. A qualidade e o êxito escolar ocorrem devido a identidade e aos valores compartilhados. A realidade escolar é uma construção social. As principais atividades do gestor escolar situam-se em administrar o “simbólico”, ou seja, a preocupação do diretor centraliza-se na educação voltada aos valores culturais.

Resende (2012, p.148) afirma que, a educação “implica cultura, civilização, processo de formação, de desenvolvimento individual e coletivo” [e] “implica a assimilação pela criança de padrões culturais”. Esses padrões culturais estão ligados aos valores, às crenças, às linguagens, aos heróis, aos rituais, às cerimônias, entre outros.

A educação escolar, como observa Forquin (1993), seleciona a cultura e reelabora os conteúdos que serão transmitidos às novas gerações, em

diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade para outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica a todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das relações de forças simbólicas (FORQUIN, 1993, p. 14)

A escola no modelo cultural, acentua o autor, transmite parte dos elementos da cultura, estes são heterogêneos e advém de fontes e de épocas diversas. Esta escola legitima-se em procedimentos diferentes. A educação escolar conserva parte do passado e mostra o estado de conhecimento, as ideias, os hábitos e os valores que se constituem no seio da sociedade. A cada período, a escola apresenta outros valores e ensina parte restrita da experiência coletiva, porém esta parte representa a cultura viva da humanidade.

Desde tenra idade a criança por meio da família e da escola, incorpora posturas culturais, tais como: os padrões e as crenças adquiridas no convívio familiar; o ato de comunicar-se por meio da linguagem, aprendida ao longo da vida; os heróis que despertam atenção; os rituais e as cerimônias que manifestam as tradições da comunidade.

Resende (2012) define a escola como “mini” sociedade que intermedia o processo de ensino e aprendizagem. A qualidade e o sucesso escolar dependem da cultura. O sujeito que aprende traz consigo as influências culturais de antepassados e as influências ambientais do presente.

As motivações e os resultados dos alunos, como registra Costa (1996), são influenciados pela cultura. As instituições com resultados eficazes, construíram ao longo do tempo sistema de crenças, apoiadas por modelos de cultura que conduzem o ensino e mostram os valores partilhados.

A cultura é entendida, por Torres (2005, p. 438), como: “conjunto de valores, de crenças, de ideologias acionadas pelos atores nos processos de interação social, assume o estatuto de variável intermédia entre a ação comportamental (ou a agência) e as condições objetivas impostas pela estrutura”.

De acordo com a autora, a cultura é socialmente construída, compreende e atribui sentido à realidade, afeta as motivações e as práticas humanas. A cultura escolar é dinâmica, interativa e construída pela história dos alunos, dos professores, dos gestores, dos funcionários e vivida pelas ações individuais e coletivas.

Costa (1996) baseou-se no modelo de Schein (1991) e Ott (1989), para estruturar três eixos culturais de organização, descritos do seguinte modo: o primeiro eixo como “artefatos e criações”, sendo o nível mais visível da cultura. Esse nível é fácil de apreciar, porém difícil de

analisar, porque é constituído por vasto leque de manifestações. O segundo eixo são os “valores”. O autor considerou este nível menos visível que o primeiro e mais consciente que o terceiro. Os “valores” dão sentido e justificam as atividades da organização escolar. No terceiro eixo os “pressupostos de base” são reconhecidos por Costa (1996), como verdadeiros, invisíveis e interiorizados nas pessoas. Esses pressupostos estão expressos de modo consciente ou inconsciente, nas relações com o ambiente e nas atividades humanas.

As escolas são divergentes e constroem as identidades a partir das dimensões simbólicas, axiológicas, subjetivas, entre outras. Para Carvalho e Brzezinski (2012), a escola como cultura tem seu objeto de estudo no desenvolvimento humano sustentável e para a qualidade de vida social e educacional.

Coêlho (2012) por sua vez, explica que a escola como instituição educativa e sociocultural forma os cidadãos. Essa instituição reconhece e afirma a igualdade, a autonomia e a liberdade partilhadas por todos. Tais direitos são reconhecidos pela CF/1988 e pela LDB/1996 e tornam a escola espaço de convivência democrática.

A visão cultural compreende a finalidade e o sentido da escola, as implicações e as exigências na relação com a sociedade e com o outro. Para Coêlho (2012), esta relação convida o aluno a vivenciar os aspectos culturais inseridos no contexto da escola básica e amplia a formação intelectual. Esse modelo de escola estimula o estudante à caminhar em busca da autonomia e da liberdade. O aluno experimenta e aprende os valores humanos assumidos pela escola.

O papel do gestor no modelo de escola como cultura, está ligado “às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência” (COSTA, 1996, p. 133). Esse gestor prioriza “encenar” as práticas sociais em datas comemorativas, a fim de conceber a gestão do simbólico. Também, o gestor utiliza a autoridade para “profetizar” e indicar os caminhos da escola de ensino fundamental. O diretor promove a melhoria da qualidade da escola básica e partilha os valores com a comunidade. O gestor orienta os docentes a valorizarem a identidade do aluno, estimula a intervenção pedagógica nos conteúdos de ensino, a inclusão dos aspectos da educação informal, para o alcance dos objetivos comuns da escola.

O gestor nesse modelo, como acentua Direito (2019), pondera, acolhe e encara as necessidades e os desejos dos profissionais da escola. Os propósitos escolares fortalecidos são o desafio, uma vez que o gestor de sucesso conhece as práticas pedagógicas dos profissionais da escola. Esses profissionais assumem os valores e as normas, para fazer parte da instituição.

À medida que os padrões culturais da escola orientam os educadores a instituição é fortalecida. O diretor transmite os padrões culturais que unem a escola, ou transmite conflitos inconsistentes e que fazem perder a sua influência sobre a instituição.

A “identidade”, os “valores” e a “visão” do gestor, segundo Costa (1996), são critérios avaliativos da escola. Estes critérios possuem cinco práticas e dez obrigações para o diretor, concebidas por Kouzes e Posner (1990, p.14, apud COSTA, 1996, p. 134). São:

as *práticas*: 1) desafiar o processo, 2) inspirar a visão partilhada, 3) criar condições para que os outros atuem, 4) moldar o caminho e 5) encorajar o coração.

as *obrigações*: 1) procurar oportunidades, 2) experimentar e arriscar, 3) perspectivar o futuro, 4) recrutar outros, 5) promover a colaboração, 6) fortalecer os outros, 7) servir de exemplo, 8) planificar pequenas vitórias, 9) reconhecer o contributo individual e 10) celebrar os sucessos (KOUZES E POSNER, 1990, p.14, apud COSTA, 1996, p. 134)

As *práticas* e as obrigações para o diretor da escola de ensino fundamental, como mostra o autor, proporcionam o êxito escolar. As práticas desafiam com ousadia o processo de ensino-aprendizagem, constroem o conhecimento “comparticipado” e incentivam a equipe da escola em suas ações, para delinear a direção da escola básica.

As *obrigações* indicam que o gestor deve: buscar ocasiões favoráveis, a fim de proporcionar outras experiências escolares; suscitar nos professores, alunos, funcionários e na comunidade o desejo para promover ações escolares na perspectiva de futuro; estimular a participação para que as pessoas colaborem e fortaleçam a equipe gestora e todos os segmentos da escola; traçar o caminho para o planejamento participativo da escola; ser um gestor exemplar para encorajar a equipe de colaboradores, reconhecendo as qualidades individuais, festejando sucessos coletivos alcançados na escola.

Coêlho (2012, p. 80) reconhece a necessidade de participar, criar condições e desvendar os processos de ensino e aprendizagem. Esses processos formam o aluno na “dimensão interrogante do ensinar e do aprender”. Tais aspectos promovem a cidadania e conduzem o aluno à busca do conhecimento.

Na prática escolar o uso do uniforme para trabalhar, o excesso de tempo gasto nas mesmas atividades, a rotina semanal de trabalho, os rituais de orações, o hino nacional são exemplos de ações advindas do modelo cultural. Os profissionais da escola básica por meio dessas ações construíram seus conceitos de trabalho. O excesso de trabalho impede que esses trabalhadores tenham momentos de lazer e as normas rígidas da escola são aceitas e cumpridas. A escola como cultura exige dos funcionários, dos alunos, dos professores, dos coordenadores e dos gestores o exercício de práticas culturais.

O exercício da cidadania, os acordos consensuais e os valores experimentados e partilhados na escola, são aspectos articulados à escola de modelo democrático que será abordado a seguir.

### **1.8 Aspectos democráticos para a escola democrática**

A etimologia da palavra democracia, como mostram os autores, advém das seguintes palavras gregas: *demos* povo e *kratos* poder (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 23). Os autores destacam que, em Atenas, na Grécia, desde o século V a.C., o termo *demos* significava as pessoas que conviviam no mesmo território, quer seja, os habitantes de determinado local geográfico. A palavra *kratos* representava as pessoas agrupadas em conselhos ou assembleias para decisões políticas.

O conceito de democracia representativa de Atenas só veio a ser restaurada na modernidade ocidental no século XVIII, pela Revolução Francesa (1789-1799). Os revolucionários se opunham ao poder dos reis absolutistas, em particular na França, lutando pela conquista do poder político pelo povo.

A concepção moderna de democracia, para Rosanvallon (1996, p. 114), inspirado em Montesquieu e Rousseau, assume a ideia de soberania em que o povo elabora e executa as leis. Na democracia os sujeitos que obedecem e os poderosos que governam, são cidadãos iguais perante a lei, porém com relações divergentes.

Para Coutinho (2006), Rousseau é crítico da democracia representativa: “Jean-Jacques, portanto, não aceita o instituto da representação (caracteristicamente liberal), mas defende a democracia direta com plena participação popular” (COUTINHO, 2006, p. 25).

No final do século XX a sociedade civil assumiu o regime democrático. Esse regime foi denominado “democracia participativa ou representativa”. As organizações com responsabilidades sociais, aderiram a esse regime. A escola é uma dessas organizações. O modelo de escola democrática defendido, nesta dissertação, é a “participativa”.

Carvalho e Brzezinski (2012) observam que,

a substância da democracia é o bem estar da pessoa humana, da qual decorre o poder de todos e de cada um, a sua participação nos bens e riquezas sociais, o controle social das políticas públicas, o diálogo, a diversidade, a paz, o uso e usufruto dos bens produzidos, o cuidado da “casa comum”, o cuidado de todos por todos e as relações baseadas na justiça (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 45).



A democracia, para os autores, tem valor universal e fundamental. Cada pessoa é autora do seu processo evolutivo. Esta evolução ocorre na conquista das necessidades básicas materiais, nos processos que desenvolvem as potencialidades cognitivas do ser humano e nas interações sociais da sociedade democrática.

Costa (1996) explica que democracia é termo polissêmico e trata os processos participativos, nas tomadas de decisões consensuais, acordadas na escola. O conceito de escola democrática apoiada nos princípios de interdependência e de solidariedade possui como características:

a) o reconhecimento da igualdade e da dignidade da pessoas humana como ponto de partida e condicionantes da ação; b) aceitação do projeto político pedagógico comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade; c) participação dedicada dos *quatro cogestores* da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projeto educativo comum; d) desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afetivas através da participação efetiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional (MORENO, 1978, p. 241, apud COSTA, 1996, p. 65-66).

O modelo democrático de escola, acentua Costa (1996), admite a igualdade e a dignidade humana dos profissionais e contempla a escola de ensino fundamental, como lugar de compromisso entre os professores. Os projetos realizados emergem da comunidade e proporcionam a educação dialogada e participada, com apoio no respeito de cada pessoa.

A democracia participativa é desafiadora devido a situação histórica, educacional social, econômica do Brasil e meta a ser alcançada na escola básica. Ela instiga as relações sociais mediante a cooperação e a colaboração na escola, promovendo acordos consensuais. Educar para a democracia, como registra Paro (2007), é indispensável para permitir que o estudante participe da vida pública. A democracia distingue-se pela

participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer estas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar de modo planejado e não apenas difuso de uma autêntica formação do democrata (PARO, 2007, p.25).

Seguindo o pensamento do autor, é vital a escola educar o aluno com base nos princípios democráticos, a fim de possibilitar a participação da vida pública como cidadão. Esta formação democrática se opõe ao ensino profissional que prioriza a produtividade na fábrica e luta contra as posturas dos mandatários, que exigem a subserviência do trabalhador.

Benevides (1998, p.170), citado por Paro (2007, p.25), mostra três determinantes indispensáveis e autônomos que educam para a democracia, a) “a formação intelectual e a

informação”. Informa o cidadão para educá-lo e inseri-lo nas diversas áreas dos saberes; b) “a formação moral vinculada à didática dos valores republicanos e democráticos”. Os alunos formam-se pelo conhecimento, pelos saberes e pelo exercício da ética. Educa-se pela inteligência e pela emoção; c) “a educação do comportamento”, criando hábitos de aceitação das diferenças e de aprender a cooperar com as pessoas da escola de ensino fundamental.

A escola como democracia, consoante Carvalho e Brzezinski (2012), suscita transformações

no conjunto de todas as suas atividades em que ocorre o ato educativo. Para além da gestão administrativa participativa da escola para que a democracia aconteça realmente, seu cultivo deve estar presente na construção do projeto político pedagógico, no regimento, nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, nos casos disciplinares, na condição de participação e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 42).

Democratizar, no entendimento dos autores, é sinônimo de transformar. A transformação congrega os preceitos da complacência, da cooperação e busca promover a igualdade social. A democracia no interior da escola precisa ser cultivada, vivida, compartilhada e apoiar-se na equidade com respeito às diferentes representações culturais.

O modelo democrático de escola, como assinala Costa (1996), se opõe ao modelo de empresa e ao modelo burocrático de escola. No modelo democrático o homem é entendido como ser social. Os pressupostos para gerir a escola

alteram as concepções administrativas já que, à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo se sobrepõe um novo entendimento do trabalhador que deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes (COSTA, 1996, p. 59).

Para a concepção democrática de escola, os professores, os gestores, outros profissionais da educação devem estar em constante interação com a comunidade. Esta escola valoriza as pessoas, os grupos e estimula os processos participativos, a harmonia, o consenso. As atividades são realizadas nesta instituição, mediante a cooperação, a participação e a satisfação.

Tal escola, acrescenta Lima (1998), é incompatível com o modelo empresarial e burocrático, porque rompe com o modelo autoritário de gestão e configura-se

como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação social (sexo, religião, religião e outros) e todos os privilégios de raça, de nascimento, de cultura, etc, admite e favorece a diversidade; condena a alienação e promove a solidariedade; procura institucionalizar novas formas de organização da escola e democratizar suas estruturas de poder (LIMA, 1998, p. 148).

O autor sinaliza que, a escola democrática defende os valores da justiça, da equidade no convívio escolar e suprime os privilégios. Esse modelo combate os meios de discriminação

social, coíbe a anomia e a alienação na formação do aluno. Estas atitudes são promovidas pelo diálogo, para formar o aluno crítico, de acordo com Coêlho (2012), em processo que envolve o gestor, os coordenadores, os professores, os funcionários e os alunos, como “realidade viva, com pessoal qualificado e em condições de participar da iniciação dos estudantes” (COÊLHO, 2012, p. 96). A escola democrática, ressalta o ator, prioriza a formação humana e convida os alunos a pensar, ler, escrever e estudar, porque cultiva os resultados deste esforço.

O resultado desse trabalho escolar, de acordo com Costa (1996), deve estar a serviço da sociedade e em função da mudança social. A escola precisa estimular a autonomia e valorizar a participação. A escola democrática está aberta para a comunidade e os projetos são construídos de modo coletivo.

A escola democrática visa a conquista da cidadania dos alunos. A cidadania possibilita descobertas para compreender, criar e realizar as aprendizagens. O professor aprende ao investigar “os mistérios das coisas e dos homens” (COÊLHO, 2012, p.96). O educador ensina aquilo a que se dedica, questiona e reflete com autonomia e com liberdade.

Refletir sobre as ações escolares com autonomia e liberdade, “só é possível em uma sociedade que se reconhece como autora de suas normas, devendo a própria coletividade tomar para si a questão dos limites de suas ações” (FERREIRA, 2012, p. 202). Para ser autora de suas próprias normas é necessário a escola de ensino fundamental, pautar-se sobretudo pelo diálogo e pelo respeito aos aspectos socioculturais das famílias.

Estas ações influenciam o comportamento de todos os envolvidos com o ato educativo no interior da escola, pois conduz ao entendimento dos conflitos escolares, para que a harmonia e os acordos prevaleçam por meio do diálogo.

O diálogo e o respeito entre as pessoas, como mostra Estevão (2008), são atitudes que tornam a escola como

organização comunicativa, atenta à rede da dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações assim como à dialeticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da pluralidade (ESTÊVÃO, 2008, p. 510).

O autor reconhece que, na escola democrática vivencia-se o respeito, a comunicação, o diálogo, a tolerância, a igualdade e a justiça. Nas palavras de Ferreira (2012, p.205), “a educação democrática rompe com as formas modernas de heteronomia”. A escola vive a autoestima, o autoconceito, a participação, a autoavaliação, a aceitação do pluralismo e da diversidade.

A instituição escolar da educação básica apresentada como espaço de formação humana, de participação da comunidade, é revelada por Costa (1996). O autor se vale do pensamento

de Martínez (1974, p.18 apud COSTA, 1996, p. 65), para sistematizar doze características fundamentais para a escola democrática que “decorrem da operacionalização dos três princípios inerentes a pessoa humana: a singularidade, a autonomia e a abertura” (MUÑOZ; ROMAN, 1989, p.101 apud COSTA, 1996, p.65).

Com base nos três princípios mencionados, a escola democrática se traduz em outros 12 procedimentos metodológicos, quais sejam:

1- organização participada; 2- participação da família e da comunidade; 3- definição e classificação de objetivos; 4- planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática; 5- instrumentos técnicos a serviço da educação; 6- prioridade a atividade do aluno sobre o professor; 7- agrupamento flexível dos alunos; 8- atuação de equipes docentes; 9- planificação das atividades de orientação; 10- diagnóstico e prognóstico escolar; 11- avaliação e promoção contínuas; 12- autoavaliação por parte dos estudantes (MARTÍNEZ, 1974, p.18 apud COSTA, 1996, p. 65).

Os doze procedimentos citados apresentam formas de organizar o trabalho escolar. Esse trabalho prioriza a aprendizagem do aluno, porque as etapas avaliativas, também, educam o aluno. Tais elementos incentivam a participação nas tomadas de decisões escolares, proporcionam soluções acordadas pelas pessoas da escola e pela comunidade.

A participação na escola democrática “advém das demandas dos grupos, fazendo parte do processo coletivo de sistematização” (LIMA, 2012, p.240). A participação, acentua o autor, está pautada em atividades pedagógicas que orientam a flexibilidade, a dignidade e a igualdade no agrupamento de alunos.

Essa escola, para Costa (1996), caracteriza-se pelas ações de grupo e de liderança formal e informal. As ações são reconhecidas na participação de representantes da família, da comunidade, nas reuniões de colegiados para a tomada de decisões na escola. As atividades são organizadas e construídas para valorizar o social e o humano.

A participação, conforme Bussmann (1995), está imbricada na conquista das metas escolares. Essas devem ser claras com possibilidade de realização. As conquistas se efetivam por meio de decisões consensuais, acordadas pelo grupo. Nessas decisões predominam a vontade da maioria, as práticas comunitárias, que são desenvolvidas pela e na escola básica.

A escola como democracia, conforme assinala Costa (1996), concebe o espaço escolar como o encontro dos professores, dos pais, dos alunos, dos funcionários. É neste espaço que os professores e os alunos são iguais e as decisões são tomadas de modo coletivo. O aluno se desenvolve considerando, entre outros, os princípios da justiça e da solidariedade.

Participar, como acentua Lima (1998), é o recurso essencial para que a escola no modelo democrático se efetive. Participar é sair do conforto de ser livre e crítico, a fim de arriscar-se a

se envolver na escola de ensino fundamental. Envolver-se é aceitar os limites dos colegas de profissão, comungar as decisões coletivas, porque “ao participar, o participante se arrisca a ser objeto de manipulação” (LIMA, 1998, p. 132).

Na escola de modelo democrático, as diferentes instâncias se articulam, dialogam e decidem por consenso, em favor da comunidade escolar. A comunidade participa pautada no respeito, na comunicação e com autonomia para conquistar a cidadania. Nessa escola o papel do gestor tem ancoradouro em conceitos que descentralizam as ações e integram a comunidade. Esses conceitos organizam a gestão da escola de ensino fundamental. O gestor coordena a equipe para decisões consensuais, de valores partilhados, que “permitem diferenças de opiniões” (COSTA, 1996, p.71).

As diferenças de opiniões na e sobre a escola de ensino fundamental, conforme esclarece Coêlho (2012, p. 77), cultivam e ensinam “o saber vivo, instituinte, provocante da inteligência”. Esse modelo prioriza as atividades dos alunos, promove avaliações formativas e contínuas.

O aluno, para Lima (1998), é o centro do processo de ensino-aprendizagem no modelo democrático. A escola precisa conferir-lhe iniciativa, atender seus interesses, respeitar a sua identidade, ao passo que, procura extinguir a violência, coíbe a prática pedagógica dos professores autoritários e prepara esse aluno para a vida em sociedade.

Para oportunizar ao estudante a vida em sociedade, Carvalho e Brzezinski, (2012) apoiam-se no pensamento de Apple e Beane (2001), para sistematizar os determinantes da escola democrática. São eles:

- a) o livre fluxo de ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível, b) fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas, c) o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas, d) preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”, e) preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias, f) a compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo, g) a organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático (APPLE; BEANE, 2001, p. 17, apud CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 68).

Esses determinantes, conforme os autores, proporcionam a escola: a fluidez de conceitos abertos para melhor informar as pessoas; a crença na potencialidade dessas pessoas pensarem, analisarem e resolverem as situações adversas; a diversidade cultural e os direitos das pessoas da escola são importantes; a democracia como valor a ser vivido e que conduz a vida humana enquanto sociedade; a escola organizada, a fim de proporcionar a maneira democrática de se viver.

A escola democrática, conforme Coêlho (2012), é inacabada, está sempre em construção, com avaliação contínua de suas ações, retomando-as para estimular a criatividade. Essa instituição partilha os sucessos e os insucessos escolares, os objetivos, os diagnósticos e os prognósticos coletivos.

As ações avaliadas e partilhadas na instituição de ensino, como sinaliza Bussmann (1995), procuram romper as estruturas mentais fragmentadas. Estas ações escolares são contextualizadas. A equipe gestora nesse modelo interage, forma, estimula, planeja, avalia, apoia e dialoga com a comunidade escolar.

Esses modos de pensar e agir dos gestores, ressalta Resende (1995), priorizam a autonomia e a qualidade do saber. O saber oferecido a todos, a fim de exercer a cidadania. A luta pela cidadania é desenvolvida ao longo do processo escolar e pela consciência da comunidade.

A gestão democrática escolar nesse modelo, conforme Carvalho e Brzezinski (2012), significa o recurso que efetiva a democracia e enobrece a ação do gestor. Esta escola possui procedimentos que inclui as pessoas, porque procura a participação de todos. Essa prática rejeita normas centralizadoras e austeras, atividades padronizadas, currículo uniforme, porque é a

prática mediadora em que os meios precisam se adequar aos fins. A eficácia e a eficiência buscada estão submetidas ao fim da educação que é formar cidadãos autônomos, sujeitos de sua história. A gestão como práxis-mediadora acontece na democracia (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 67).

Nas relações entre as pessoas se desenvolve a gestão democrática escolar, agregada ao diálogo e refuta ações autoritárias e excludentes. A sua finalidade forma cidadãos autônomos para viver em sociedade. Realizar a gestão democrática escolar é a forma apropriada para obter resultados advindos da participação de todos os envolvidos com a escola e com a sociedade.

Os princípios administrativos, citados por Costa (1996), para a escola como democracia são: a descentralização, a participação e a integração comunitária. A instituição passa a ser concebida e apoiada pela

autonomia (colocando a direção em si própria) a participação e a responsabilização perante os seus membros (democrática) a abertura a todos os interessados no processo educativo (integração comunitária) o que supõe em termos organizacionais, a existência de fronteira social em oposição à tradicional fronteira física, legal (COSTA, 1996, p. 68).

No modelo democrático de escola as decisões são compreendidas como processo de consenso e compromisso com valores partilhados, que permitem opiniões divergentes e, como dito anteriormente, por meio do diálogo chegam aos consensos ou compromissos em diversas

situações escolares. As decisões são tomadas na escola básica por todos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

As características citadas tornam a escola espaço de ascensão social e humana, que se concretiza por meio da gestão democrática escolar, esse assunto será tratado a seguir.

### **1.9 A gestão democrática escolar: razões que a concretizam na escola pública**

Democratizar a gestão educacional, conforme Drabach e Souza (2014), foi resultado de intensas lutas pelo movimento de redemocratização da sociedade brasileira e pelos movimentos sociais que demandavam a participação da sociedade nas decisões. Esse movimento

pela democratização da educação resultou na inserção do princípio constitucional de gestão democrática da escola pública. Nenhuma Constituição anterior a de 1988, fez menção a esse princípio e sua inclusão estava associada ao fato de existirem, no início dos anos de 1980, movimentos em favor de redemocratizar o país (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 224).

Lutar pela democracia, na compreensão dos autores, tornou-se a base de lutas em favor das escolas públicas, que revigoraram discursos para redemocratizar o país e concretizar a gestão democrática.

O anseio pela gestão democrática na escola pública na década de 1980, como observa Freitas (2000), foi alcançado paulatinamente, sobretudo, pelas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), coordenadas pelo Ministério da Educação com participação de inúmeros movimentos e organizações sociais, entre os quais a autora destaca:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Educadores (ANDE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e associações de classe (FREITAS, 2000, p. 49).

Desde a década de 1980, afirma a autora, são registradas atividades em favor da gestão democrática participativa da escola pública, por meio desses organismos. A existência

do princípio de gestão democrática na CF de 1988 e na LDB de 1996 são decorrentes, em grande medida, do pensamento crítico sobre a administração escolar que surgiu no início dos anos 1980, e não só em relação à gestão escolar, mas em relação à sociedade como um todo. A partir daí, abriu-se o espaço para a concretização de práticas, mais participativas e conseqüentemente mais democráticas no cotidiano das escolas públicas (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 227).

Os dispositivos legais, citados pelos autores, sustentam a participação da comunidade escolar nas decisões que serão tomadas. A agregação da gestão democrática escolar como

princípio constitucional foi incorporada na CF/1988 e na LDB/1996, que representam avanços para as escolas públicas. É necessário, consoante Medeiros (2003), ponderar sobre a

gestão democrática da educação como conjunto de elementos implicados em si - democratização do acesso, permanência, democratização do saber, participação nos processos de planificação e decisão, relações de autonomia - e sua inserção em projeto mais amplo de democratização da sociedade (MEDEIROS, 2003, p.47).

Os aspectos, citados pela autora, orientam as escolhas educacionais que proporcionam a possibilidade de atender a Lei. Promover na prática a gestão democrática escolar, exige recursos e medidas que possibilitam ações descentralizadas e no contexto de cada escola considerarem as experiências democráticas.

A gestão democrática escolar, acentua Lima (2014), vincula-se às finalidades de democratizar a educação, o acesso, os conteúdos, as técnicas de ensino, a valorização da carreira do magistério e exulta a participação da comunidade. Esta gestão das escolas

é complexa categoria político-educativa, construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (LIMA, 2014, p. 1069-1070).

Há questões políticas, assegura o autor, que colocam em risco a participação na gestão democrática, no contexto das escolas públicas municipais. A falta efetiva da participação torna essa gestão democrática “lema” para os discursos, porém sem a prática da autonomia, conduz a escola para outros modelos de gestão manifestados no decorrer deste capítulo. Ferreira (2004) afirma que, a gestão democrática escolar se expressa nas

tomadas de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar a organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades. Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de ensino para a sociedade [...], que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos pela educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 2004, p. 1241).

A razão de ser gestão democrática escolar, como observa a autora, é humanizar a formação do aluno na escola moderna e globalizada, administrada pelo capitalismo, e ou, “modelos” que favorecem a lógica do mercado. A razão desta gestão implica que, a escola e comunidade decidam juntas os caminhos que desejam trilhar. O percurso escolhido precisa estar comprometido com a emancipação da escola para a conquista da cidadania.



Lima (2014) sistematiza três “dimensões” que concretizam a gestão democrática escolar. São elas: “a) a eleição dos gestores, b) os Conselhos Escolares e c) a participação nas tomadas de decisões” (LIMA, 2014, p. 1071). A eleição para diretores representa

o poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber a gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno (LIMA, 2014, p. 1072).

A eleição para diretores é aspecto fundamental para a ação coerente na prática democrática. Os Conselhos Escolares com a participação da escola e da comunidade serão democráticos, pois é a forma que a escola possui para conquistar autonomia e descentralizar a gestão.

Apesar dos Conselhos Escolares (CE) representarem as formas coletivas de conquistas e se constituírem de práticas que se aproximam da participação democrática, é preciso que nesse momento histórico, consoante Conti e Silva (2010), se supere as barreiras impostas pela escola burocrática e autoritária para a educação e a arcaica hierarquia escolar que impedem a transformação, a autonomia e a participação efetiva dos CE. Trata-se de superar a formação centralizadora para a possibilidade de

erigir outra escola, na qual as decisões sejam tomadas sob o princípio da coletivização e dos interesses sociais acima dos particulares. Por outro lado, a transformação da escola é tarefa que deve ser assumida simultaneamente com todas as transformações necessárias nesse amplo movimento de constituição democrática da educação escolar (CONTI; SILVA, 2010, p.66).

Os CE representam espaço para aqueles que desejam promover a emancipação de pessoas por meio da educação. Entretanto, participar para emancipar a maioria das pessoas ocorre por meio de conflitos, especificamente, se a escola básica assumir a postura para convidar à participação os menos favorecidos, os pais analfabetos ou não graduados, que ainda constituem a realidade de muitas escolas.

A eleição para gestores e os CE existem pela participação e contribuem para que as oportunidades sejam iguais para todos, outra razão da gestão democrática escolar. Esta gestão defende a qualidade da educação para todos na escola pública e “poderá constituir caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola” (VEIGA, 2009, p. 167).

Inovar as práticas educativas democráticas exige, como afirma Medeiros (2003), vincular recursos da escola às atividades que, organizadas incentivam a participação da comunidade na formulação

de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisões; na definição sobre a alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo (MEDEIROS, 2003, p. 44).

Democratizar a gestão escolar pública, na concepção da autora, conduz às finalidades que asseguram o acesso e a permanência do aluno com sucesso na escola e busca universalizar o ensino. Estes elementos atendem aos dispositivos legais e descentralizam a gestão mediante processos de participação em decisões consensuais e colegiadas.

A participação e a autonomia proporcionam a qualidade que aceita a pluralidade o consenso e as divergências de ideias na escola pública, que se vale do diálogo para tentar solucionar os problemas sociais da escola e das famílias. Estas ações são articuladas pelos dispositivos legais da educação. A gestão democrática escolar

como processo de aprendizado da participação e da autonomia, estabelecendo o diálogo entre diferentes sujeitos construtores do espaço escolar, permite a consolidação de uma visão conjunta e negociada da qualidade socialmente referenciada (ALMENARA; LIMA, 2017, p.42).

Esta gestão, na percepção dos autores, compreende os problemas postos pela prática pedagógica e rompe com a separação entre ação e o pensamento, entre a teoria e a prática.

Seguindo o pensamento de Lima (2014), a participação nas decisões conduz à clareza das informações sobre as ações escolares. A prática dessa participação, quando suprimida, inibe a razão da gestão democrática escolar. Participar é conquista. Participar é decidir com o outro.

Para participar dessa gestão, consoante Ferreira (2004), pressupõe a busca de respostas aos problemas escolares, por meio do diálogo entre as pessoas e promove formas de concordar ou discordar das ações sugeridas pela escola. Trata-se de instigar a comunicação entre as pessoas, com possibilidade de superar as práticas autoritárias e promover a cidadania. O diálogo é outra razão da gestão democrática escolar.

Essa gestão, defendida por Vieira (2007), é como recurso para refletir sobre as políticas educacionais e sobre o dia a dia da escola. É gestão estabelecida em lei, normatiza os limites para a escola pública, ou seja, a forma que a escola pública municipal conduz com autonomia<sup>11</sup> as suas particularidades de ensino. A maneira como envolve os professores, os pais, os alunos e os funcionários.

---

<sup>11</sup> O conceito de autonomia em termos legais, como mostram Gutierrez e Catani (2000, p.65 apud Medeiros, 2003, p.48), não representa independência ou soberania. A sua atividade na escola de ensino fundamental embora plena, fica restrita às determinações da Secretaria Municipal de Educação. A partir da articulação e autorização por meio do diálogo, a escola autônoma elabora suas regras.

Para coordenar a escola democrática, acentua Medeiros (2003), é preciso ter autonomia. Esta organiza a gestão independentemente de restrições externas. A autonomia concretiza-se com acordos dialogados, pelas pessoas da escola, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como também, as Secretarias que compõe o governo federal. A autonomia representa o modo de gestar e orientar os diversos espaços da escola. Ela acontece nos acordos consensuais entre as pessoas, mediante os dispositivos legais que normatizam a prática escolar.

A autonomia, conforme Almenara e Lima (2017), vincula-se a democracia e a cidadania, porque admite as diferenças. As divergências de ideias ocorrem em ambiente coletivo. A coletividade é indispensável à participação, que é outro fundamento da gestão democrática escolar.

Os dispositivos legais sustentam a participação que, na percepção de Vieira (2007), se vincula aos recursos institucionais e organizam as seguintes ações: os procedimentos sociais de participação; a elaboração de políticas e finalidades educacionais; a elaboração de propostas consensuais, que definem como serão gastos os recursos públicos; a deliberação e a análise pelos processos de avaliações sobre as atividades realizadas.

Estes procedimentos democráticos, afirma Lima (2014), articulam-se às políticas educacionais em favor da prática da cidadania e transformam

a escola num *locus* de produção de políticas, de orientações e de regras, de decisões e ações, à margem das quais não será possível a desalienação do trabalho escolar e a edificação da escola mais democrática e em permanente processo de aprofundamento da sua autonomia, pois a escola mais democrática é, necessariamente, a escola mais autónoma e com capacidade de autogoverno em vastas áreas (LIMA, 2014, p. 1074).

A escola democrática, ressalta o autor, expressa sua razão e lógica no respeito aos valores e costumes de cada instituição educacional. As decisões tomadas são realizadas pelo grupo, apoiado em preceitos do sistema de ensino e em objetivos educacionais acordados de modo coletivo. Estes acordos são compromissos com o aluno, que asseguram a qualidade da educação e como consequência se reflete na sociedade, para a humanidade.

A ideia de qualidade, conforme explica Brzezinski (1996), começou a repercutir nos discursos em torno dos anos oitenta, na ocasião que emergiu a expressão “qualidade de vida” decorrentes de denúncias de pensadores, que se manifestaram contra “os resultados da produtividade, efetividade e eficiência cultuados pela sociedade ocidental” (BRZEZINSKI, 1996, p.110).

Uma década depois, as empresas e o governo divulgaram algumas expressões a respeito da qualidade. No Brasil, desde 1990, estas ideias “de qualidade vêm se alastrando na área

educacional, mediante a divulgação do Programa de “Escola de qualidade Total”, que busca aplicar princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico” (BRZEZINSKI, 1996, p. 111).

Os pensadores que idealizaram o controle social pela qualidade, de acordo com a autora, defendem o conceito de que este pode ser incorporado em qualquer organização, inclusive a escola. A ideia da “Qualidade Total” está materializada nos valores do neoliberalismo. As regras e regimentos, as técnicas e métodos justificam as formas de controle sobre a gestão escolar.

Com base nesse ideário da “Qualidade Total” consumado no neoliberalismo para a educação, Almenara e Lima (2017) desvelam que, surgem as provas estandardizadas em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que instituiu a competitividade semelhante a gestão privada da educação. Esse ordenamento das escolas públicas proporcionou

discriminação, exclusão social e aprofundamento das desigualdades, instaurando, assim, a ênfase no resultado, no produto escolar, e não mais no processo. Morre, então, o ideal do “Estado provedor” e nasce o “Estado avaliador”, ausentando-se, cada vez mais, do controle direto sobre os processos educacionais ao apropriar-se dos princípios da administração pública gerencial (ALMENARA; LIMA, 2017, p.40).

A qualidade em educação, conforme os autores, vincula-se ao modelo de escola como empresa, da eficiência, das habilidades, para a produtividade. Em outra esfera essa qualidade não se restringe aos valores do mercado e que despreza as esferas sociais. É necessário avaliar o desempenho e o processo escolar para compreender quais as desigualdades sociais e educacionais os alunos estão inseridos. Trata-se de compreender e considerar

o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc. As políticas nacionais, estaduais e municipais de educação construídas fundamentalmente fora da escola, também devem ser abarcadas pela comunidade escolar, assim como o debate acerca das condições de existência e permanência de todos os sujeitos dessa comunidade ((ALMENARA; LIMA, 2017, p.40).

Refletir sobre a qualidade para a educação representa assumir as finalidades para emancipar e formar o aluno para a vida, ligado às questões sociais e políticas da educação e ser constituída na perspectiva das contradições e necessidades sociais existentes na escola de ensino fundamental, com base nos dispositivos legais que se articulam de maneira constante apoiado pelo diálogo e pela participação. O recurso fundamental para constituir a qualidade “social” da educação é a gestão democrática escolar. O termo “qualidade” adotado à educação, para Cury (2007), representa meta inatingível.

A educação, conforme Dourado e Oliveira (2009, p.203), integra as relações sociais entre as pessoas, por isso colabora para transformar ou não estes vínculos. A escola como instituição para elaborar e divulgar os saberes socialmente construídos, deve considerar a “família, o movimento social, a igreja, a mídia” entre outros, para que a qualidade da educação seja de função social. Esse papel possui

a legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor, etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206-207).

Para a escola básica implementar a qualidade, de acordo com os autores, é essencial definir condições reais para melhorar o processo educativo e implementar políticas educacionais que almejam a qualidade social da educação. Construir oportunidades para concretizar esta qualidade requer atender as prioridades específicas de cada instituição, com base no consenso entre a comunidade e as pessoas da escola, para emancipar a vida do aluno.

Preparar os alunos para o exercício da cidadania, como cidadãos, com condições de enfrentar os obstáculos desta civilização e que possam posicionar-se contra a exploração do trabalhador imposto pelo capital, são aspectos da qualidade “social”. Esta emancipa as pessoas e está sustentada pela “universalização e gratuidade da escola básica como direito do cidadão e dever do Estado” (BRZEZINSKI, 1996, p.113).

A qualidade da educação, assumida nesta dissertação, admite as diferenças, o diálogo, o trabalho pedagógico e projetos consensuais. A qualidade é o recurso chave que media esses processos para construção social e coletiva: a gestão democrática escolar.

Essa gestão, para Veiga (2009), rompe com a prática administrativa que exclui, reprova, ou práticas que fazem o aluno abandonar a escola. Estas ações marginalizam os menos favorecidos. Entretanto, a educação de qualidade

democrática e emancipatória, integra e partilha as diferenças e responde aos interesses coletivos. É o conceito atribuído ao processo de desconcentração de poder das mãos de alguns, de poucos sobre quase todos. Formar alunos empoderados significa comprometimento com a luta do outro. É necessário, portanto, que o empoderamento se efetive não apenas individualmente, mas coletivamente, para que ocorram de fato rupturas na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, transformações educacionais (VEIGA, 2009, p. 166-167).

Para concretizar esse modelo, consoante a autora, cabe a escola definir sua função social, conhecer as relações que existem em seu contexto e entender como ocorrem as relações de

poder. Empoderar-se na escola exige participação. A escola é a instituição que mobiliza as pessoas para colaborarem nas decisões político-educacionais, com base no diálogo. Trata-se de compreender o papel dos CE.

Os CE, assinalam Conti e Silva (2010), se traduzem em espaço de lutas para que todas as pessoas da escola possam se envolver. Embora repleto de contradições e disputas a sua função fundamental está voltada para melhorar o ensino e aprendizagem. Envolver-se na escola é admitir que possíveis conflitos podem surgir, porque os atores escolares possuem diferentes concepções e interesses.

A participação, constatada por Drabach e Souza (2014, p. 229), confere poder às pessoas que trabalham para desenvolver ações em benefício da escola. Encontrar soluções para os problemas, nesta gestão, exige a “adoção de métodos democráticos que devem nortear todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar”. A prática dessa gestão é processo contínuo vivido nos diferentes espaços da escola de ensino fundamental. Propor e implementar

a gestão democrática significa prever e usar mecanismos que viabilizem, incentivem e mobilizem a participação ativa de todos os interessados nas definições referentes à educação, redefinindo o papel do Estado e da própria sociedade civil, que passa a apropriar-se deste espaço público concreto de vivência educativa (MEDEIROS, 2003, p. 44).

A gestão democrática escolar, conforme a autora, conduz ao caminho da mudança social, nesse caso, da escola municipal. Essa gestão transforma a sociedade pela qualidade na educação. O gestor, desse modelo, não pode gerir a escola de maneira funcional, a cumprir rotinas estandardizadas. Esta gestão suprime

a introdução da lógica de mercado, tornando-se em última instância, forma de privatização do ensino público; a transferência para a periferia da gestão das contradições que o centro não pode resolver; a transferência para o âmbito local, controlada pelo Estado; da administração de políticas determinadas centralmente; ou, ao contrário, a apropriação, por determinada comunidade, de diversos espaços sociais, baseada na mobilização de diferentes atores no empreendimento de uma ação coletiva (MEDEIROS, 2003, p.47).

Opor-se a lógica nociva e perversa dos valores do mercado, imposto pelo neoliberalismo, busca superar a organização da sociedade hierarquizada que conduz às “desigualdades política, econômica e social” (MEDEIROS, 2003, p.46). As características expressas, na observação da autora, contrapõem a gestão democrática escolar e assemelha-se ao modelo da hipocrisia organizada, citado por Costa (2007).

Na escola como hipocrisia organizada as ações escolares privilegiam os resultados e revelam ambiguidades que coíbem práticas autônomas do gestor e dos professores. Há falta de consenso entre as ações, as decisões, os discursos e este por ser alienador se opõe às ações,

justificando e legitimando a escola. Este modelo de escola pós-burocrático será abordado no próximo item.

### **1.10 Hipocrisia organizada: um modelo para a escola atual**

A escola no modelo de “hipocrisia organizada” origina-se na concepção de Brunsson (2006) e analisado por Costa (2007) como recurso que favorece o entendimento sobre a escola. Brunsson, orienta-se em concepções teóricas pós-burocráticas<sup>12</sup> que refutam as teorias tradicionais da concórdia, do vínculo e das decisões lógicas, na perspectiva neo-institucional. Esta perspectiva aceita o apoio de modelos ambíguos e elementos ligados aos modelos políticos, como resultado traz inovadoras contribuições para a escola.

O modelo “hipocrisia organizada”, inspirado em Brunsson (2003), foi estudado por Lipson (2007) e assumido, nesta dissertação, porque analisa as organizações coletivas de ambientes sociais e abertos<sup>13</sup>. A análise desse modelo, conforme o autor, não se aplica aos indivíduos isolados. Aplica-se para investigar as organizações caracterizadas por valores, conflitos, que possuem limites instáveis, constituídas e reproduzidas na interação com o ambiente. A escola básica é uma dessas organizações.

A escola no modelo da hipocrisia organizada é analisada por Lima (2006), para compreender os fatos escolares e as ações da administração pública. Esse modelo legitima a instituição. A escola sobrevive e enfrenta as exigências inconsistentes, as pressões, as contradições. Tais características são advindas de modelos de instituições racionais e de valores diferentes e opostos.

Costa (2007) denomina o modelo de escola como hipocrisia organizada às ações escolares que priorizam e contemplam os resultados e demonstram graus elevados de inconsistência.

---

<sup>12</sup> O modelo pós-burocrático é representado por organizações metaforicamente vigorosas, elaboradoras da concórdia por meio do diálogo oficializados e seus principais aspectos são: “a) seriam constituídos grupos de trabalho flexíveis e constituídas por forças tarefa temporárias com objetivos claros; b) haveria espaços para diálogo e conversação, sendo enfatizada a confiança mútua; c) seria usado o conceito de missão como ferramenta estratégica; d) haveria a disseminação da informação para criar redes de difusão e recuperação de conhecimento; e) seriam criados mecanismos de *feedback* (retorno) e avaliação de performance por *peer review* (revisão por pares); f) haveria a criação de capacidade de resiliência e flexibilidade na organização” (MEDEIROS, 2006, p. 154).

<sup>13</sup> Lipson (2007) denomina organização de sistema aberto às instituições que interagem com o ambiente.

Azevedo (2012), alinha-se aos autores, ao analisar o modelo “hipocrisia organizada” nas escolas de Portugal. Nesse modelo há um discurso dominante que difere da prática. Esse discurso conduz as ações escolares para a pobreza de práticas autônomas. Esse modelo de escola revela a ausência de projetos elaborados para desenvolver as atividades da educação básica. Nas instituições escolares o Estado, neste caso, a Secretaria Municipal de Ensino, implementa ações de interesse próprio para legitimar sua permanência, alimentada por discursos alienadores.

Os discursos alienadores, citado por Freddo (1994, p.25), “tem como função primordial a negação do homem”. Para o autor, o discurso alienador é o exercício de influência sobre o outro de modo individual e coletivo na organização, nesse caso, a escola básica. O diretor pelo discurso acredita que os profissionais da escola básica se satisfazem ao desempenhar as funções na instituição.

Os discursos alienadores, acentua Azevedo (2012), estão presentes no interesse de todos: a) da Secretaria Municipal de Ensino que se legitima pelo discurso. A autonomia da escola é realidade distante, porém é conceito que preenche a ausência de projetos políticos que desenvolvem a educação; b) das escolas que precisam expor em público as necessidades, entretanto a autonomia é negada; c) dos pais que intervêm de modo insuficiente na educação escolar e apelam pela capacidade de livre escolha de seus filhos; d) dos governos com o discurso sobre a autonomia escolar.

Esses discursos alienadores, como registra Freddo (1994), se revelam como forma de domínio imposta pela razão, a fim de nivelar os profissionais que atuam na e sobre a escola básica. O discurso propõe dividir: aqueles que falam e aqueles que ouvem. O discurso alienador ilude, mostra-se falso e se apresenta em benefício da escola, no entanto, o profissional perde a capacidade de participar e refletir de modo crítico.

Lima (2006) orienta que, os discursos alienadores conduzem a escola a justificar os conflitos de valores e de ideias, articulados aos pensamentos antagônicos. A instituição admite as diferenças entre os discursos e as ações, ou seja, o agir na escola é distinto do discurso. As divergências entre o discurso e a ação legitimam a escola. As ideias são posteriores às decisões e essas são inconsistentes e divergentes das ações. Nas palavras do autor, “as decisões são recursos para atingir as ações e mediações entre as ideias e a ação” (LIMA, 2006, p.4).

Os discursos e as decisões, como mostra Lipson (2007), “remediam” as ações inconsistentes. Os discursos e as decisões satisfazem as exigências para resolver os problemas,



que suprimem as ações. As ações na escola básica são isoladas e opostas às decisões. As decisões contrárias pressionam para mudar as ações. Os discursos, as ações e as decisões no modelo da “hipocrisia organizada” estão unidos, mas os opostos lutam para provocar mudanças nas ações.

Nessa visão de escola, Costa (2007) destaca que, há divergências entre os discursos, as ações e as decisões. As escolas articulam as ações para determinada direção, porém tomam decisões imediatas, impensadas para novos caminhos. No entanto, executam as atividades em uma terceira via, de modo improvisado. As atividades escolares organizam-se e ocorrem de modo fragmentado, desconexas e incoerentes.

Essas atividades escolares, observa Lima (2006), são intermediadas pelas decisões. A escola pode optar por tomar decisões a fim de evitar as ações. As decisões escolares encarregam-se de movimentar as ações da escola.

As decisões desarticuladas implementam de maneira instável as ações. O objetivo das decisões é retirar dessas ações a legitimidade da escola. As decisões divergem das ações, entretanto elas articulam-se como se fossem únicas e formam “ilusão inteligente”, de estruturas transparentes, para a instituição escolar sobreviver.

Segundo Azevedo (2012), para a escola sobreviver a lógica é discursar sobre o que não se aplica, implementar projetos não construídos pelo coletivo, ou tomar decisões acerca de ações não dialogadas.

Essas ações e decisões escolares, como afirma Costa (2007), sofrem pressões, exigências e normativas advindas dos órgãos mantenedores. Todos são responsáveis por essa visão de escola, ao contrário, a instituição perde legitimidade. As crescentes orientações e exigências impostas para a escola funcionar fazem

as organizações reagirem de formas diversificadas, nomeadamente através de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios de, acolherem positivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas, e, por outro manterem outros tipos de procedimentos, por vezes, bastante desalinhados com a mensagem que vai sendo difundida. Esta dupla face das organizações é identificada por Brunsson com as noções de organização para a ação e organização política (COSTA, 2007, p. 102).

Para o autor, as orientações são impostas e as instituições escolares reagem de maneira desarticulada. As instituições recebem as normativas a serem cumpridas, enviadas pelos mantenedores, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação. As normativas desalinham as ações realizadas na escola básica. As ações escolares são organizadas para atividades que requerem coordenação, integração e uniformidade, em favor de ações escolares com qualidade.

Em contraposição, a organização política requer que as estruturas escolares sejam fragmentadas, isoladas e divididas, com ênfase nos resultados.

Há ambiguidades entre as ações, as decisões e os discursos. Costa (2007) alerta que, tais fatores conceituam a escola como hipocrisia organizada classificada em dois modelos: as organizações para as ações e as organizações políticas. Os dois tipos de organizações são divergentes, porém complementares.

As organizações para as ações, como conceitua Lima (2006), são instrumentos cuja legitimidade depende do sucesso das ações realizadas no interior da escola. As ações são otimizadas pela racionalidade técnica, sendo enfatizadas a eficácia e a eficiência que pretendem eliminar os conflitos. Para os mantenedores a educação básica, a escola sobrevive se produzir resultados.

Os resultados produzidos, advém de práticas pedagógicas submissas, porque os projetos pedagógicos chegam à escola prontos, apenas para serem executados. O governo municipal legitima-se pelos discursos, pelas ações e pelas decisões não consensuais. O papel do gestor na escola é aceitar os projetos advindos da Secretaria Municipal de Educação, “que outros irão executar, que um terceiro grupo irá avaliar” (COSTA, 2007, p. 106). Esse gestor passa para outras pessoas as responsabilidades dos projetos, pois desconhece o processo de elaborar, executar e avaliar o projeto pedagógico escolar.

A "organização política", acrescenta Lima (2006), traz a luz as dimensões ambíguas como: a incerteza, o dissenso, o conflito, o choque de racionalidades, a ideologia, as decisões e as ações. Os discursos e as decisões são produtos relevantes, em resposta às normas e às exigências escolares, consideradas inconsistentes e contraditórias.

As consequências dessa relação incoerente entre o governo e as escolas, observa Azevedo (2012), por um lado, geram desconfiança e prepotência por parte do poder público, no caso, a Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, criam dependência nos profissionais que trabalham na escola. Os profissionais que mandam e aqueles acríticos que obedecem, se beneficiam da escola como hipocrisia organizada. Esse modelo contribui para tornar a organização escolar lugar de ações inconsistentes, submetida à regulação e ao controle.

Essa relação “hipócrita” entre a escola e o governo municipal, tornou-se essencial para as instituições sobreviverem (COSTA, 2007). Estas escolas estão submetidas às demandas desarticuladas, contraditórias. A separação entre a política e a ação naturaliza esse modelo de escola para a comunidade.

A organização para a ação, consoante Costa (2009), exige coordenação, integração, uniformidades. A organização política requer qualidade contrária à ação nas atividades escolares. Esses modelos possuem conceitos opostos.

Brunsson (2006) citado por Costa (2009), denominou a organização para ação como “modelo de apresentação”, ao passo que denominou a organização política de “modelo de resultados”. Estes dois modelos opostos presentes no contexto da instituição permitem que a escola sobreviva. A ação separada da política responde às demandas contraditórias que a escola está submetida e são classificadas em quatro maneiras para o comportamento das instituições:

- a) a separação cronológica (em determinados períodos a organização pode responder às exigências da ação e noutros aos condicionalismos da política); b) a separação por assuntos (há temas que podem servir para produzir coerência da ação e outros para conduzir a política); c) a separação por ambientes (a organização pode optar pela dimensão da ação ou pela dimensão política, em função do ambiente e dos interlocutores com quem interage); d) a separação por unidades organizacionais (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas, umas para responder às exigências políticas e outras concentradas nas imposições da ação) (COSTA, 2009, p. 4).

As quatro maneiras, conforme o autor, são capazes de promover atitudes na escola. A separação cronológica é entendida como os projetos educacionais que são realizados na prática e escritos no final do ano letivo, ou à medida que a Secretaria Municipal de Educação solicita. A separação por assuntos compreende os planos de ensino, os planos de aulas que estão desarticulados ou defasados em relação ao projeto político pedagógico. A separação por ambientes faz alusão aos gestores que utilizam os documentos legais da instituição de ensino, para comunicar-se socialmente. A separação por unidades organizacionais indica a criação de diferentes estruturas “umas para responder as exigências políticas e outras concentradas nas imposições das ações” (COSTA, 2007, p.103).

A separação entre a política e a ação, para Azevedo (2012), gera a falta de autonomia escolar. O exercício da autonomia é fundamental para a comunidade escolar participar e cooperar continuamente. As escolas de ensino básico almejam a autonomia, mas no exercício diário da gestão lhes é negada. Os interesses dos “governos” se escondem atrás do discurso, que impedem as escolas de manifestarem as próprias dificuldades.

Brunsson (2006, p.18) estudado por Costa (2007, p.102), assinala que nessa escola não se coadunam “o descanso, a decisão e a ação”. As organizações se expressam num sentido, decidem noutro e atuam de uma terceira maneira.

Os pressupostos teóricos apresentados sobre a gestão democrática, aprofundaram os diferentes posicionamentos e ressignificaram os paradigmas de gestão escolar. É vasto o aporte

teórico que referencia os modelos de escola. Aparentemente parece ser assunto simples, porém algumas escolas são instituições sociais milenares, coletivas e ao mesmo tempo independentes. As instituições intentam alcançar objetivos construídos, ou possuem metas para serem reconstruídas.

Os modelos de escola apresentados neste capítulo expressam que cada escola é singular e está inserida em um ou em vários contextos no mesmo espaço físico ou não. A necessidade de compreender como esta escola se sustenta nos dispositivos legais que regulamentam o seu funcionamento, conduz para a discussão no capítulo II sobre os princípios que sustentam a escola básica pública. Os dispositivos legais que, nesta dissertação, subsidiam a escola são: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024. Esses dispositivos legais asseguram a democracia no Estado Democrático de Direito e a gestão democrática escolar na escola pública municipal.

## **CAPITULO II- DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

O objetivo desse capítulo é compreender os dispositivos legais que sustentam o princípio da gestão democrática no ensino fundamental municipal.

A legislação brasileira de 1988 estabeleceu a ordem constitucional e consagrou os princípios “à democracia e à educação democrática” (CURY, 2013, p. 196). A educação é reconhecida como direito fundamental, social, universal, subjetivo e juridicamente protegido.

O direito fundamental para o Estado Democrático de Direito<sup>14</sup> é inerente a pessoa humana. Esse direito, como explica Flach (2009), normatiza que a educação é dever “da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1996).

A educação como direito social, acentua Flach (2009), institui a cidadania. Esta existe articulada à educação e a prática da cidadania vincula-se ao direito social. Este garante aos cidadãos usufruir da educação como direito fundamental. Este direito é de natureza universal, em razão de que todos são iguais perante a lei.

Tomar posse da cultura por meio da educação, na concepção de Paro (2012), é direito universal. Este é direito de todos na escola pública vincula-se aos preceitos públicos. Flach (2009) ressalta que, o direito subjetivo representa a oportunidade de reivindicar do Estado a garantia da oferta da educação. “O indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o Poder Público não pode penetrar” (FLACH, 2009, p. 511). O direito subjetivo é o dever do Estado oferecer a educação básica pública e gratuita ao cidadão brasileiro.

A autora explica que, o cidadão pode escolher atuar no espaço público ou privado e este direito destina-se a todas as idades para as pessoas que não tiveram acesso à educação gratuita e obrigatória na idade própria. Quanto a proteção legal desse direito, segundo Monteiro (2003), a lei preserva e concretiza os direitos mencionados.

---

<sup>14</sup> “Estado Democrático de Direito é aquele que possui junto aos seus princípios, a cidadania” (FLACH; SAKATA, 2016, p. 556). Silva (1988, p.22) afirmou que, nesta expressão o “democrático” qualifica o Estado, emanando os valores da democracia sobre os seus elementos e sobre a ordem jurídica. O Direito envolvido por estes valores, está em conformidade aos interesses coletivos. A CF/1988 por esta expressão realiza a prática dos direitos sociais, pela prática de recursos que concedem a cidadania, que concretiza a justiça social sustentada pela dignidade humana.

No Art. 205 da CF/1988 consta 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, 1988). Todo cidadão brasileiro tem direito à educação e, obrigatoriamente as crianças, os jovens e adolescentes de 4 (quatro) a 17(dezessete) anos, devem ter sua formação na educação básica.

Os princípios que regem o ensino, constantes no Art. 3º, da LDB/1996, amparam-se na democracia, promovem a dignidade da pessoa humana e a cidadania. Esses princípios sustentam o exercício da gestão democrática escolar pública e são indissociáveis do Estado Democrático de Direito.

A LDB/1996 é o referencial da educação nacional, que estabeleceu a ordem jurídica e legalizou um anseio histórico do povo brasileiro: educação para todos.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) preservou a educação como direito subjetivo. Esse plano foi construído por meio dos eixos estruturantes, das prioridades, das diretrizes, das metas e das estratégias.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), em vigor, serviu de alicerce para elaborar os planos estaduais, distrital e municipais de educação. É o primeiro plano que tratou a gestão democrática da escola básica como princípio. O conceito de gestão e a concepção de participação são essenciais para os estudos sobre a gestão democrática escolar no ensino fundamental.

O direito à educação representa a expectativa para que a pessoa desfrute de todos os direitos do homem. A seguir aborda-se sobre este direito.

## **2.1 A educação direito estabelecido**

Na década de 1980, de acordo com Flach (2009), o cenário nacional era catastrófico devido ao índice de repetição, de evasão e de milhões de jovens com acima de 14 anos frequentavam o ensino de primeiro grau <sup>15</sup>. Sessenta por cento da população vivia abaixo da linha de pobreza nesse período. Nesse contexto organizaram-se movimentos sociais, sindicatos,

---

<sup>15</sup> O ensino de primeiro grau foi assim nomeado pela Lei nº 4.024 de 20/12/1961. A LDB nº 9.394 de 20/12/1996 denominou este nível de ensino fundamental, que permanece em vigor.

associações científicas, associações de classes entre tantas outras organizações, em favor do direito à educação pública e gratuita garantida pelo sistema nacional de educação.

De acordo com o pensamento de Flach (2009), o direito à educação foi conquistado, legalizado na CF/1988 e representa os desejos, as lutas e as pretensões da sociedade civil. Esta CF/1988 redefiniu papéis, rompeu as amarras do militarismo, fundamentou-se no discurso em favor do social e ampliou os direitos sociais.

Para a sociedade civil, Monteiro (2003) ressalta que, após as necessidades básicas, a educação representa a primeira necessidade das pessoas. O direito à educação é primordial e cabe ao Estado Democrático de Direito “respeitar, proteger e realizar o direito à educação” (MONTEIRO, 2003, p. 764). Para o autor, o conceito sobre este direito faz refletir sobre a educação que transforma a escola e reconstitui a identidade dos trabalhadores da educação.

Conferir e refletir sobre o direito à educação no senso comum, revela Paro (2012), se restringe a transmitir conhecimentos e informações. A visão desse direito conforme o senso comum, é discriminadora e reducionista porque não forma o aluno conforme previsto em lei.

Formar a criança de maneira plena vai além das necessidades básicas. A criança precisa se apropriar da cultura para tornar-se mais livre. Atender o direito à educação do estudante da educação básica requer oferecer educação de qualidade socialmente referenciada.

Flach (2009) esclarece que, discutir sobre a educação como direito significa aprofundar a reflexão sobre o ser humano. Pela educação o homem se diferencia do mundo natural e transforma a realidade em que vive, atende às necessidades básicas e projeta o futuro. Medeiros (2003) adverte que, o direito à educação para o ensino fundamental

não é um direito dos pais sobre os filhos, nem do Estado sobre os cidadãos. É um direito dos filhos e dos cidadãos às responsabilidades dos pais e do Estado para com o seu direito à educação. Direito à educação não é direito apenas à disponibilidade e acessibilidade de uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. É, por definição, direito a uma bem determinada qualidade de educação, a uma educação com qualidade ético-jurídica de direito do ser humano, isto é, cujas condições materiais, institucionais e pessoais respeitem todo o conteúdo normativo, devidamente interpretado, do direito à educação (MONTEIRO, 2003, p. 786-787).

O Estado deve garantir o cumprimento do direito à educação e os alunos detentores desse direito, são dependentes dos adultos, pais ou responsáveis, que acompanham a maneira oferecida pela escola a respeito da educação dos seus filhos.

Sobre o direito da pessoa e dever do Estado, Cury (2007) explica: do direito, as pessoas usufruem aquilo que lhes pertence e do dever, são responsabilidades do poder público para a garantia desse direito. A educação escolar representa a “dimensão fundante da cidadania e tal

princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho” (CURY, 2007, p. 484).

Seguindo os conceitos do autor, a educação escolar pelo direito é bem público<sup>16</sup> e social. Este bem possui características próprias que promovem a cidadania e prepara o ser humano para o trabalho. O direito à educação

parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2007, p. 486).

Dominar os conhecimentos formais como herança cultural, para o autor, é indispensável porque propiciam elaborar outros conhecimentos. Trata-se do direito sancionado e as condições apropriadas das escolas garantem este direito legalizado. A educação é

direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias (MONTEIRO, 2003, p.769).

Para o autor, o direito à educação é dever de cada um para com a dignidade da pessoa humana e para aperfeiçoar-se enquanto humano, para melhorar a comunidade em que vive, de acordo com a capacidade e responsabilidade individual de cada pessoa.

A educação como direito público e gratuito, mostra Paro (2012), ocorre na escola. O Estado deve prover e sustentar-se em preceitos públicos, universais e democráticos. Os processos didáticos, a universalidade desse direito ocorre com a vontade do aluno e por meio de princípios democráticos.

Para concretizar o direito à educação na escola de espaço e de serviço público, a gestão escolar precisa ser democrática e pautar-se em princípios democráticos. A seguir tratar-se-á dos princípios constitucionais que sustentam a gestão democrática escolar.

---

<sup>16</sup> O Código Civil, Lei nº10.406 de 10 de janeiro de 2002, estabelece sobre bem público a seguinte redação: Art. 98. São públicos os bens do domínio nacional pertencentes às pessoas jurídicas de direito público interno; todos os outros são particulares, seja qual for a pessoa a que pertencerem. Art. 99. São bens públicos: I - os de uso comum do povo, tais como rios, mares, estradas, ruas e praças; II - os de uso especial, tais como edifícios ou terrenos destinados a serviço ou estabelecimento da administração federal, estadual, territorial ou municipal, inclusive os de suas autarquias. Art. 100. Os bens públicos de uso comum do povo e os de uso especial são inalienáveis, enquanto conservarem a sua qualificação, na forma que a lei determinar. Art. 103. O uso comum dos bens públicos pode ser gratuito ou retribuído, conforme for estabelecido legalmente pela entidade a cuja administração pertencerem (BRASIL, 2002).



## 2.2 Os princípios constitucionais e a gestão democrática escolar

A Constituição Federal (CF/1988), segundo Adrião e Camargo (2007), foi pioneira em introduzir em texto constitucional a gestão democrática como princípio e marco histórico para o nosso país. O termo princípio

é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito. São afirmações gerais no campo da legislação, a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. São os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 65)

Os princípios, ressaltam os autores, constituem diretrizes para elaborar outras normas e coíbem o desrespeito por qualquer governo. Os princípios são referências que legitimam outros documentos, derivados da CF/1988.

A CF/1988 foi declarada pelo Presidente da Assembleia Nacional Constituinte Ulisses Guimarães como a “constituição cidadã” (CURY, 2013, p. 196). A Carta Magna estabeleceu os seguintes direitos: civis, políticos, sociais, culturais e promoveu a participação popular. A citada Carta Magna, segundo Saviani (2011), assegura os direitos dos cidadãos pelo Estado. A CF/1988 instituiu o Estado Democrático de Direito e reconheceu a soberania da lei. Foram estabelecidos o regime representativo de eleição dos dirigentes da escola pública básica do país e o poder popular. Cabe lembrar que o país vivenciava o processo de redemocratização, após a retirada dos militares do poder, que governaram desde o golpe de 1964.

Sobre a cidadania, Cury (2013, p 196) assume as ideias de Bobbio (1986) e anuncia que, “a única maneira da pessoa tornar-se cidadã é por meio da educação democrática voltada à cidadania”. A democracia emerge da ação democrática vivida. Os direitos anunciados constituem a cidadania. A CF/1988 regulamenta que o “Estado” assegura os direitos ao ser humano.

A função do governo por meio deste dispositivo legal é suplementar aos cidadãos, com as prioridades requeridas pelos direitos. O Art. 1º da CF/1988 estabelece que,

a República Federativa do Brasil formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana. Parágrafo único. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

O fundamento da dignidade da pessoa humana prescrito no Art. 1º da CF/1988, defendido por Sarlet (2015), é supremo, ético e valioso. O significado jurídico e constitucional

desse fundamento é valor absoluto, insubstituível e indispensável para o cidadão. A dignidade é inerente, irrenunciável e inalienável ao homem, como direito fundamental. O direito constitucional reconhece, protege e proporciona a dignidade para a pessoa humana. Esse direito deve se manifestar na educação fundamental pública. Enseja-se que todos sejam iguais perante a lei.

Lewin (2017) referencia-se em Habermas (2010), para compreender a dignidade da pessoa humana como plano moral e jurídico, presente nas relações interpessoais. Essas relações devem ser vividas com respeito e coíbem as práticas que tratam as pessoas de modo indigno. Nessa dissertação, refere-se ao espaço da escola pública de ensino fundamental. O fundamento da dignidade da pessoa humana é universal.

Tal fundamento é mencionado por Cury (2013) e foi regulamentado no Art. 1º da CF/1988, pois ultrapassa a

noção de indivíduo, embora preservada e subsumida pela de pessoa. A noção de pessoa abrange o indivíduo, o tem como dotado de direito subjetivo, o assume como ser social (*socius*) que, só em companhia de seus iguais (outras pessoas), encontra as condições necessárias para seu desenvolvimento e do conjunto da sociedade. O *socius*, por sua vez, tem a ver com a ideia de coletivo, de grupo, assim como de bem público e de repartição das riquezas geradas. E, finalmente, a noção de pessoa se encontra com a do cidadão (*civis*), aquele sujeito da democracia que participa ativamente dos destinos de sua comunidade (CURY, 2013, p. 201).

A ideia de indivíduo está integrada ao conceito de pessoa. Essa pessoa é o sujeito social, dotado de pátrio poder<sup>17</sup>. Para ser sujeito social é necessário estar e conviver com os outros, de modo coletivo, em grupo. A noção de pessoa revela o conceito de cidadão democrático, que participa das decisões no lugar onde atua, neste caso, na escola pública municipal de ensino fundamental.

Esse princípio, acentua Sarlet (2015), determina o indivíduo como pessoa humana, porque tornou-se bem da humanidade pela lei. A dignidade da pessoa humana é individual, porém só existe pelo respeito, vivido no coletivo entre as pessoas, portanto é social.

Lewin (2017) menciona as ideias de Raws (2010) para mostrar que, a dignidade da pessoa humana não aprova o alinhamento às doutrinas moralistas, totalitárias e unilaterais. Este fundamento aceita a laicidade e a neutralidade política, em benefício da partilha entre as

---

<sup>17</sup> A expressão “pátrio poder” é definida por Noronha (1996, p. 195), como os direitos e deveres atribuídos ao filho menor. Embora o poder paternal da ação corresponda ao dever do filho, ele não possui este dever como obrigação do tipo “credor e devedor”. O filho não pertence como propriedade ao pai. O pátrio poder estabelece a obrigação imposta pelo estado sobre o direito privado da família e o torna público. Os pais para atenderem a lei devem proteger os filhos. Os pais exercem a tarefa de orientar e os filhos a obrigação de obedecer.

peessoas. No século XX a dignidade da pessoa humana deixou de ser apenas valor moral e tornou-se preceito protegido pela lei.

Hannah Arendt (1990) foi citada por Sarlet (2015) para registrar que, a dignidade da pessoa humana é a condição da existência humana. A dimensão política da dignidade é a condição da ação humana. A norma escrita no Art. 1º da CF/1988, em nosso país, reconhece juridicamente que todos somos iguais pela dignidade humana.

Quanto à cidadania está consagrada no Art. 6º da CF/1988, como se comprova no *caput* do mencionado artigo nas palavras de Camara (2013). A educação foi inserida como direito social. O Art. 6º da CF/1988 declara as ações, as diretrizes e os fins a serem realizados pelo Estado e pela sociedade. O direito à educação resguarda a democracia e garante o acesso do cidadão a esse direito. Essa concepção de cidadania reconhece o sujeito em sua concretude, especificidades e peculiaridades. O direito constitucionalizado assegura o ensino público, gratuito, para crianças e jovens de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos e a todos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria.

No Art. 6º da CF/1988, conforme explicam Catani e Oliveira (1993), o direito social é democrático, coletivo e vivido pelas pessoas da escola. Esse direito se concretiza, à medida que abrange a elaboração e a execução do projeto político pedagógico, as normas e o currículo, entre outras ações educacionais. O gestor da educação básica deve respeitar este direito e assegurar a prática democrática no espaço escolar em que trabalha. O direito social desvela a educação como bem democrático, público e gratuito.

Essa concepção de cidadania, de sujeitos de direitos, assumida por Catani e Oliveira (1993), está em consonância com a visão de Camara (2013) e determinado pelo Art. 227 da CF/1988 que, assegura a educação como direito fundamental, social e de caráter universal.

Camara (2013) salienta que, o conceito de educação como direito fundamental, social e universal é dialético e se estabelece entre o individual e o social, a fim de promover a autonomia e formar as pessoas. A educação proporciona o

desenvolvimento da personalidade humana, é requisito indispensável para a concreção da cidadania. Mediante ela, o cidadão passa a compreender o alcance das suas liberdades e a consciência de seus deveres. A educação é a condição para o exercício dos seus direitos, permitindo que haja uma integração entre uma cidadania consciente e uma democracia efetivamente participativa (CAMARA, 2013, p. 21).

A finalidade da educação como direito fundamental é declarar a “dignidade da pessoa humana”, para a liberdade, a justiça e a solidariedade, em benefício do bem-estar social. A autora define a educação como o ato ou efeito de educar-se, que desenvolve a capacidade

intelectual, física, intelectual e moral da pessoa e a integra à sociedade de modo individual e social.

As experiências escolares permitem conquistar a autonomia e modificar a realidade do ensino. A gestão democrática participativa e o direito à educação do Estado democrático, possibilitam transformar a realidade.

O Art. 23 da CF/1988, preceitua:

é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público; V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e inovação; Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (BRASIL, 1988).

Como observa Cury (2002), o Art. 23 determina o princípio da cooperação, que entre os entes federados é o alicerce da gestão democrática. Esse princípio delibera sobre as competências comuns. Tais competências são executadas por procedimentos que prestam ajuda, inclusive financeira, entre os entes federados e “visa a dar materialidade ao regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios” (ARAÚJO, 2012, p. 235).

Para a autora, cooperar entre os entes federados significa trabalhar de forma coletiva, democrática, que assegure a igualdade, no caso desta dissertação, em benefício das escolas de ensino fundamental. A forma coletiva de trabalho na escola, devem assegurar condições de equilíbrio em favor da gestão democrática, nas escolas públicas.

Cooperar, de acordo com Cury (2002), exige que os entes federados participem de políticas públicas deliberativas, com decisões coletivas. Na gestão democrática da escola pública vivencia-se o princípio da cooperação legalizado pela CF/1988, que significa dividir as atribuições e desenvolver os objetivos educacionais comuns, com a participação de todos.

Outros princípios que regem a gestão democrática escolar, estão prescritos no Art. 37 da CF/1988. “A administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1988). A legalidade, acentua Cury (2002), protege a democracia por normatizar a ordem democrática e jurídica.

O princípio da legalidade, registrado por Aragão (2004), atende as regras jurídicas, relaciona-se de maneira favorável com a lei e a executa para fins determinados. Gestar a escola

pública com base nesse princípio, traduz que o ensino básico, está apoiado em normas legais, que determinam a prática escolar.

O princípio da impessoalidade, abriga-se no enunciado do Art. 37 da CF/1988. Consoante Tácito (1996), este princípio contempla o benefício da atividade de administrar instituições públicas e tem como destinatários naturais, as pessoas físicas e jurídicas, que se subordinam à sua disciplina.

A impessoalidade, de acordo com Cury (2002), reconhece a lei como universal, imparcial e faz com que os sujeitos tenham a necessidade de normas. Este princípio proporciona a igualdade de todos os cidadãos perante a lei.

A gestão da escola pública por meio dessa norma, conforme explica Tácito (1996), deverá ser impessoal e coletiva. Administrar esse espaço designado por essa norma significa proteger os interesses coletivos. O princípio da impessoalidade impede as atividades escolares que discriminam ou favorecem alguns membros da comunidade.

Gestar a escola pública, consoante Delgado (1992), vincula-se também aos princípios e às regras estabelecidas no Art. 37 da CF/1988. Tais princípios estão pautados na justiça, a favor dos cidadãos e são eficientes em benefício da gestão pública, a fim de alcançar o bem comum. Esses princípios implicam valorizar a dignidade humana, a respeitar a cidadania, com o objetivo de construir a escola básica com justiça e com solidariedade.

Cury (2002) é condizente com as ideias de Delgado (1992) e explica que a moralidade faz a pessoa respeitar e cumprir as leis. Essa norma concede o suporte à prática da ética nos espaços públicos e busca a equidade dos cidadãos.

O gestor atende às normas que, conforme Delgado (1992), são relevantes para a comunidade e sustentam a escola como instituição perante a sociedade. A moralidade apresenta-se em favor dos pais, dos alunos, dos professores e dos funcionários da escola. As necessidades da escola devem ser atendidas, porque o Estado absorveu a responsabilidade de prestar os serviços essenciais à comunidade. Essa exigência tornou-se desafio para o exercício do gestor. Cabe a ele examinar coletivamente o que deve prevalecer, em face ao interesse público.

A publicidade constante no Art. 37, como observa Platt Neto, *et al* (2007), indica que a comunidade tem direito de conhecer as ações praticadas pelo gestor da escola de ensino básico. O poder do exercício dessa função deriva da democracia.

Para Cury (2002), a publicidade constitui o modo democrático, que oportuniza ao cidadão discernir sobre a licitude das ações do diretor de ensino básico. A publicidade exige do gestor da escola pública, explicitar o que é público e o que a comunidade escolar necessita conhecer na prática de suas ações, de seus projetos e decisões.

A normatização da eficiência, declarada por Aragão (2004), busca o melhor exercício da gestão da escola básica, em proveito do interesse coletivo. Esse exercício está confiado ao poder público. A escola pública realiza atividades determinadas, com menor ônus possível e sem lucros. Este preceito estabelece ao gestor da educação pública, que sirva à comunidade escolar.

Cury (2002) ressalta que, a eficiência requer que os trabalhadores da escola básica, satisfaçam aos pais e aos alunos pelos serviços prestados na instituição pública. Estes serviços devem ser de qualidade, de conhecimento especializado e de cumprimento das obrigações dos trabalhadores da educação<sup>18</sup>.

Os preceitos do Art. 37 da CF/1988 apoiam e proporcionam o diálogo, em benefício da gestão democrática da escola pública. A escola faz parte do sistema educacional que pertence ao Estado de Direito Democrático. Este amparo legal permite aos diretores escolares, posicionarem-se frente aos órgãos públicos com autonomia, em favor da cidadania.

Retoma-se aqui por sua importância, o Art. 205 da CF/1988 (já mencionado à p. 5), que regulamentou a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Essa vitória, de acordo com Brzezinski (2018), foi também resultado da luta organizada em movimentos sociais, associações científicas, entidades de classes, sindicatos, entidades estudantis, fóruns de educação, entre outros. Essa luta garantiu uma das maiores conquistas sociais.

---

<sup>18</sup> O Art. 61 pela Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009, da LDB/1996 considera profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

O Art. 205 legalizou a educação como bem coletivo. Para concretizá-lo é necessário que a pessoa se desenvolva de forma plena, por meio de ações democráticas e que todos participem com responsabilidade.

Cury (2013) destaca que o desenvolvimento pleno da pessoa é o objetivo da educação, que se efetiva a partir de ações concretas no sistema educacional e no “chão da escola”. Essa possibilidade acontece por meio da gratuidade, da obrigatoriedade, do financiamento, da valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática, entre outros.

Aguiar (2018, p. 74) reitera que o Art. 2º da LDB/1996, é decorrente do Art. 205 da CF/1988 e adiciona o inciso IV que inclui “o respeito à liberdade e apreço a tolerância” e o inciso X que incorpora a “valorização da experiência extraescolar”. O Art. 2º da LDB/1996 avançou e assinala as características democráticas dos processos educativos. Esses processos adotam e socializam os saberes, por meio de normas e valores experienciados na escola.

O Art. 206 da CF/1988 prescreve que o ensino será ministrado sob a orientação de princípios, dentre eles destaca-se o contido no Inciso VI que trata da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL,1988). A gestão democrática, como mostra Vieira (2007), tornou-se a base legal, o direito regulamentado. A comunidade escolar pode exigir do poder público, que a gestão democrática se realize em benefício do exercício da cidadania na escola básica.

O direito prescrito no Art. 206 da CF/1988, revela Cury (2008), é privilégio para as pessoas usufruírem do bem comum que lhes pertence: a educação. Esse preceito determina como o Estado efetiva o seu dever com o ensino, as obrigações a serem respeitadas e estabelecidas. O direito básico e fundamental regulamenta a educação com caráter próprio, obrigatório, gratuito e implica o exercício consciente da cidadania.

O Art. 208, VII, § 1º da CF/1988 preceitua que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL,1988). A norma de mesmo teor, está prevista no Art. 5º da LDB/1996.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

De acordo com Catani e Oliveira (1993), o direito público subjetivo preceituado na CF/1988 reconheceu a educação como direito obrigatório. Esse marco legal possibilitou ações entre o Estado, a família, a sociedade e a escola. Este direito por ser obrigatório, exige do Estado seu cumprimento.

Cury (2008) compartilha o pensamento de Catani e Oliveira (1993) e afirma que no Art. 208 da CF/1988, o cidadão brasileiro pode exigir do Estado o imediato direito a educação. O Estado possui direito objetivo, isto é, cumprir a lei em favor do direito subjetivo. A versão legal do direito à educação, assinalam Cury e Ferreira (2009), não estava

presente nas constituições passadas, e por consequência, no ordenamento jurídico vigente. Até então, tínhamos boas intenções e proteção limitada com relação à educação, mas não uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados à sua efetivação (CURY; FERREIRA, 2009, p. 33).

Para os autores, a Constituição de 1988 reconheceu o direito público subjetivo. Esse ordenamento jurídico, legalizou a democracia. Este direito exige e gera efeitos democráticos concretos, estabelecendo relações entre a educação e o poder judiciário.

A legislação federal de 1988 universalizou o ensino público e proporcionou a diversidade nas escolas. As crianças e os adolescentes passaram a ser vistos como pessoas, com direitos legais. O poder público deverá garantir o ensino de qualidade e a legalização do caráter público próprio da educação.

Com base na CF/1988 e na LDB/1996 legalizou-se a educação para todos. A educação passou a ter função social e precisa manter estreitas relações com a sociedade civil. Este é o assunto a ser discutido no próximo tópico.

### **2.3 As normas educacionais para a gestão democrática, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**

A CF/1988 determinou e o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional. Esta lei foi fruto de conquistas sociais decorrentes da luta contra o regime autoritário militar. Essa medida modificou substancialmente o sistema nacional da educação no Brasil.

A conjuntura nacional brasileira, sobretudo, na última década do século XX, conforme Brzezinski (2018), foi de inconsistência política, econômica, social e educacional em face do cenário neoliberal capitalista. Neste contexto emergiram dois projetos educacionais em disputa. O primeiro projeto de

sociedade, educação, escola, de formação e valorização dos profissionais da educação, oriundo do mundo do sistema e sustentado na matriz de conhecimento racional-positivista, com normas inflexíveis e convencionais que garantem certa rigidez às questões do campo da educação; do lado oposto, o projeto educacional alicerçado na matriz do conhecimento histórico-dialética e no paradigma histórico-crítico da educação. Esse projeto de sociedade, educação, escola, profissionalização e



valorização dos profissionais da educação foi definido e reconstruído pelo mundo vivido dos educadores (BRZEZINSKI, 2018, p.14).

O projeto social para a educação, como desvela a autora, foi decorrente de pensadores membros de instituições científicas e sindicais, que abraçaram a proposta histórica de vivências humanas e sociais e compartilham os preceitos da CF/1988, que resguardam o direito à educação de maneira universalizada. Essa proposta reelaborada para o contexto das escolas públicas, pautadas em procedimentos de flexibilidade às transformações nas políticas educacionais, conseqüente do cenário “sociopolítico, econômico, educacional e pedagógico” (BRZEZINSKI, 2018, p. 14).

No período em que a LDB/1996 foi aprovada, consoante Campos (2018), a educação conclamava o povo a agir e participar de movimentos sociais. Esse período foi acompanhado pela sociedade civil, organizada em associações científicas, sindicatos, movimentos estudantis, entre outros e marcado por vários debates e embates sobre o projeto que tramitava no Congresso Nacional.

Para Pereira e Teixeira (2018), essa lei foi a referência que estabeleceu as normas legais para a educação nacional. Esta lei possui como princípio a ordem jurídica estabelecida e legalizou o anseio histórico do povo brasileiro, realizado sob pressão popular na luta pelo direito à educação pública e gratuita.

Está determinado no Art.1º da LDB/1996 que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.  
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL,1996).

O Art. 1º, conforme discutem Pereira e Teixeira (2018), determina que a educação escolar desenvolva a vida cultural dos alunos de modo pleno, o respeito à diversidade, a vinculação ao “mundo do trabalho e à prática social”. A escola brasileira assume a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico para as crianças e jovens de 4 a 17 anos. O ensino na escola democrática forma pessoas conscientes, participantes e críticas. A gestão da escola pública com estas características constrói o cidadão.

O Art. 1º da LDB/1996 suprime a ideia de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, que escraviza o homem. O vínculo entre o trabalho e a prática social, estão relacionados à educação plena, regulamentada no Art. 1º da LDB/1996, já citado. Fiorin,

Ferreira e Manckel (2013) explicam que, o processo educacional abrange a família e a convivência social. Esse vínculo tem como finalidade preparar as pessoas para o trabalho que dignifique o homem.

De acordo com Aguiar (2018, p. 74), o Art. 2º da LDB/1996 é fiel ao Art. 205 da CF/1988 e acrescenta o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e o respeito à diversidade. Tais características democráticas se revelam na escola pública da educação básica, quando a gestão assume práticas de conversas entre as pessoas.

Desenvolver a gestão da escola na perspectiva democrática, impulsiona o ensino para formar a consciência crítica e preparar o ser humano para viver em sociedade. A prática desse “modelo” de gestão exclui toda forma de discriminação às manifestações culturais da escola pública.

O gestor democrático, como ressalta Souza (2009), tem o compromisso de promover o diálogo. Esse exercício emancipa e humaniza a instituição, visando atender ao que está determinado no Art. 3º da LDB/1996, inciso “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL,1996).

Para Souza (2009),

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

O autor acentua que, a gestão democrática prescrita no Art. 3º da LDB/1996, inciso VIII, requer o diálogo e a alteridade entre as pessoas. Para tanto, é necessário reconhecer as diversas funções específicas da escola básica e significa, ainda: respeitar as normas, a tomada de decisões de grupo e a garantia do acesso às informações, a fim de que as pessoas participem de modo efetivo na escola. O Art. 3º preceitua a ação educativa da gestão democrática como princípio, em favor dos interesses e das práticas coletivas.

O Art. 13 da LDB/ 1996, como acentua Hora (2010), estabelece os dispositivos para que os educadores busquem compreender os significados prescritos na lei e assumam as responsabilidades no exercício da docência.

A escola pública, gratuita e de qualidade, de acordo com Cury (2007), consiste no direito do estudante. O aprendizado da criança foi estabelecido como direito social, de cidadania e da pessoa humana. Esses direitos estão prescritos no Art. 13, antes mencionado. Cabe aos professores garantir o padrão de qualidade de ensino. Essa norma determina os deveres do

professor com a gestão democrática. Tornou-se indispensável que os professores participem do projeto pedagógico, cumpram a jornada de trabalho estabelecida pela lei e elaborem propostas com a finalidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem para todos os discentes.

Oriani (2008, p. 192) esclarece que, a lei assegura o direito de educar e preparar a pessoa para viver a cidadania. Ensinar ao aluno o respeito aos direitos coletivos, tornou-se fundamental na vida em sociedade e atende ao que determina o Art. 22 da LDB/1996. A formação comum ao aluno é indispensável ao exercício da cidadania e exige que os direitos educacionais sejam vividos. A ausência deles é injustificável.

O Art.14 da LDB/1996, normatiza.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Segundo Cury (2007), esse artigo determina a obrigatoriedade da gestão democrática nas escolas públicas, porque é princípio da educação nacional. Esse princípio se desvela no diálogo, na participação e no projeto político pedagógico das instituições. Cabe a comunidade exigir esse direito.

Para Dalbério (2008), a gestão democrática legalizada pelo Art. 14, antes citado, coíbe gerenciar a escola de ensino fundamental com discursos e práticas pedagógicas autoritárias. A autora assegura que, praticar a gestão democrática na escola exige tempo para aprender a gerir mediante a participação democrática e significa aprender para evitar erros e analisar os fracassos escolares.

O Art. 14 da LDB/1996, como mostra Cury (2007), concede o apoio necessário aos gestores escolares no exercício de sua função. Este artigo prevê a gestão democrática da escola pública, que oferece serviços públicos, para o bem comum. Estas características divergem da gestão empresarial, mencionada no primeiro capítulo que, “incorpora em seu fazer ideias, valores e práticas próprias do mundo da produção e do poder, enfim, assume seus interesses, sua lógica” (COÊLHO, 2012, p.17).

No modelo de escola democrática, a autonomia escolar e a gestão democrática são indissociáveis. A autonomia está garantida no Art.15 da LDB/1996, que prevê, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

As três esferas de autonomia tratada pela LDB/1996, como registra Polo (2001), conduzem para que as autoridades públicas propiciem ensino público de qualidade e universal. A autonomia<sup>19</sup> escolar possui função divergente de outras instituições sociais e não está relacionada a independência devido a inexistência de receitas próprias, que a sustentariam de maneira integral. Para que a escola exercite a sua autonomia financeira é necessário contemplar as especificidades de cada instituição, para isso o gestor deve incumbir-se de aplicar os recursos financeiros e o Conselho Escolar elaborar propostas para fiscalizar os recursos transferidos pelo Município.

A autonomia da gestão financeira, no entendimento de Cury (2005), representa fator fundamental para a gestão democrática. A autonomia escolar necessita da gestão financeira, porque a escola administra os recursos, promove a democracia e exige que o gestor conheça as normas de financiamento público.

Uma das maiores dificuldades para que as escolas públicas tenham autonomia financeira, de acordo com Santos (2006), é decorrente da centralização dos recursos financeiros, desde a elaboração, a execução, até a autorização de recursos. As escolas são tratadas como órgãos isolados, mas são pertencentes da rede municipal de ensino. Esta prática impede a gestão democrática na elaboração execução e liberação de recursos financeiros. A descentralização de recursos atende as especificidades de cada unidade escolar, para ocorrer esta descentralização

o Conselho Escolar, instrumento de participação da comunidade, deve ser o maior aliado do gestor na construção da autonomia financeira da escola. O repasse de recursos financeiros para a escola, se for bem trabalhado, pode se transformar em ponto de partida para a própria formação e o fortalecimento dos conselhos. Reunir representantes da comunidade escolar para planejar o uso dos recursos recebidos pela escola e supervisionar sua aplicação, a partir dos objetivos e das metas definidos na proposta pedagógica, pode significar um momento importante de início de um processo mais amplo e completo que alcance a finalidade última de existência dos conselhos: a participação da comunidade em todas as dimensões da gestão escolar - a pedagógica, a administrativa e a financeira (POLO, 2001, p. 283-284).

Quando o poder público centraliza os recursos o gestor apenas representa a escola para cumprir a rotina para deixar em dia a parte documental para a prestação de contas. Como consequência, os professores não podem opinar sobre as necessidades da escola. O CE que deveria descentralizar a gestão, permanece a serviço de validar as ações do governo. Entretanto,

---

<sup>19</sup> O vocábulo autonomia interpretado por Polo (2001), representa a capacidade da pessoa em refletir e julgar situações a fim de que tomem decisões a respeito de um assunto. O autor sistematiza as características de autonomia: a) relacional, quando ela ocorre com a outra pessoa, b) por graus de relatividade, porque ninguém possui plena autonomia e c) interdependência, da qual não pode ser confundida com soberania.

instituir conselhos de participação efetiva nas decisões da escola, que ajudam decidir sobre a aplicação dos recursos financeiros e melhoram as três esferas de autonomia para a gestão democrática escolar.

Dias (2003) se vale do Art. 15 da LDB/1996, para abordar sobre a autonomia pedagógica da escola pública. A autonomia pedagógica se edifica no dia a dia. A autonomia está subordinada, no caso dessa dissertação, às secretarias municipais de educação, que estabelecem suas ações, em consonância com as escolas. A escola que busca autonomia, elabora o projeto político pedagógico, o regimento interno, conforme as orientações da legislação maior. Esses documentos norteiam as atividades escolares.

Os procedimentos pedagógicos, como escreve Polo (2001), acontecem nas esferas da vida social do aluno, no contato deste com a vida em família, no dia a dia das experiências informais, pelos meios de comunicação e pelo trabalho. A escola interfere no desenvolvimento do aluno, provoca transformações e possibilita reconstruir as pessoas devido ao acesso dos conhecimentos socialmente construídos, por isso a importância da autonomia pedagógica para a escola pública.

A escola autônoma, em consonância com Souza (2009), vive as contradições. Essa instituição de ensino fundamental discursa em favor das diferenças, porém legitima as desigualdades sociais. É necessário realizar, pensar e ampliar as ações democráticas reais, a fim de superar as desigualdades sociais. A gestão no modelo democrático, como pode ser verificado no primeiro capítulo dessa dissertação, promove a educação política para a cidadania, visando lutar pelos direitos sociais dos alunos, dos professores, dos trabalhadores da educação.

A educação política e democrática, em prol da cidadania, está normatizada no Art. 27 da LDB/1996.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Os preceitos do Art. 27 da LDB/1996, se coadunam com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e os Art. 2º e 22 dessa lei. Almeida e Guimaraes (2014) afirmam que, o Art. 27 estabelece normas, a fim de identificar os conteúdos a serem trabalhados na escola básica, na perspectiva democrática. Os valores fundamentais, os direitos e os deveres do aluno,

norteiam os conteúdos curriculares. Esses conteúdos são voltados para o bem comum, em favor da democracia na gestão escolar.

As normas constitucionais foram estabelecidas com a finalidade de assegurar que as pessoas participem como cidadãos ativos, na vida política e social. Diante dessa necessidade do Brasil e, especificamente, para definir as políticas educacionais foi elaborado o Plano Nacional de Educação (2001-2010), que será tratado no próximo tópico.

#### **2.4 O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010): educação como direito social a ser conquistado**

O PNE 2001-2010, conforme Aguiar (2010), tramitou na Câmara Federal apresentado pelo Projeto de Lei nº 4.155/1998, de autoria do Deputado Ivan Valente. Esse plano,

foi aprovado pela Câmara de Deputados no dia 14 de junho de 2000 e estava estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza (AGUIAR, 2010, p.710).

Em 30 de junho de 2000 o Projeto foi encaminhado ao Senado Federal, com a denominação advinda da Câmara dos Deputados de PLC nº 42/2000 e finalmente o PNE 2001-2010 foi aprovado, de acordo com a autora, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001. Sua elaboração ancorou-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e na Emenda Constitucional nº 14<sup>20</sup>, de 12 de setembro de 1996.

Os eixos desse plano, consoante Bonamigo, *et al* (2012), têm ênfase no direito à educação e permitem ao gestor do ensino básico, priorizar a igualdade educacional. Para cumprir este direito e reassumir o compromisso social, houve propostas de entidades ligadas à educação e aos movimentos da sociedade civil<sup>21</sup>. Essa dívida social era perceptível pela: “baixa qualidade profissional, baixa escolaridade, analfabetismo e difícil acesso e permanência na escola” (BONAMIGO; *et al*, 2012, p. 2).

---

<sup>20</sup> A EC nº14 instituiu a regularização de financiamento do ensino fundamental por meio de fundos, com a finalidade de garantir o ensino universal, a digna remuneração do magistério e “eliminar o analfabetismo” (BUTARELO, 2000, p. 70).

<sup>21</sup>. As entidades ligadas à educação e movimentos sociais apresentaram à sociedade brasileira e ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, resultante de amplo movimento realizado pelo I e II Congressos Nacionais da Educação (CONEDs), denominado **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Plano consolidado no II Congresso Nacional de Educação em Belo Horizonte, plenária de 9/11/1997. “O III Coned ocorreu na cidade de Porto Alegre/RS, em 1999; o IV foi realizado em 2003 na cidade de São Paulo/SP. A cidade de Recife/PE, em 2004, sediou o V Coned” (SOUSA NETO, 2013, p. 57).

Dourado (2010) citou os eixos estruturantes do PNE 2001-2010, conforme menciona Aguiar (2010) e acrescentou que essa proposta revela o paradigma da continuidade com a finalidade de ultrapassar as gestões de governo. O plano diferenciou-se de projetos elaborados para apenas um mandato, pois foi prevista a vigência por 10 anos como resultado do processo democrático de discussões e ações da sociedade brasileira no Parlamento.

Democratizar a gestão, acentua Sousa Neto (2013), abre os caminhos para elaborar projetos na escola e serem enviados para a Secretaria Municipal de Educação. No PNE 2001-2010 consta como objetivo:

d) democratizar a gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 7).

Esse plano, ressalta Sousa Neto (2013), indica democratizar a gestão educacional de modo descentralizado, articulado e participado. Este dispositivo legal propôs ações democráticas para implementar a política educacional, mediante “a integração, a harmonia e o diálogo com a sociedade” (SOUSA NETO, 2013, p. 67). O plano acrescentou discussões sobre a gestão democrática. A autonomia prescrita na CF/1988 e na LDB/1996, possibilitou discutir as políticas públicas para implementar o PNE 2001-2010. A democracia se revela

pela participação consciente e efetiva do conjunto da sociedade; a autonomia ocorre por meio de regras claras estabelecidas de forma articulada, conforme consignou a CF de 1988 ao prever o regime de colaboração. No caso específico da educação, a construção do sistema apresenta-se como meio fértil para materializar tais pretensões. Por sua vez, este precisa ser construído com base em princípios democráticos de participação e de autonomia garantidos em todo o processo (SOUSA NETO, 2013, p. 105).

Seguindo o pensamento do autor, o PNE (2001-2010) concedeu a autonomia para a gestão escolar sob três esferas: “administrativa, financeira e pedagógica” (SOUSA NETO, 2013, p. 105). A primeira permite que a escola elabore e execute seus projetos, em benefício dos objetivos educacionais. A segunda administra o patrimônio e os recursos financeiros que a escola recebe. A terceira proporciona a liberdade de ensino e pesquisa pelo projeto político pedagógico que concretiza a gestão democrática. As prioridades, desse plano, foram:

- a) garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
- b) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
- c) ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior;
- d) valorização dos profissionais da educação;

e) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001, p. 7-8)

As prioridades, desse plano, almejavam: a promoção do estudante como cidadão; assegurar ao aluno o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com sucesso e ao aluno impossibilitado de frequentar a escola na idade própria; proporcionar a alfabetização; que promove as condições básicas para a cultura letrada e acesso aos bens culturais construídos pelo homem; amplia o atendimento aos demais níveis de ensino; valoriza os profissionais da educação pela formação, condições de trabalho e o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008; desenvolve os sistemas de informação e contempla recursos inerentes à gestão escolar, em prol da qualidade do ensino (BRASIL, 2001).

Estas prioridades, observa Kuenzer (2010), estiveram ausentes de indicadores que financiaram a educação pública. O governo federal evitou a análise real do sistema educacional. A inexistência de dados concretos e do debate com a sociedade revelaram que essa proposta foi inconsistente.

Esse Plano atingiu o desempenho aproximado de 30% dos objetivos e metas. Tal resultado é decorrência, sobretudo, dos vetos do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Os vetos atingiram exatamente os objetivos inerentes ao financiamento da educação.

Sobre o PNE 2001-2010, Souza (2014) declara que, houve excesso de metas e objetivos que dificultaram a sua implementação. Esses aspectos deixaram o plano marcado pela irresponsabilidade do governo. Embora renunciasse expandir os níveis da educação no Brasil, desconsideraram os custos e as fontes de recursos para financiar o ensino.

Projetar a educação como direito a ser conquistado, exige proposta exequível de objetivos e metas. A inconsistência desse plano foi provocada, particularmente, pela não materialização do financiamento da educação, que exige vontade política e ações concretas. No entanto, precisa considerar que teve algumas metas atingidas, como:

- Implementação do ensino fundamental de 9 anos.
- Aprimoramento dos sistemas de informação e avaliação do ensino (BRASIL, 2001).

Em análise realizada sobre o PNE 2001-2010, Lima (2020) acrescenta que,

houve a quase universalização do ensino fundamental de nove anos no final da primeira década do século XXI. Somente cerca de um terço de 29 milhões de pessoas foi atingido pela Educação de Jovens e Adultos, de um total de 50% esperados pelo plano; a repetência, o abandono e a erradicação do analfabetismo não foram satisfatoriamente trabalhados em nível de investimentos e ações concretas, ao ponto de não haver mudanças substanciais em sua diminuição percentual, visto o acentuado



histórico de desigualdade social no Brasil [...]. A educação infantil que deveria atingir 50% das crianças brasileiras em idade de creche no período previsto pelo PNE atingir somente 17,1% e a educação pré-escolar que tinha meta de 80% ficou abaixo do esperado, isto é, 77,6% (LIMA, 2020, p. 707- 708).

O plano anunciou a forma de modificar a realidade da educação no Brasil, porém os fatores como: “a economia, a lógica desenvolvimentista<sup>22</sup>, o mercado e as políticas de proteção social” interferiram na realização destas metas (LIMA, 2020, p. 709).

No entanto, Aguiar (2010) destaca que, o PNE 2001-2010 se apresentou com objetivos democráticos para a educação nacional. Dentre eles:

a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público (AGUIAR, 2010, p. 710).

Para o ensino fundamental regular, menciona a autora, o PNE (2001-2010) renunciava o ensino para nove anos. Os pais têm a obrigação de matricular os filhos a partir dos seis anos de idade. No prazo de cinco anos o PNE garantiria o padrão mínimo de qualidade na infraestrutura escolar. Asseguraria a oferta do ensino fundamental diurno e noturno e aumentaria para sete horas/dia o período letivo de aula.

O PNE (2001-2010), como mostra Bonamigo, *et al* (2012), definiu as diretrizes e as metas para gestar e financiar a educação nacional. A proposta almejava que o estudante adquirisse condições ao pleno exercício da cidadania, de educação plural e democrática.

O Plano Nacional (2001-2010) constituiu-se no principal mecanismo, em favor das políticas públicas, mediante a superação das carências históricas na educação brasileira. O período de vigência ocorreu em contexto econômico, político e social, marcados pela crise estrutural do capital. Este período resultou em investimentos insuficientes, para assegurar a qualidade, a infraestrutura e valorizar o magistério (BRASIL, 2001).

Bonamigo, *et al* (2012) explica que, foi proposta democrática da sociedade brasileira, porém o Governo de Fernando Henrique Cardoso alterou e adequou o plano ao ideário partidário hegemônico. O não cumprimento das metas, exteriorizou a complexa situação, que o Brasil enfrentou na tentativa de garantir o direito a educação, preceituado na Constituição Federal de 1988.

---

<sup>22</sup> A “lógica desenvolvimentista” é compreendida, por Castelo (2012, p. 629), como o predomínio do mercado capitalista e seus meios de acumular e produzir riquezas. O Estado regula os erros do mercado, câmbios, juros e promove as exportações. O Estado diminui as inconsistências econômicas, valoriza o setor privado e aceita a submissão aos países considerados “potências” mundiais.

Apesar da ausência de metas atingidas, Bernardo e Borde (2016) assinalam que, o PNE (2001-2010) apresentou o diagnóstico da educação brasileira e definiu diretrizes, objetivos e metas a serem alcançados, em benefício da educação brasileira.

A educação como direito social para a escola básica poderá recuperar a dívida social, mediante o cumprimento das metas que não foram alcançadas pelo PNE (2001-2010). Tais motivos, entre outros estimularam a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que será tratado no item a seguir.

## **2.5 O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): estratégias que promovem a gestão democrática**

Fernandes e Santos (2017) assinalam que, o (PNE 2014-2024) foi aprovado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, convertida em Lei nº 13.005/2014, promulgada em 25 de junho de 2014. Trata-se de dispositivo legal que estabeleceu essa lei, de caráter temporário<sup>23</sup>, a partir da LDB/1996, como possibilidade de garantir o direito à educação básica, prescrito na CF/1988.

Com base na CF/1988, na LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Coutinho e Lagares (2017) destacam que, a gestão democrática se tornou princípio constitucional assegurado às instituições educativas públicas.

Consoante as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, definidas pelos sistemas de ensino, de acordo com suas peculiaridades, como se constata em seu Art.14, a LDB/1996 revelou dois princípios “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II - a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Construir e implementar um plano nacional de educação, de acordo com Matos e Venco (2015), exige inúmeros desafios, devido a política educacional no Brasil ser caracterizada como descontínua, visto que não existem políticas educacionais de Estado e sim de governo.

O PNE (2014-2024) serviu de base para a elaborar os planos estaduais, distrital e municipais de educação, a fim de prever e executar os recursos orçamentários. O Plano estabeleceu a política de educação para a década 2014-2024 e determinou que no primeiro ano

---

<sup>23</sup> Ferigato (2008) explica que, de acordo com o Art. 3º do código penal, as Leis temporárias são aquelas que possuem vigência previamente fixada pelo legislador. Essas Leis entram em vigor em situações de necessidade.

os estados, o Distrito Federal e os municípios se adequassem ao PNE (2014-2024). Essa prescrição não foi cumprida.

Eliminar as desigualdades sociais históricas, evidencia-se como propósito do PNE (2014-2024) e a estrutura tem o seguinte formato:

a) as metas um, dois, três, cinco, seis, sete, nove, dez e onze visam a garantir o direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; b) as metas quatro e oito dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade; c) as metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito, tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; d) as metas doze, treze e quatorze, referem-se ao ensino superior; e) a meta dezenove sobre a gestão democrática e a meta vinte versa sobre o investimento público (MEC/SASE, 2014, p. 9-14).

A estrutura desse plano apresenta a busca pela qualidade da educação. A conquista desse propósito requer o repasse de recursos, o regime de colaboração e de cooperação entre os federados, a descentralização da gestão e a prática da gestão democrática nas escolas públicas. Estas condições são básicas para implementar o PNE 2014-2024 (MEC/SASE, 2014).

A qualidade da educação, consoante Aranda e Lima (2014), regulamentada nesse plano é inseparável das etapas, modalidades, procedimentos, avaliações, financiamento, gestão democrática, formação e valorização docente. Entretanto, para existir qualidade entre as ações, é preciso ter clareza das finalidades, que conforme as autoras, não estão explicitadas entre as razões sobre a qualidade.

O Art. 3º, Inciso IX da LDB/1996 estabelece a “garantia de padrão de qualidade” como princípio da educação. Dourado e Oliveira (2009) mostram que, a qualidade evoca a pluralidade de conceitos: a) finalizar os diferentes níveis de ensino com sucesso, b) a educação concebida como espaço plural de diversidade cultural e como lugar de formação que aceita os procedimentos formais e informais. O segundo conceito é defendido, nesta dissertação, porque nele a educação representa a unidade que constitui as relações sociais, promove mudanças ou preserva estas relações. Nesse entendimento a escola torna-se

espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. Assim, sem secundarizar a importância dos diferentes espaços e atores formativos (a família, o movimento social, a igreja, a mídia etc.). [...] A qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Para a escola praticar a qualidade, observa o autor, torna-se essencial estabelecer razões e condições de sustentação e de análise política, a fim de melhorar os procedimentos educativos,

fortalecer instrumentos de controle social da produção, implementar as políticas educacionais e fiscalizar os resultados. Estes fatores promovem a qualidade na educação na perspectiva social.

Esta qualidade, no entendimento de Bruno (1997), vai além de atingir reformas no currículo, para isso, é necessário reorganizar outras maneiras das atividades na/sobre a escola. São formas concretas que se desenvolvem, não por ordens do gestor, mas de modo cooperativo entre as pessoas, que inovam as relações entre a escola e a comunidade.

Prosseguindo as análises sobre o desenvolvimento do PNE 2014-2024, a meta dezenove assegura

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 (MEC/SASE, 2014, p.59).

Coutinho e Lagares (2017) assinalam que, o PNE (2014-2024) definiu o prazo de dois anos, para que os estados e os municípios formulassem e adequassem as leis, em favor da gestão democrática escolar. Foi a primeira vez, no país, que, a gestão democrática constou como princípio em um plano nacional de educação. Entretanto, transcorreram-se sete anos e a meta dezenove, ainda, não foi cumprida.

Essa meta quanto a seleção de gestores escolares, como acentuam Bernardo e Borde (2016), seguiu a lógica do projeto de lei, no qual permaneceram diferentes formas de admissão ao cargo de gestor escolar no país. Os mecanismos de escolha podem ocorrer pela eleição direta da comunidade escolar, pela nomeação ou por meio de indicação política.

A gestão democrática possui amparo legal, a fim de assegurar que a comunidade participe para promover a cidadania e a autonomia articuladas com os sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Concretizar a gestão democrática escolar ocorre por meio de mecanismos que

garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino (MEC/SASE, 2014, p. 59).

O PNE (2014-2024) assume os princípios da CF/1988 e reconhece a gestão democrática como princípio da educação nacional. A gestão democrática passa a ser compartilhada, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e aperfeiçoar as políticas educacionais para os “níveis, etapas e modalidades da educação. A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma” (MEC/SASE, 2014, p. 59).

A meta dezenove, conforme explica Carvalho (2015), reforçou o prazo de dois anos para concretizar a gestão democrática, entretanto, esta meta é dual: a meritocracia está associada à consulta pública. Os dois termos se conflitam, porque enquanto a consulta pública está a favor da democracia, a meritocracia atende aos valores individualistas, instituídos pelas políticas educacionais neoliberais, ditadas pelo mercado.

Entende-se que, optar pela eleição de diretores, assinalam Bernardo e Borde (2016), permite a escolha de um profissional que atenda aos interesses da escola, que se articule e dialogue com todos os segmentos: professores, alunos, profissionais da educação, pais e o poder público. Neste caso, o poder público é a Secretaria Municipal de Educação.

A respeito disso, Paro (1996) desvela que, não há maneira simplificada como por vezes se imagina ou se deseja. O motivo que determina a

opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola (PARO, 1996, p. 392).

Os procedimentos de escolha estabelecem a forma de conduzir a escola e o papel do diretor eleito, que é apoiar a comunidade escolar nas reivindicações para a Secretaria Municipal de Educação.

Concretizar a gestão democrática participada, para Bernardo e Borde (2016), é um dilema, porém sinaliza o modo apropriado para a escola alcançar os seus objetivos. O êxito das metas ocorre em meio as contradições de concepções e de valores, que se rompem em benefício da gestão educacional. A gestão participada promove a qualidade da educação.

Para as autoras (2016), a meta 19, neutraliza a

essência da gestão democrática do ensino, pois reduz a esta à eleição e à meritocracia, no entanto, as estratégias para poder alcançá-la vislumbram com maior vigor a democracia no interior das escolas públicas. Vale lembrar que estratégia é a técnica para alcançar o objetivo (BERNARDO; BORDE, 2016, p. 267).

A gestão democrática, mencionada pelas autoras, contradiz às ações meritocráticas, estimula a deliberar as ações no coletivo, dinamiza o ensino visando a qualidade social e aprimora a autonomia da escola por meio da democratização. Descentralizar e participar das ações da gestão da escola básica, dos conselhos escolares, entre outros. Em contrapartida, as ações meritocráticas que, ainda, permeiam a escola básica, negam os conceitos a serem debatidos e efetivados para legitimar a gestão democrática escolar.

Coutinho e Lagares (2017) mencionam que, a meta dezenove possui

oito estratégias, especificamente, relacionadas à gestão democrática, referentes à: constituição, formação e manutenção de colegiados (conselhos, fóruns, grêmios); participação das famílias e dos profissionais da educação; controle social e fiscalização dos recursos públicos e escolha de diretores, mediante mérito, desempenho e consulta pública (COUTINHO; LAGARES, 2017, p. 838).

As autoras afirmam que, as oito estratégias estão articuladas à gestão democrática, para serem implementadas nas escolas públicas mediante o exercício dessa gestão.

“A primeira estratégia da Meta 19 toca no ponto nevrálgico da educação no Brasil, que foi definido como o principal empecilho para a efetivar o PNE anterior” (CARVALHO, 2015, p.48). O autor menciona que a estratégia um, dessa meta, aponta para a necessidade de repasse dos recursos da União, para “as formas de escolha de dirigentes e, o exercício da gestão” (MEC/SASE, 2014, p. 59).

A primeira estratégia, conforme Bernardo e Borde (2016), reforça o teor da meta dezenove e articula a necessidade de vincular as transferências da união para os entes federados, afim de concretizar a gestão democrática escolar para a educação.

Militão e Perboni (2019) explicam que, a estratégia um da meta dezenove, exige o “modelo” que aceite a união do saber técnico e a participação da comunidade. Os autores consideram este aspecto avanço, pois diminui as intervenções “políticas”, no processo para concretizar a gestão democrática escolar.

A segunda estratégia, comentada por Carvalho (2015), concede estímulo e ênfase aos CE. A estratégia dois permite criar, acompanhar e assegurar recursos financeiros para constituir os conselhos nos municípios.

A segunda estratégia, mostrada por Bernardo e Borde (2016), apresenta os conselhos como mecanismos de controle das políticas públicas educacionais. Esses mecanismos acompanham e controlam o uso das verbas públicas.

A terceira estratégia, de acordo com os autores, concede aos trabalhadores e usuários da escola básica, a democracia participativa. Essa estratégia, consoante Carvalho (2015), fiscaliza, acompanha e incentiva os entes federados a criarem os Fóruns Estaduais e Distrital da Educação. Os autores admitem que, a estratégia três promove ações democráticas em benefício da escola básica.

O incentivo para as pessoas participarem, segundo Militão e Perboni (2019), aparecem na terceira estratégia da meta dezenove e inova a instância que até então era representativa da sociedade. “Os fóruns se constituem como novo espaço institucional de participação, com

objetivo de acompanhar a própria execução do PNE e seus possíveis desdobramentos nos estados, municípios e no distrito federal” (MILITÃO; PERBONI, 2019, p.173).

Os Fóruns Estaduais, de acordo com o entendimento dos autores, são constituídos por representantes do poder público e por representantes da sociedade civil. Estão sediados nas Secretarias Estaduais de Educação e têm entre outras atribuições a coordenação das conferências da educação municipais e estaduais e o acompanhamento da execução o PNE 2014-2024.

Os Fóruns são as instâncias de maior representação da gestão democrática. Entretanto, Militão e Perboni (2019) alertam sobre a

capacidade dessas estratégias de induzir a ampliação de práticas de gestão democrática não é promissora, uma vez que esses dispositivos, em sua maioria, já estão previstos em lei, pelo menos desde a aprovação da LDB/1996. Portanto, o PNE em vigor apenas reafirma elementos já previstos na legislação, sem grandes inovações (MILITÃO; PERBONI, 2019, p.173).

Para os autores, há obstáculos para implementar a estratégia mencionada. As avaliações estandardizadas por meio de provas, evidenciam os valores mercadológicos e meritocráticos. Tais mecanismos conduzem a prática da oferta e serviço, aos alunos considerados “clientes”. Estes “clientes” disputam vagas nas “melhores” escolas. A participação unificada ao desempenho se torna mecanismo de controle das escolas por resultados.

Na estratégia quatro, Carvalho (2015) esclarece que, os pais e os alunos participam por meio dos conselhos escolares, das associações de pais e mestres e dos grêmios estudantis. Essa estratégia respeita as normas legais desses órgãos.

Bernardo e Borde (2016) explicam que, a estratégia quatro tem foco no aluno e nos pais, a fim de alcançar o ideal de escola. É necessário, para isso, criar e fortalecer os grêmios estudantis, as associações de pais e estar em consonância com os conselhos escolares. Tais órgãos planejam, executam, acompanham, fiscalizam e avaliam as ações educacionais.

A estratégia cinco discorre sobre o Conselho Municipal e o Conselho Escolar. Bernardo e Borde (2016) afirmam que, esses conselhos representam a escola e expressam o poder da cidadania, da comunidade em que a escola está inserida. A estratégia seis

estimula a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BERNARDO; BORDE, 2016, p.269).

A estratégia seis, como mencionam Bernardo e Borde (2016), preceitua que a escola envolva as pessoas, a fim de construir o projeto político-pedagógico. O gestor de ensino

fundamental precisa convocar os professores e os funcionários e convidar os pais para participar da construção do projeto político-pedagógico da escola e do processo de avaliação de desempenho dos professores e outros profissionais da escola pública.

Para Carvalho (2015, p. 48), as estratégias cinco e seis revelam que participar da comunidade escolar tornou-se valioso. Acompanhar como são criadas e executadas as práticas da gestão escolar e a aplicação dos recursos financeiros na escola básica. Os sujeitos da escola são responsáveis e se envolvem no ambiente escolar.

A estratégia sete se coaduna com o Art. 15 da LDB/1996, que promove a “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996). Os autores mostram que, o objetivo principal dessa estratégia é descentralizar a gestão democrática dos escalões superiores, por meio de processos nas três dimensões de autonomia da escola pública: a pedagógica, a administrativa e a financeira.

Carvalho (2015) descreve que, a estratégia sete mantém afinidade com o Art.15 da LDB/1996, antes mencionado e, alerta para a necessidade de estar atento à autonomia, porque a educação pública é sempre ameaçada pela atuação dos empresários da educação que se pautam pelos valores do mercado e buscam recursos públicos para aplicar na escola particular.

A estratégia oito busca “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BERNARDO; BORDE, 2016, p.269).

A estratégia oito, como esclarecem as autoras, busca formar os diretores da escola pública, a fim de pôr em prática o desempenho das funções do gestor. Para exercer o cargo exige-se aplicar a avaliação ao diretor. Essa avaliação formal deixa clara a contradição dessa estratégia pouco democrática.

Esta estratégia da meta dezenove, de acordo com Carvalho (2015), enfatiza o gerencialismo e a meritocracia, que “adestram” os indivíduos para assumir a gestão escolar no “modelo” imposto pelo mercado. O desafio da gestão democrática na escola básica no processo de escolha do gestor é ultrapassar o dualismo: de um lado, a eleição com a participação da comunidade e do outro, as ações meritocráticas conduzem o processo da escolha do gestor escolar.

Escolher os dirigentes a fim de que exerçam a gestão democrática escolar, constitui e fortalece os grêmios estudantis, as associações de pais e mestres, os conselhos escolares e



educacionais. Institui os fóruns que efetivam os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira que prestam contas à sociedade (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), permitiu avanços significativos para que a gestão democrática da escola básica seja fortalecida com as políticas que financiam a educação. A meta dezenove, desse plano, permitiu aos gestores promoverem ações democráticas, com os atores da escola. As oito estratégias, aqui discutidas, norteiam as várias formas de gestar a escola pública.

A gestão democrática é mediadora das relações na escola básica e se pauta por objetivos concretos. A pluralidade da gestão, é o próximo ponto a ser compreendido, discutido e aprofundado.

## **2.6 Gestão da escola básica pública: um conceito plural e democrático**

Na educação a gestão da escola básica deve ser democrática como vem se defendendo, nesta dissertação, porque tem-se a clareza que o “modelo” democrático, segundo Paro (2010), proporciona convivência harmoniosa entre as pessoas ou ser instigadora do conflito.

A raiz etimológica da palavra gestão, segundo Cury (2002),

provém do verbo latino *gero, gessi gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio* ou gestação isto é ato pelo qual se traz em si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo Gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar germinar fazer nascer (CURY, 2002, p.164-165).

O vocábulo gestão, para o autor, indica fazer germinar. A função do gestor é assumir a escola básica, com responsabilidade, envolver-se no seu contexto, tomar iniciativa e estimular a sua equipe alcançar os objetivos da escola. Esses objetivos são pautados em ações concretas, possíveis de serem executadas. Isso gera equilíbrio para a gestão.

Moura (2009) afirma que, o termo gestão,

etimologicamente, pressupõe, pelo menos, um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela atitude de buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação. Implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos (MOURA, 2009, p.162).

A gestão, descrita por Moura (2009), se realiza pela convivência com e para os outros. A ação do gestor da escola básica é coletiva e depende da participação dos professores, dos alunos, de funcionários e dos pais.

Entende-se que gestar significa dialogar com transparência e clareza para se envolver e comunicar-se com a comunidade escolar. Para isso, é necessário conhecer o contexto da escola básica e oportunizar as pessoas a participarem das ações escolares.

Assumir a gestão no “modelo” democrático de ensino significa conquistar a comunidade escolar, para participar das atividades coletivas. Esse “modelo” abraça o ensino de maneira plural e expressa significados convergentes ou divergentes da organização da escola. Aceitar essa forma de gestão requer dar visibilidade ao contexto educativo da escola. Acolher este “modelo” de gestão escolar é desafiador.

Gestar a escola pública municipal, ressaltam Bordignon e Gracindo (2013), indica administrar os espaços e os níveis educacionais diferentes, como são elaborados e desenvolvidos o projeto para a qualidade educacional que se almeja. Essa proposta qualitativa emerge das necessidades sociais e educacionais e respeitam os limites e as possibilidades do ensino fundamental.

Essa maneira de gestar a escola pública decorre da democracia, em benefício da cidadania. A democracia, conforme afirmam Adrião e Camargo (2007), proporciona a igualdade das pessoas. Esse preceito constitucional possui características contrárias ao modelo autoritário de gestão e oposta ao desempenho individual escolar. A democracia como princípio, consoante os autores,

articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como método, garante a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.70).

Os autores reconhecem a democracia como preceito indissociável da igualdade, em favor das pessoas que integram a escola básica. A democracia resguarda a igualdade de condições nos processos decisórios.

A democracia, conceituada por Carpentier (2012), é a ação de preocupar-se em incluir as pessoas nas decisões políticas e nos processos coletivos. A democracia caminha na direção da igualdade, a fim de que todos possam governar. A escola em que todos governam, expressa o movimento de decidir o que fazer e executar o que foi decidido pela maioria. Esse movimento democrático, reconhecido por Paro (2003), é

valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la (PARO, 2003, p.25).

A democracia escolar, citada pelo autor, exige as ações concretas, que envolvam todos os segmentos escolares, nas conversas, nos debates e nas tomadas de decisões. É processo construído na prática cotidiana. A democracia é cultivada, na medida em que a escola compartilha as atividades escolares.

O diálogo, a partilha e a liberdade, consoante Carpentier (2012), são características democráticas em prol dos cidadãos, que decidem e realizam as ações coletivas. Nesse “modelo” as pessoas da escola de ensino fundamental são orientadas a cooperar e participar de várias maneiras. Uma delas é a prática da gestão democrática.

A gestão democrática, em 1988, pelo Art. 206, Inciso VI, tornou-se princípio constitucional, como registram Coutinho e Lagares (2017). Esse princípio, adveio de lutas históricas, pelas classes sociais e movimentos que se organizaram na sociedade civil. Entre essas lutas a defesa da democratização do ensino público foi primordial para transformar a realidade da educação básica.

A gestão democrática escolar, para Hora (2010), é via aberta e inacabada. Ela se expressa em procedimentos, construídos durante o caminhar da escola. É processo que acontece nas relações de poder. Essas relações conduzem a escola pública, aos avanços ou aos retrocessos educacionais.

Para conduzir a gestão democrática escolar, em favor dos avanços educacionais, Carpentier (2012) afirma que, os gestores devem ser escolhidos pelo voto e prestar contas à comunidade. Os interesses da escola básica são coletivos para o bem da instituição.

Gestar a escola democrática básica, anuncia Cury (2002), significa administrar de modo concreto. “Porque o concreto (*Cum crescere*, do latim é crescer com) é o nascer com e que cresce com o outro” (CURY, 2002, p.173).

Cury (2002) e Carpentier (2012) compartilham os conceitos sobre a gestão democrática escolar. Nascer e crescer com o outro exprime as atividades que incluem todos os segmentos escolares<sup>24</sup>, no processo de construir a gestão democrática no ambiente educativo. Esse processo significa, dialogar e acolher a presença de todos, para realizar as atividades escolares. Estas atividades são projetos que germinam por meio de decisões coletivas. Os projetos crescem, são cultivados e colhem-se as ações concretas na escola.

---

<sup>24</sup> Consideram-se segmentos escolares os professores, os funcionários da escola, os alunos, os pais ou responsáveis.

A gestão democrática no ensino fundamental da escola pública, segundo Souza (2009), é processo político levado a efeito no contexto da escola básica, envolvendo a comunidade escolar. Os participantes desse processo são sujeitos que identificam, discutem, diagnosticam, planejam e encaminham as ações e decisões, para resolver os problemas da escola e apontar soluções coletivas. A escola, para Cury (2007), é instituição

de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, a 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.489).

A escola como bem público, conforme explica o autor, é gratuita e gestada por todos. Gestar essa escola significa solucionar os conflitos por meio do diálogo. Os responsáveis pela gestão organizam as metas que devem constar do projeto político pedagógico, para decidir coletivamente quais são as atividades escolares e em que condições financeiras e legais garantem o seu desenvolvimento. Após a escolha dessas atividades, define-se o melhor caminho para executá-las.

O caminho trilhado pela maioria concretiza a gestão democrática, conforme explica Carpentier (2012), por meio da partilha do poder na escola de ensino fundamental. O poder partilhado ocorre em razão do diálogo, que favorece nos espaços escolares a harmonia entre a equipe gestora, os professores, os discentes, os funcionários da escola, os pais ou responsáveis.

Para educar os alunos de modo democrático nesses espaços públicos, Bordignon e Gracindo (2013) assinalam que, precisa de clima organizacional, favorável à cultura, à sensibilidade e à diversidade. Esse clima desenvolve nos alunos a habilidade política e a postura crítica, que promove a autonomia e a busca da cidadania. A autonomia e a cidadania são condições essenciais para efetivar a real gestão democrática. A gestão democrática é definida por Cury (2007), como o princípio

da educação nacional, 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 e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados (CURY, 2007, p. 489).

A gestão democrática, como compreende o autor, deveria estar presente em todas as escolas públicas do território nacional. Esse princípio permite que a comunidade participe e tenha direito à educação de qualidade. A escola nesse modelo promove a cidadania.

A gestão democrática, como mostra Veiga (1995, p.17), é “princípio constitucional e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira”. Esse “modelo” de gestão exige

ruptura com as práticas autoritárias, em favor da escola democrática. Esta luta para diminuir a exclusão, a reprovação, a evasão e promove a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

A escola de gestão democrática, conforme Souza (2009), é a ação política, de governo que se articula com iniciativas democráticas

de processos participativos de tomada de decisões, trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes (SOUZA, 2009, p.126).

O autor expressa que construir conceitos no “modelo” de gestão democrática, focaliza as intervenções escolares, que são exercidas pelos segmentos. Esses estão inseridos no contexto da escola, fortalecidos por ações de autonomia e tomadas de decisões.

Aprofundar o conceito sobre a gestão democrática na comunidade escolar, é entender como as pessoas participam do processo educativo. Participar desse processo, conduz a escola para a democracia. É assunto a ser abordado no próximo tópico.

## **2.7 Participar: caminho para a conquista da gestão democrática**

Participar da gestão democrática da escola pública, de acordo com Lüchmann (2006, p. 20), implica conhecer suas variações em “democracia deliberativa ou participativa e democracia representativa”. O “modelo” de democracia deliberativa ou participativa foi inspirado no modelo ateniense que, é pautado nos princípios da igualdade, da liberdade e da cidadania plena. A democracia representativa, por sua vez, é mecanismo de escolha de líderes, mediante a competição entre os candidatos à gestão, pelo voto, que iguala a dinâmica política em proveito dos valores do mercado <sup>25</sup>.

Carpentier (2012) defende que na escola básica, a gestão democrática deve ser deliberativa. Esse “modelo” assegura a participação, que deve ser anunciada à comunidade escolar. Participar na instituição educacional, significa ser livre e promover a igualdade das pessoas nas esferas sociais.

Lüchmann (2006) expressa que, no “modelo” de gestão democrática representativa, o gestor é eleito por meio do voto e está autorizado a tomar decisões coletivas, porque o seu

---

<sup>25</sup> Lüchmann (2006) registra que, a expressão “valores de mercado”, ocorre porque a democracia se reduz a um instrumento de disputa dos representantes políticos, que definem os caminhos das ações e dos programas públicos.

governo, legitimou-se pelo processo eleitoral. Esse “modelo” possui caráter individual, instrumental, competitivo e atende aos valores do mercado. A gestão democrática escolar representativa, despreza as pessoas no contexto escolar, manipula e busca o equilíbrio na desigualdade social.

As ações escolares no “modelo” representativo de gestão, de acordo com Souza (2009), possuem formas normatizadas para a comunidade participar, a exemplo dos conselhos escolares que regulamentam, formalizam e controlam as atividades participativas. Esse modelo de gestão escolar, reduz a expressão democrática ao voto.

Carpentier (2012) constata que, participar vai além da eleição de diretores. Participar da escola básica no “modelo” de gestão democrática escolar, é decidir e agir para e com os outros, a fim de descentralizar o poder e imprimir sentido à gestão escolar. Essa forma de participar é considerada como “modelo” democrático. Ferreira (2008) observa que, sob este modelo a comunidade participa e,

é o nome que se pode dar ao controle democrático organizado pelas bases, de baixo para cima, exigindo sujeitos sociais plenos no exercício de sua cidadania. Este é o cerne da questão: a conquista emancipatória e organizada que frutifica sobretudo na competência histórica de controlar democraticamente o Estado e as instituições (FERREIRA, 2008, p. 171).

Participar, emancipar, promover autonomia, está registrado pela autora, como direitos educacionais consagrados e como princípios democráticos na CF/1988. A comunidade participa das decisões escolares e essas decisões emergem das pessoas, que fazem parte da escola básica. Os profissionais do ensino escrevem a história da escola, por meio de experiências educacionais, a fim de conquistar a educação democrática.

A gestão democrática deliberativa, como acentua Lüchmann (2006), conduz as pessoas da escola de ensino fundamental, a participarem de modo amplo em defesa do interesse coletivo. Esse modelo prioriza a emancipação da cidadania, o caráter pedagógico que transforma a escola, a fim de desenvolver o aluno humanizado e autônomo, por meio dos processos participativos.

Essa conquista, conforme Ferreira (2008), exige que as pessoas participem e decidam no coletivo. Participar das ações escolares possibilita fortalecer a gestão democrática pela autonomia. Flach e Sakata (2016) revelam que,

a prática da cidadania implica participação por meio do efetivo exercício da democracia; por isso, a participação na gestão do sistema e das instituições torna-se tão importante quanto necessária para uma política voltada à garantia do princípio constitucional da gestão democrática (FLACH, SAKATA, 2016, p.553).

As autoras e Carpentier (2012) concordam com o conceito: participar é a essência da gestão escolar no “modelo” democrático. A participação gera autonomia e faz germinar um sistema de ensino contextualizado. Esse sistema de ensino fortalece a gestão escolar. A ideia fundamental da gestão democrática da escola pública, laica e gratuita, é participar no coletivo com ações escolares concretas.

A vida social escolar e coletiva, para Lüchmann (2006), é o ponto central da gestão democrática participativa, que discute os assuntos entre as pessoas de maneira livre e igualitária. Esse diálogo na escola promove as decisões da maioria e expressa o processo cooperativo.

Participar de modo cooperativo, conforme Carpentier (2012), fortalece a escola básica para torná-la plural e democrática. Nesse processo educativo os gestores e os professores têm o mesmo poder de decidir e executar as ações escolares.

Esse poder igualitário, ressalta Lüchmann (2006), emerge da vontade da maioria, com ênfase no diálogo. A gestão democrática deliberativa, está voltada ao bem comum e busca definir os rumos dos trabalhos coletivos. Esse “modelo” de gerir é educativo, conscientiza as ações que desenvolvem a cidadania e rompe com as injustiças sociais.

Para participar das ações no processo educativo, acentua Carpentier (2012), não basta estar presente nas organizações escolares, mas interagir com as experiências no convívio social da escola básica. Ferreira (2008) entende que, para os profissionais interagirem na instituição de ensino, eles devem estar

atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação (FERREIRA, 2008, p. 171).

A autora compreende que, participar é emancipar a vida do aluno na sociedade por meio da escola pública, porque a educação crítica permite a ele lutar pela liberdade para construir sua vida social. Nesse processo, os professores apoiam os alunos e os motivam a participar das ações escolares com autonomia.

Participar com autonomia na escola democrática, para Carpentier (2012), significa alcançar as metas definidas coletivamente de forma ampla, em acordo com as funções de cada pessoa no ambiente escolar. A gestão democrática participativa, promove o diálogo mediante o que se decide e o que se vai se fazer. Essa gestão harmoniza as atividades que serão realizadas na e sobre a escola básica. Além disso, evita o privilégio.

Lüchmann (2006) aponta três princípios que suscitam o diálogo livre e racional entre as pessoas: a) o princípio da “inclusão deliberativa” em que todas as pessoas da escola de ensino

fundamental possuem os mesmos direitos; b) o princípio do “bem comum” que promove a justiça social na escola pública; c) o princípio da “participação” que permite a todos o mesmo direito de participar e decidir sobre as ações escolares.

Os três princípios, citados, quando associados promovem a participação na gestão democrática. Para Carpentier (2012) esse “modelo” se realiza mediante convites. O gestor convida os professores, os alunos, os funcionários e os apoios educacionais<sup>26</sup>, a fim de alcançar os objetivos escolares. Participar por meio de convites é respeitar a vontade do outro, em querer executar as ações da escola. O gestor desperta o interesse da equipe, da comunidade e promove as interações sociais.

Carpentier (2012) aprofunda o significado de participar no modelo democrático de escola. A

participação não é limitada para um campo específico da sociedade [...], mas está presente em todos os campos da sociedade e em todos os níveis. Os contextos desses diferentes campos e níveis trazem a equalização, é crucial para compreender qualquer processo participativo (CARPENTIER, 2012, p.171)<sup>27</sup>.

De acordo com autor, participar é contribuir com a escola básica de ensino público. Participar significa pensar, nomear e comunicar de forma aberta as atividades da escola. A participação atravessa todos os setores da sociedade, faz parte da sociedade politizada, gerada a partir de lutas vividas, concretizadas e constituídas.

Essas lutas sociais, conforme esclarece Hora (2010), produzem os avanços educacionais. Eles são provocados, vividos e apreendidos pelos sujeitos, que pertencem à escola básica democrática e constroem a própria história. Participar na gestão da escola pública, como cita Souza (2009), vai além das tomadas de decisões e

implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões (SOUZA, 2009, p.135).

Seguindo as ideias do autor, participar na escola democrática implica ações que regulam, fiscalizam, avaliam e decidem no coletivo os caminhos que segue a educação. A comunidade tem o acesso às informações escolares e possui a abertura para emitir ou produzir

---

<sup>26</sup> O apoio educacional, conforme Silva, Silva e Venâncio (2017), ampara os alunos com deficiência, elabora e adapta as atividades escolares para o apoio da classe, a fim de que as crianças participem e acompanhem os conteúdos com equidade. O apoio educacional conduz o caminho e media o espaço para os professores.

<sup>27</sup> Participation is not limited to one specific societal field [...], but is present in all societal fields and at all levels. The contexts that these different fields and levels bring into the equation, is crucial to our understanding of any participatory process (CARPENTIER, 2012, p.171). (Tradução livre).



avaliações adequadas, sobre como a escola funciona. Os sujeitos agem na e sobre a escola no cotidiano da gestão.

A escola pública que presta os serviços aos cidadãos, de acordo com Neves (1995), está aberta à comunidade. Na instituição de ensino acontece a educação formal. Essa educação é transparente e aceita o processo cooperativo para elevar a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos.

Esse “modelo”, acentua Carpentier (2012), ultrapassa os muros da escola básica, abrange todos os níveis, nos diferentes espaços da sociedade. É processo contínuo que acontece em todos os setores e contextos sociais.

Efetivar a democracia, consoante Souza (2009), exige ampla participação nas tomadas de decisões. Tais características são as condições indispensáveis para concretizar a gestão democrática.

Reconhecer que as pessoas influenciam e decidem as questões de interesse público. Aceitar que a escola básica é plena de contradições. Abraçar a pluralidade cultural e as desigualdades sociais do contexto escolar. Esses aspectos sinalizam o modo de participar da escola pública de gestão democrática, em prol de transformar a realidade escolar.

Para transformar a realidade da escola municipal de ensino fundamental, torna-se indispensável conhecer como se revela a gestão democrática como princípio constitucional, com base nos “modelos” de gestão escolar. No próximo capítulo, aborda-se sobre a expressão do “modelo” democrático no contexto de duas escolas públicas municipais.

### **CAPITULO III - GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: análise comparativa entre duas escolas municipais**

O objetivo desse capítulo é analisar como se expressa a gestão democrática escolar, realizando a análise comparativa entre a Escola Azul de Aragarças-GO e a Escola Encantado de Barra do Garças-MT.

Os ensinamentos de Costa (1996) sobre a gestão escolar, têm expressão no contexto de duas escolas municipais pesquisadas, com aporte nos modelos de organizações escolares entre os quais consta a gestão democrática. Trata-se de gerir as atividades na escola de ensino fundamental, de maneira racional e crítica, pois a escola se apresenta como realidade plena de contradições.

A gestão escolar conceituada, por Paro (2010), representa a forma racional de administrar os recursos, a fim de alcançar determinados objetivos. Tais objetivos são articulados às metas e às atividades escolares previstas no projeto político pedagógico da escola.

Alcançar estes objetivos pela gestão democrática escolar, no entendimento de Fontana (2018), requer sujeitos comprometidos em oferecer às escolas, antes mencionadas, a educação com formação humana e socializadora. Essa gestão contrapõe-se às ações individuais da lógica capitalista e

fundamenta-se na construção do espaço público, que promove condições de igualdade e propicie ambiente de trabalho coletivo superando o individualismo e a educação excludente, possibilitando a interrelação do todo e, que a produção do conhecimento auxilie para preparar os sujeitos para a vida (FONTANA, 2018, p. 4).

O desafio desse tipo de gestão, conforme a autora, é desenvolver o ensino a fim de que os alunos possam ter expectativas sobre a dignidade humana, a vida e o trabalho, de modo que quando materializadas, concretizam o exercício da cidadania.

Concretizar o exercício da cidadania por meio da gestão democrática escolar, consoante Carvalho e Brzezinski (2012), exige que a finalidade da educação para orientar os alunos, seja mediada não só por professores, mas por todos os segmentos que compõem a escola. Esta possibilidade permite aos estudantes escrever a própria história, que emerge das relações de aprendizagem e que contestam o ensino voltado para os valores da produção capitalista, opondo-se aos modelos de gestão que tornam o estudante subserviente e acrítico.

A prática, nessa direção, promove o aprender e o educar, porque ocorre mediante as relações de comunicação e diálogo, com participação de todos os envolvidos com a escola.

Estas relações enfraquecem o poder autoritário, enquanto que o processo democrático se fortalece e visará mudanças nas políticas educacionais do Município.

Paro (2017) reconhece que, a participação é condição essencial à gestão democrática escolar. Participar implica tomar decisões, executar as atividades na escola, de modo consensual e exige a partilha do poder por parte do diretor. A gestão democrática participada é o caminho que se realiza no dia a dia, vivenciado pelas pessoas da escola.

Para a comunidade participar de ações que resolvam os problemas e o alcance dos objetivos escolares, Paro (2003) recomenda que o gestor permita esta manifestação democrática. Esta postura significa lutar contra a instituição, que tradicionalmente mantém organização autoritária.

A participação da comunidade, conceituada por Gadotti (2013), é inseparável da gestão democrática escolar, que como preceito constitucional

não deve ser entendida apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais (GADOTTI, 2013, p. 15).

Superar as desigualdades sociais na escola, observa o autor, decorre da qualidade da educação. Essa qualidade sobrevém à medida que a comunidade participa da escola. A natureza da ação pedagógica é a participação e esta é o pressuposto da aprendizagem, que forma o aluno como cidadão, a fim de que ele participe com responsabilidade na sociedade. “A participação é conquista político-pedagógica” (GADOTTI, 2013, p. 11).

A gestão democrática, assinalam Carvalho e Brzezinski (2012), leva a efeito a escola democrática que ultrapassa os modelos que priorizam a racionalidade, o gerencialismo, o empresarial, o anárquico. Esta gestão promove o diálogo e a participação é

prática mediadora em que os meios precisam se adequar aos fins. A eficácia e a eficiência buscada estão submetidas ao fim da educação que é formar cidadãos autônomos, sujeitos de sua história. A gestão como práxis-mediadora acontece na democracia [...]. A democracia é processo totalizante e incluyente, busca a participação de todos e no espaço da escola realiza-se desde a eleição do diretor até o processo didático-pedagógico (CARVALHO; BRZEZINSKI, 2012, p. 67).

O processo democrático na gestão escolar, conforme os autores, é integrador e respeita os direitos das pessoas. Esta escola democrática forma os alunos como cidadãos autônomos, com a mediação dos profissionais da educação, dos funcionários da escola, dos pais, da comunidade. Essa relação de aprendizagem ocorre na democracia, pela práxis-mediadora.

A mediação como categoria de análise, assumida nesta pesquisa, conceituada por Saviani (2015), é a categoria essencial do método materialismo histórico-dialético. Os conceitos sobre a gestão democrática escolar são elaborados do seguinte modo:

parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. [...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é, também, o ponto de partida (SAVIANI, 2015, p. 28).

Inspira-se nas ideias do autor, para defender que, nesta dissertação, parte-se do objeto de estudo, a gestão democrática na Escola Azul e na Escola Encantado. Estudam-se concepções sobre esta gestão e outros modelos. Analisar a gestão democrática destas escolas, sustentado pelas concepções de vários autores, possibilita elaborar os conceitos descritos neste capítulo sobre este modelo. Esse processo foi possível pela mediação que proporciona elaborar o “conhecimento pensado” sobre as escolas investigadas (SAVIANI, 2015, p.28).

Esta categoria, observa Cury (1986), analisa as relações concretas e liga os diferentes momentos observados à totalidade de cada escola pesquisada. A totalidade consiste nas relações articuladas de modo constante. Para o investigador pensar a escola é necessário integrar-se ao movimento da própria escola, porque

as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias de ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações tornam-se cegas ou caolhas [...]. A mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca (CURY, 1986, p. 44).

Pela mediação, como escreve o autor, tudo se relaciona, é relativa ao real e ao pensamento ao mesmo tempo. Esta categoria refuta relações que incluem e excluem formalidades. Por meio da mediação é possível investigar, revelar, comparar as diferentes realidades e entender as relações estabelecidas entre a gestão escolar, as escolas pesquisadas e as Secretarias Municipais de Educação, pois busca-se investigar e compreender a realidade dessas escolas municipais. Cada realidade mostra-se complexa e com diferentes significados.

Nas escolas pesquisadas a eleição para gestores não é o único recurso que garante a gestão democrática, mas representa o processo inicial para concretizar a gestão democrática escolar. Outra forma reconhecida e praticada de assumir a gestão escolar é por indicação. Em decorrência da gestão democrática ser assegurada no exercício do dia a dia da gestão, surgiu a possibilidade de realizar análise comparativa para verificar a expressão da gestão democrática escolar nestas duas realidades distintas.

Realizar análise comparativa entre uma escola com a nomeação para diretor e a outra com a eleição para gestores, traz a compreensão das possíveis ações educacionais que

caracterizam a escola e comprovam a melhor forma de gestão para futuras escolhas nas unidades de ensino.

Esta análise comparativa sobre a dualidade permitida para assumir a gestão escolar, contribuirá para esclarecer a melhor forma de assumir o cargo de gestão e as diferenças que são expressadas na e sobre a escola. Na vivência com os professores, na relação com a Secretaria Municipal de Educação, nas práticas pedagógicas consolidadas na escola é possível verificar esta expressão.

A análise traz a contribuição que é a partir do recurso da eleição que se inicia o processo da gestão democrática escolar. As escolas sem esse processo, por mais que algumas ações possam ser democráticas, não há possibilidades de assumir, de forma plena, a gestão democrática escolar. A escola em que a eleição para gestores é negada, não concretiza esta gestão.

Nesse capítulo revela-se como se expressa a gestão democrática escolar nas duas escolas, já citadas. Esta gestão, princípio constitucional do ensino, é compreendida pela maneira como estas escolas garantem o direito à educação, pelo ingresso e permanência com sucesso do aluno e pelas atitudes dos gestores, que assumem ou coíbem as ações escolares para concretizá-la na escola.

Trata-se, também, de compreender como funcionam os Conselhos Escolares, a participação da comunidade e a eleição para gestores, que refletem na prática pedagógica e nas decisões da escola. Esses recursos são inseparáveis, essenciais e fortalecem o exercício da gestão democrática escolar nestas escolas de ensino fundamental.

Essa gestão se manifesta no movimento constante das ações escolares, como preceito constitucional, que proporciona oportunidades para a qualidade de ensino e a participação na comunidade. Para revelar a expressão desta gestão nas escolas investigadas, foram utilizados os procedimentos mencionados a seguir.

### **3.1 Os procedimentos de pesquisa para as escolas públicas municipais dos Estados de Goiás e Mato Grosso**

Os procedimentos de pesquisa, conforme Raupp e Beuren (2006, p.76), são fundamentais para a investigação. Tais procedimentos que articulam “planos e estruturas” com a finalidade de apreender o objeto de estudo, como se revela a gestão democrática escolar nas

escolas investigadas e a construção do referencial teórico, delinearam esta dissertação. Para tanto, foi necessário traçar o desenvolvimento.

Utilizar procedimentos de pesquisa, conforme Wachowicz (2001), permitem esclarecer a realidade escolar, entender e construir conceitos sobre o objeto de estudo, a gestão democrática e implica transformar a escola. Nas palavras da autora, “a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança” (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

A pesquisa focou em duas escolas de ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, com o funcionamento no período matutino e vespertino e que contavam com uma coordenadora pedagógica para cada turno e uma diretora para cada escola.

O processo de escolha dessas escolas campo para este estudo, ocorreu em razão da localização geográfica em Estados da Federação distintos, que permitiu realizar a análise comparativa entre duas redes municipais de ensino, o Município de Barra do Garças (MT) e o Município de Aragarças (GO).

A realidade dessas escolas municipais, articula as duas modalidades reconhecidas para exercer a função do diretor: a) por indicação; b) por eleição. Como estratégia da pesquisa deste estudo comparativo, definiu-se a Escola Encantado com o exercício da eleição para diretores e a Escola Azul que pratica a indicação para gestores. Esta dualidade permitiu verificar a expressão da gestão democrática escolar em sua totalidade, na vivência do dia a dia, das ações pedagógicas e das práticas participativas da gestão.

Investigar como se manifesta a gestão escolar requer analisar diariamente a escola. A eleição para gestores é um dos recursos que promove esta gestão e para assumir o cargo de gestão, há reconhecimento pela meta dezenove, estratégia oito do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que o processo de escolha dos gestores pode ser por meio da eleição e da indicação. Este fator concretizado, nestes municípios, permitiu escolher uma escola que promove o exercício da eleição e outra escola em que este processo lhes é negado. Para analisar a expressão da gestão democrática escolar em municípios de estados divergentes utilizou-se a educação comprada. Esse procedimento de análise comparativa evidencia possibilidades e inviabilidades sobre concretizar dessa gestão nas escolas públicas.

Foram definidas duas escolas, uma em cada Município e as entrevistas ocorreram de modo presencial. Em decorrência da Pandemia COVID 19, não foi possível aumentar o número de escolas pesquisadas. Outro fator de inviabilidade para ampliar esse número, foi a mudança de gestão municipal que ocorreu nos dois municípios entre 2020 e 2021.

O primeiro contato com as gestoras foi presencial, houve a entrega de ofícios, do termo de livre consentimento e esclarecido para cada participante da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa consistiram na elaboração do roteiro de entrevista (Consta no Apêndice 1, p. 190), para investigar como as 2 (duas) gestoras e as 4 (quatro) coordenadoras nas escolas campo identificam a prática da gestão democrática. O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos estudos de diversos autores, mais especificamente por Costa (1996, 2007). As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas e analisadas.

A análise das entrevistas com as gestoras e as coordenadoras, foi por meio da categoria da mediação. Silva (2020) ressalta que, como procedimento metodológico, nestas escolas, alcança

a construção do conhecimento, guiado pela lógica dialética, na qual o sujeito que pesquisa está intrinsecamente incluído na sociedade e nas práticas sociais nas quais estão inseridos o objeto da sua pesquisa, isto é, o sujeito não está fora da ação e agindo distante dela (SILVA, 2020, p. 622).

A investigação resultada dessas entrevistas por meio da categoria mediação possibilitou construir a análise comparativa entre a Escola Azul e a Escola Encantado. Essa construção é entendida, para além da racionalidade, como conjunto dinâmico de relações destas escolas. É pela mediação que se elaboram os conceitos científicos sobre a gestão democrática escolar, que por meio da sustentação teórica e das entrevistas, constituem no seu conjunto, as articulações destas escolas.

A mediação é categoria que permite investigar as particularidades de cada escola. Para entender a gestão democrática escolar como especificidade, é necessário caracterizar as escolas que serão apresentadas no próximo tópico.

### **3.2 Contextualização da Escola Azul e da Escola Encantado**

O Município de Aragarças está localizado no Noroeste do Estado de Goiás, na confluência entre o Rio Garças e Rio Araguaia, à sua margem direita. A extensão territorial é de 662.901 km<sup>2</sup>. A economia é sustentada pelo comércio, agricultura e turismo. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Aragarças é 0,694, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2010. A primeira denominação deste Município foi Barra Goiana (ARAGARÇAS, 2015).

Os sujeitos da pesquisa nesta escola campo, são: 1(uma) diretora e 2 (duas) coordenadoras. A escola é pública e está localizada no Município de Aragarças (GO). A escolha desses sujeitos da pesquisa foi porque as entrevistadas compõem a equipe gestora da escola. A fim de garantir o anonimato das entrevistadas nesta escola campo, foram utilizadas as denominações G1, para a Gestora e para as coordenadoras pedagógicas correspondem C1, Coordenadora 1; C2 Coordenadora 2.

O Município de Barra do Garças está localizado na Região Centro-Oeste, no Estado de Mato Grosso, centro geodésico do Brasil. A extensão territorial é de 9.078,982 km<sup>2</sup>. O nome da cidade advém da divisa entre o Rio Araguaia, Estado de Goiás e o Rio Garças, Estado de Mato Grosso. Há no Município a Etnia Xavante na reserva indígena São Marcos. A economia está apoiada no agronegócio, ecoturismo, bovinocultura, comércio, produtos minerais, vegetais e culturais. O IDHM de Barra do Garças é 0,748, de acordo com Censo do IBGE/2010. A Educação possui destaque na elevação do IDHM. A primeira denominação da cidade de Barra do Garças foi Barra Cuiabana (BARRA DO GARÇAS, 2015).

Os sujeitos da pesquisa nesta escola campo, são: 1(uma) diretora e 2 (duas) coordenadoras. A escola é pública e está localizada no Município de Barra do Garças-MT. A escolha desses sujeitos de pesquisas, foi devido as entrevistadas pertencerem a equipe gestora. A fim de garantir o anonimato das entrevistadas nesta escola campo, foram utilizadas as denominações G2, para a Gestora e para as coordenadoras pedagógicas correspondem C3, Coordenadora 3; C4 Coordenadora 4.

Os resultados da pesquisa empírica procederam de entrevistas com duas gestoras e quatro coordenadoras de duas escolas públicas municipais, situadas em Estados distintos. As escolas pesquisadas foram: a) Escola Azul, no Município de Aragarças-GO e b) Escola Encantado, no Município de Barra do Garças-MT.

As práticas que organizam as escolas dos Municípios pesquisados, são diferentes para cada instituição. Cada escola é conduzida por um modelo de gestão, como já foi dito. As diretrizes que organizam a escola, já estão estabelecidas e antecedem as práticas pedagógicas e de organização escolar. A expressão dos modelos de gestão no contexto dessas escolas municipais, será tratado a seguir.

### **3.3 A expressão dos modelos de organização escolar na realidade das escolas municipais dos Estados de Goiás e Mato Grosso**



A escola como organização possui diferentes formas de expressão, denominados “modelos” de gestão educacional. Optou-se por omitir as denominações sistematizadas por Costa (1996, 2007), sobre cada modelo de escola com o objetivo de garantir a imparcialidade no depoimento das entrevistadas.

Os modelos de escola relacionam-se às opções da entrevista da seguinte maneira: a) o primeiro modelo refere-se à escola como empresa, b) o segundo modelo à escola como burocracia, o terceiro modelo à escola como arena política, d) o quarto modelo à escola como anarquia, e) o quinto modelo à escola como cultura, f) o sexto modelo à escola como democracia, g) o sétimo modelo à escola como hipocrisia organizada.

Apresentaram-se os modelos de escola para as entrevistadas, da seguinte forma: Costa (1996, 2007) sistematizou sete “imagens organizacionais” ou “modelos” de escola. Com base nos “modelos” escolha um deles e descreva quais são as características do modelo que melhor revelam a escola em que a senhora é gestora ou coordenadora.

- a) no **primeiro** modelo os objetivos escolares são padronizados. As habilidades e as competências são treinadas, para o aluno atuar no mundo da produção capitalista. Os conceitos desse modelo foram naturalizados pela escola, impedindo o desenvolvimento da crítica pelos discentes e docentes (COSTA, 1996; 2007).
- b) no **segundo** modelo a escola organiza seu espaço escolar, de tal modo que nela os métodos de ensino e os exames funcionem como ritos simbólicos. A gestão autoritária dá primazia à hierarquia e aos resultados eficientes e produtivos, enfatizando os certificados e os diplomas (TRAGTENBERG, 2018).
- c) no **terceiro** modelo a escola apresenta ambivalências e conflitos, que estão presentes na instituição e provocam disputas de interesses individuais, impedem acordos consensuais por meio do diálogo. A gestão escolar vale-se de influências hierárquicas ou políticas para alcançar seus objetivos.
- d) no **quarto** modelo: No início as ideias desse modelo em âmbito político, focava o desenvolvimento de cidadania, a educação integral, a formação humana voltada para a autonomia (CAMARGO, 2013). Na atualidade os idealizadores reconhecem a escola como um sistema político em miniatura (COSTA, 1996, p. 73). A escola está associada aos modelos “culturais, políticos e subjetivos”, aos quais o indivíduo precisa adaptar-se. Esta

lógica adaptativa na escola básica, segundo Canesin (2008), emerge das decisões desordenadas pela falta de objetivos claros.

- e) no **quinto** modelo a escola é entendida como instituição educativa e sociocultural que forma os cidadãos, os quais devem reconhecer e afirmar a igualdade, a autonomia e a liberdade partilhadas por todos. Tais direitos são reconhecidos pela Constituição Federal/1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e tornam a escola espaço de convivência democrática.
- f) no **sexto** modelo a escola conclama a participação de toda a comunidade: gestores, professores, discentes, pais, funcionários. O diálogo é o mediador para tomar decisões consensuadas. A comunidade participa pautada no respeito, na comunicação e com autonomia para conquistar a cidadania. Nessa escola o papel do gestor apoia-se em conceitos que descentralizam o poder e integram as ações educativas. Esses conceitos fundamentam a gestão democrática da escola de ensino fundamental.
- g) no **sétimo** modelo a escola justifica os conflitos de valores e de ideais articulados aos pensamentos antagônicos. Admite diferenças entre os discursos e as ações. Tais divergências almejam legitimar a escola como organização bem-sucedida. Nessa forma de gestão há um discurso dominante que difere da prática, que considera a pobreza de práticas autônomas. Esse “modelo” de escola revela a ausência de projetos estruturados, para desenvolver a educação. Nas instituições escolares o Estado implementa ações de próprio interesse para legitimar sua permanência, consolidada por discursos alienadores.

Na Escola Azul obteve-se a seguinte expressão, como intenção utópica<sup>28</sup> da escola. Nas palavras de G1 *“a escola é uma instituição educativa e sociocultural, que busca a igualdade, a autonomia, a participação de todos. Levar o aluno a ter respeito e ser reconhecido no âmbito escolar. A escola conclama os pais à participação, a fim de melhorar a qualidade de ensino, a melhorar a educação por meio de sugestões”*.

Essa intenção democrática para a Escola Azul, ressaltada por Paro (1987, p.51), é “algo de valor, desejável, que soluciona os problemas da escola”. A missão para essa escola Azul consiste em conscientizar as pessoas dessa instituição, com a possibilidade concreta de participar e gerir a escola de modo democrático.

---

<sup>28</sup> Paro (1987) define utopia como realidade inexistente, porém que poderá existir. Essa realidade inexistente, entretanto, é desejável pelas pessoas, por isso algo de valor para solucionar os problemas da escola. A utopia se torna realidade, à medida que os profissionais da escola tomam consciência das condições e contradições que viabilizam o projeto democrático na escola.

Para concretizar a gestão democrática nessa escola, Dourado (2012) acentua que as decisões devem ser conjuntas entre os alunos, pais, funcionários, professores e diretor. Estas decisões dialogadas entre eles, precisam ocorrer com a finalidade de aperfeiçoar a qualidade educacional e melhorar a prática pedagógica. As políticas educacionais desse município precisam articular-se em favor de decisões de cunho democrático, para a escola Azul.

Nesta escola com base nos depoimentos da G1, há intenções de trabalhar a gestão escolar com base no **quinto modelo**, escola como cultura, ou no **sexto modelo**, escola democrática. Esses modelos respeitam a comunidade escolar e são pautados, sobretudo, na igualdade, na participação e na autonomia.

O propósito de assumir o modelo democrático, ou o modelo cultural no cotidiano da Escola Azul, segundo G1 é mediado por *“uma realidade escolar que está mergulhada em discursos alienadores, porque é o nosso mantenedor<sup>29</sup> que tem as propostas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta curricular, a proposta pedagógica do município. Essas propostas divergem dos pensamentos dos professores. Os professores questionam porque deve ser dessa maneira?”*.

Esta realidade escolar denominada por Costa (2007) como modelo da “Hipocrisia Organizada”, conforme relato da G1, há visível incoerência naquilo que se fala, para aquilo que se decide e para as atividades que devem ser cobradas na Escola Azul.

Diante do aumento de

exigências e orientações e de orientações de funcionamento que lhes é imposto, as organizações reagem de formas diversificadas, nomeadamente através de estratégias desconexas, duplas, ritualizadas, de modo a encontrarem os meios de, por um lado, acolher positivamente as exigências contextuais, conformando-se aparentemente com elas, e, por outro, manterem outro tipo de procedimentos, por vezes, bastante desalinhado com a mensagem que vai sendo difundida (COSTA, 2007, p. 102).

A organização das atividades escolares, para o autor, requer articulação e consenso. A organização política possui postura que contrapõe ao caminhar do processo de ensino, por priorizar resultados. A necessidade de mudanças na prática pedagógica, oposta às políticas, que estão desconexas da escola, concretizam tais discursos.

Os discursos alienadores caracterizam a Escola Azul no sétimo modelo e como acentua Freddo (1994), permitem compreender como as organizações escolares influenciam os diretores. Os gestores, neste modelo, representam a Secretaria Municipal de Educação e

---

<sup>29</sup> A expressão “nosso mantenedor” utilizada pela G1, se refere a Secretaria Municipal de Educação e ao poder público municipal, que mantém a escola com recursos financeiros.

discursam com frases claras e compreensíveis. Os professores devem demonstrar confiança na organização escolar, para o sucesso da Escola Azul.

O discurso, as ações e as decisões desta escola, como mostra Costa (2007), são desordenados. Os professores são orientados para executar os objetivos, que exigem desempenho de papéis predeterminados, padronizados e impostos, caso contrário, esses profissionais poderão sofrer sansões.

Na Escola Azul, observa ainda G1, *“as propostas curriculares e pedagógicas são determinadas e padronizadas por meio de modelos de planejamentos. Os professores estão insatisfeitos pelas determinações que são aceitas nas reuniões pedagógicas, porém rejeitadas nas ações práticas no interior da escola”*.

Mediante ao que os professores aceitam nas reuniões pedagógicas e, rejeitam na prática pedagógica cotidiana, o diretor possui determinado papel. A função do diretor escolar desta escola, ressalta Freddo (1994), é impor pelo discurso, de modo sutil, os padrões, as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. A resistência desses profissionais da educação é rompida pelas normativas, que são impostas para serem cumpridas.

As normativas impostas pela Secretaria Municipal de Educação, como mostra Egnell (2010), estão em constante conflitos entre as decisões e as ações. Determinadas ordens os professores atendem pelo discurso do diretor, outras ordens são atendidas por decisões do diretor e do coordenador e algumas ordens são cumpridas pelas ações, ou seja, pela prática pedagógica dos docentes. A Escola Azul, neste “modelo”, está representada pela “diferença entre palavras e ações, o fato que as organizações podem falar de uma maneira, decidir em outro e atuar em um terceiro” (EGNELL, 2010, p. 469).<sup>30</sup>

O poder público municipal não planeja procedimentos para implementar o modelo da “hipocrisia organizada”, entretanto há conflitos entre as decisões, os discursos e as ações. No contexto da Escola Azul as decisões estão representadas pelas normas estabelecidas e advindas da Secretaria Municipal de Educação. Os discursos são caracterizados pelas falas do diretor e as ações são traduzidas pela prática pedagógica dos professores.

Nesta escola uma norma imposta para uma prática pedagógica encoraja a resistência dos professores, que impedem sua implementação. Ao mesmo tempo, o discurso do diretor convence e pacifica os professores sobre as normas advindas da Secretaria de Educação, que

---

<sup>30</sup> Difference between words and deeds, the fact that organisations may talk in one way, decide in another and act in a third (Tradução livre).

aplicam e defendem as ações pedagógicas. Este cenário satisfaz a todos os profissionais dessa escola, porque a prática pedagógica é mais fácil quando o discurso do diretor não se coaduna com as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

As normas advindas da Secretaria Municipal de Educação, conforme o relato da C1, tornam a Escola Azul como espaço de *“autonomia autorizada, pautada em documentos, em resoluções. A hierarquia é respeitada. As orientações vêm da Secretaria Municipal de Educação para a escola. Acredito que a escola corresponda ao primeiro modelo, porque enfatiza as habilidades e as competências, que treina o aluno para o mercado de trabalho”*.

No relato da C1, a referida Escola Azul é percebida como modelo de empresa. Para Coêlho (2012), esse modelo de escola ao ensinar está

preocupada em preparar os alunos para o sucesso no trabalho e na vida, em atender as exigências do Estado e às expectativas da sociedade, e em se tornar eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações, a escola geralmente se perde na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos Grupos (COÊLHO, 2012, p.61).

A prática de ensino indicada pela C1, nessa escola, como observa o autor, reconhece e confere conquistas, sucesso e aceita o aluno como produto. O saber a ser ensinado na escola que enfatiza as habilidades e as competências é *“reduzido a informação, verdade pronta, produto e mercadoria”* (COÊLHO, 2012, p.62).

O aluno como produto, é entendido por Costa (1996, p.34) que, não é tido como trabalhador, mas é como *“coisa”* para nele se trabalhar, ou seja, *“matéria prima”* para ser modelado para a fábrica. Cada educador modela por um tempo, no caso da escola Azul, citado anteriormente, por período de um ano e encaminha a criança ou o jovem para o próximo professor que por mais um ano retoma o processo para modelar este aluno.

Sob o ponto de vista da C2, a gestão na já mencionada Escola Azul *“é autoritária. Tudo segue um padrão. Os objetivos escolares são padronizados. Há um modelo de prova única para os alunos. Já vem tudo pronto e o professor se encaixa no modelo. Não há liberdade para discutir. Se há discussões, prevalece o que está imposto. A escola enfatiza os certificados e os diplomas”*.

O depoimento da C2 desvela aspectos da escola no *“modelo burocrático”* (COSTA, 1996; LIMA, 1998). Este *“modelo”*, como acentuam Faria e Meneghetti (2011), ainda, permanece nessa escola porque é consequência da forma racional de controle das pessoas, que emergiu a partir da divisão social do trabalho no contexto do capitalismo. Para os autores, o

gestor, nesse modelo, age de modo autoritário, é parcial e segue padrão formal. Estas características são identificadas no relato da C2 da Escola azul.

Outra característica compatível a esse modelo, expressa por Guimarães (2012), é o controle do tempo escolar. O tempo escolar distribuído de modo racional pelas disciplinas para que as aulas ocorram

durante tantos minutos, são feitos os planos de cursos que dizem como serão organizadas as atividades. O controle do tempo, *sempre idêntico*, mas sem universalidade, porque desejam formação específica a profissionalização, leva à perda da memória, da história. Não por acaso os alunos anseiam por disciplinas que chamam de *práticas*. Não por acaso as escolas antecipam nas grades curriculares as práticas. Não por acaso ao final de um curso os alunos têm apenas lembranças: uma aula, uma avaliação, uma bibliografia, uma coisa ou outra (GUIMARÃES, 2012, p.122).

O controle do tempo escolar de maneira racional, segundo o autor, ensina aos alunos serem práticos e ganhar tempo. Essa forma de educar favorece as necessidades do sistema capitalista, que requer o estudante/indivíduo “ajustado” e “bem-sucedido”. Esta forma de gerir a escola exige que o diretor seja especialista e qualificado ao cargo, para organizar, enquadrar e controlar de modo eficaz e preciso as pessoas da escola, nesse caso a Escola Azul.

Nesta escola as intenções de trabalhar a gestão no “modelo” democrático ou cultural, é mediada por outros modelos de gestão expressos na realidade da instituição. A G1 identifica que na mencionada escola Azul, a realidade com divergências de ações e de discursos, mostra a expressão da instituição no “modelo da hipocrisia organizada” (COSTA, 2007). A C1 assinala que esta escola enfatiza as habilidades e as competências para treinar o aluno para o mercado de trabalho, que caracteriza a expressão escolar no “modelo de empresa” (COSTA, 1996). A C2 define que, a escola enfatiza os certificados e os diplomas, que a caracteriza como “modelo burocrático” (COSTA, 1996).

Acerca da Escola Encantado a G2 esclarece, “*a escola busca trazer a comunidade para a participação, pautada no diálogo, no respeito e em comum acordo*”. Consoante ao relato da G2, a escola tem ênfase no **sexto modelo**: o democrático. Paro (1987) esclarece que, esse modelo de escola se articula conforme o interesse da comunidade escolar. Essa prática autônoma, ressalta o autor, contribui para transformar a sociedade, porque permite à comunidade escolar o acesso aos saberes socialmente construídos.

A escola de gestão democrática instiga os alunos a apropriarem-se dos saberes concebidos pelo homem, assinala Paro (2003), permite o acesso à educação pensada como relação social e que contribua para minimizar as desigualdades sociais. A instituição de ensino

somente terá qualidade e será universal, à medida que a comunidade participar da escola na resolução dos problemas e com objetivos concretos a serem realizados.

O depoimento da C3 se assemelha às ideias da diretora e acrescenta: *“o aluno participa porque a escola é uma instituição educativa sociocultural, o aluno é a razão da escola existir. Considera-se o contexto em que o aluno está inserido. A diretora é democrática. O conhecimento é contextualizado. Tudo é discutido e questionado. Os professores participam nas reuniões, nas tomadas de decisões. As decisões são consensuais, lideram a prática pedagógica e as práticas de ensino”*.

No relato da C3 a Escola Encantado busca a participação de todos, por meio do diálogo e do respeito. Essa escola procura reconhecer e afirmar

a igualdade, a autonomia e a liberdade dos humanos, a existência ética e feliz, a “convivência” democrática, a preeminência do todo sobre as partes, da vida em comum e do direito, realidade mais ampla e significativa que a lei e o ordenamento jurídico, sobre o privado e os interesses (COELHO, 2012, p.78).

O modelo de escola, assinalado por Coêlho (2012), abre caminhos para transformar a realidade dessa escola, com ações em favor dos projetos da escola e das atividades coletivas. Estas ações são constantes no trabalho dos professores e dos alunos, como “a leitura, a escrita e o estudo em busca do saber vivo e da formação humana” (COELHO, 2012, p.78).

A forma de participar dessa gestão, se coaduna com os ensinamentos de Paro (1992), porque é a maneira de alcançar autonomia e realizar os objetivos escolares coletivos. O autor sistematiza quatro condicionantes<sup>31</sup> internos de participação escolar. Estas condições são: a) os materiais, b) os institucionais, c) os ideológicos e d) os políticos sociais.

A ausência dessas condições, mostra Paro (1992), impede as transformações que devem ocorrer na escola e a conquista dos objetivos educacionais com sucesso, dependem destes quatro condicionantes. Estas condições permitem concretizar a qualidade da educação

---

<sup>31</sup> Os condicionantes, citados por Paro, são entendidos da seguinte forma: a) materiais: são as condições objetivas que promovem práticas e relações na escola, tais como: condições de trabalho, material didático disponível, espaço físico adequado, móveis e equipamentos conservados, formação continuada para os professores, práticas pedagógicas democráticas e cooperativas, b) institucionais: são as hierarquias que estabelecem as autoridades para as relações escolares. Estas podem apresentar-se de maneira vertical, de mando e submissão, ou do modo horizontal, favorável ao modelo democrático e participativo, c) ideológicos: são as concepções e crenças estruturadas dentro de cada pessoa da escola e historicamente construídas que influenciam nas ações e comportamentos de outros profissionais. Para postura democrática/participativa é necessário respeitar a maneira de pensar e agir de cada um, a partir desse respeito à diversidade ideológica há possibilidades da comunidade escolar participar, d) políticos sociais: as relações e as ações na/sobre a escola pode ser harmoniosa ou com disputas, em decorrência de interesses entre vários grupos formados pelas pessoas e atuam na instituição (1992, 260-264).

pelas ações de participação, da comunidade, dos professores, dos pais, alunos e do Conselho Escolar.

Outros modelos são identificados nesta instituição, segundo o depoimento da C4. *“A escola está inserida em um sistema de ensino que recebe ordens e cumpre determinações. Esta escola se destaca pelo número de aprovações dos alunos e incentiva ações que prepara o discente para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os pais participam opinando sobre a metodologia de ensino do professor. O professor busca atender os anseios da comunidade inovando sua prática pedagógica”*.

Evidencia-se no relato da C4, a realidade complexa da Escola Encantado, que ainda, permanecem ações pedagógicas e administrativas desse gestor nos modelos de empresa e burocrático, mediados pelas ações que atendem as expectativas dessa comunidade. O diretor, como mostra Tragtenberg (2018), atua como conciliador

entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais para manter a escola no nível desejável pela “comunidade”. Tem de possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 2018, p.187).

Nessa escola, seguindo análises de Tragtenberg (2018), o gestor possui o papel mediador entre a Secretaria Municipal de Educação e a comunidade escolar. O diretor atende os anseios dos pais em relação ao que a escola oferece aos alunos. O gestor responde os anseios dos profissionais da escola, administra o espaço escolar, lida com as relações humanas e cumpre a legalidade das normas. É complexa a gestão nesta escola.

As realidades das escolas de ensino fundamental investigadas mostram aspectos divergentes e características convergentes. Estas instituições convergem, porque apresentam vários modelos de gestão escolar em mesma realidade. As diferentes facetas em único contexto permitem demonstrar apoiados em Tragtenberg (2018), Costa (1996, 2007), Lima (1998) entre outros teóricos, que as escolas apresentam realidades complexas e contraditórias.

Assumir a gestão democrática na escola pública municipal, requer a clareza de concepções a respeito desse conceito. As concepções sobre a gestão escolar, discutidas por Dourado (2012), contribuem para identificar como se expressa nas escolas campo o objeto de pesquisa. Este assunto será tratado a seguir.



### 3.3.1 A gestão democrática escolar desvelada nas escolas campo com base no conceito de gestão

A gestão democrática escolar, como escreve Ferreira (2008), integra a prática educacional e social como meio de participação e emancipação humana, que edifica a sociedade de modo justo, solidário e que promova a igualdade de oportunidades para que todos os alunos de desenvolvam. Representa entender que as pessoas possam partilhar o poder público, a gestão escolar, para melhorar a qualidade da educação municipal.

A gestão construída no coletivo da escola exige clareza sobre o conceito de gestão (DOURADO, 2012). A questão a seguir pretende clarificar a noção de gestão. Às entrevistadas solicitou-se: escolha a alternativa de acordo com seu conceito de gestão. A gestão escolar:

- (a) é a forma de organizar e gerenciar o trabalho da escola, de maneira a cumprir todos os objetivos e metas estabelecidos pelo sistema.
- (b) é a administração de recursos materiais e humanos, o que leva ao planejamento de atividades, a distribuição de funções e de tarefas, na relação interpessoal de trabalho e poder.
- (c) diz respeito ao envolvimento da comunidade local e escolar com as finalidades e a adequação dos meios, de modo a garantir à escola o papel de transformação social.
- (d) diz respeito ao cumprimento de normas curriculares, administrativas e financeiras determinadas pelas políticas oficiais.

Na Escola Azul o conceito sobre a gestão escolar foi definido pela G1 e pelas C1 e C2 como: *“o envolvimento da comunidade local e escolar com as finalidades e a adequação dos meios, de modo a garantir à escola o papel de transformação social”*.

O depoimento revela o interesse da gestora e das coordenadoras pela escola de gestão democrática escolar. Este ideal de gestão relatado pela G1, como ressalta Dourado (2012), indica que a escola possui função social, é democrática e se distancia do modelo de administração de empresa. A escola como instituição social é

administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial (DOURADO, 2012, p.25).

A escola pública, de acordo com o autor, surgiu para formar os dirigentes da sociedade, é universal e prepara homens e mulheres para alcançar tal objetivo. Esta escola deve “formar sujeitos participativos, críticos e criativos” (DOURADO, 2012, p.25).

Esta vontade pela escola que priorize a função social é afirmada no depoimento da G1. *“A primazia da escola é a transformação social, por meio do trabalho, dos projetos desenvolvidos na escola, da conscientização da comunidade, para que se reconheça e resgate o papel da escola. Antigamente o sonho das famílias era colocar o filho na escola para ser doutor. Na atualidade, a família está perdendo o sentido da escola como transformadora da sociedade”*.

Para alcançar esta finalidade, conforme o relato da G1, Dourado (2012) ressalta que a gestão da escola precisa assumir posições questionadoras. Estas questões contrapõem a educação linear e a-histórica utilizados por outras formas de gestão. Os adeptos da gestão democrática escolar, comprometidos com a transformação social precisam questionar.

Porque o nosso país é marcado por intensas desigualdades? Porque não é garantido a todos o direito social à moradia, assistência médica, odontológica e educacional? Porque alguns têm acesso à educação e outros não? Como contribuir para a educação de qualidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos? O que fazer durante nossas atividades na escola para contribuir para a formação significativa dos estudantes? Como os funcionários podem contribuir? Como podemos ser educadores e gestores na escola? (DOURADO, 2012, p.26).

A escola como transformadora da sociedade, observa o autor, forma sujeitos históricos e se constitui como lugar de cooperação e sociabilidade. Esta escola favorece construir e partilhar os saberes em processo contínuo, que emancipam o aluno em prol de posicionar-se pela luta pelos direitos já garantidos em leis, porém ainda negados à maioria da população.

O interesse pela escola de gestão democrática é mediado pela realidade da escola que segundo a C1: *“é a forma de organizar e gerenciar todo o trabalho da escola, de maneira a cumprir todos os objetivos e metas estabelecidos pelo sistema”*.

A resposta expressa pela C1, consoante Dourado (2012), desvela a racionalidade clara e objetiva das ações escolares, alinhando-se ao “modelo burocrático” (COSTA, 1996). As decisões pedagógicas assumidas, nessa escola, com base no “modelo burocrático”, assinalam que os objetivos escolares precisam ser claros, de resultados previsíveis. A busca por resultados, determinam a eficiência e execução do trabalho a ser realizado. O gestor e o coordenador executam o trabalho escolar. A Escola Azul sustenta-se na ideia do trabalho dividido e da centralidade das decisões para obter sucesso.

Nessa escola quanto maior for a exigência para a administração formal, como ressalta Souza (2012), maior serão os grupos informais gerados neste contexto como mecanismos de defesa. Estes grupos emergem para solucionar os problemas e facilitam o convívio escolar, que na prática da gestão ocorrem de modo informal e formal em único ambiente.

As atividades na Escola Azul, como menciona Lima (1996), são marcadas por práticas orientadas e pelas normativas da Secretaria Municipal de Educação. O “modelo de gestão” que predomina no contexto, dessa escola, “parte de uma definição formal e considera a legislação em vigor” (LIMA, 1996, p.5).

Na prática pedagógica, dessa escola, a C2 informa que a instituição trabalha em prol de *“administrar os recursos materiais e humanos, o que leva ao planejamento de atividades, a distribuições de funções e de tarefas, na relação interpessoal de trabalho e poder. A realidade da escola acontece pela gestão burocrática”*.

A exposição da C2 desvela ações administrativas e pedagógicas no “modelo” empresa (DOURADO, 2012, p.20) e reforça o “modelo burocrático” narrado pela C1. Souza (2012) esclarece que a gestão desta escola administra os recursos, para alcançar os objetivos e metas estabelecidos pelo sistema. Estas metas são atingidas pela natureza técnica com conhecimentos específicos que “organizam e gerenciam o trabalho escolar”.

A gestão desta escola, registra Souza (2012), possui aspectos políticos de controle e na prática escolar administra os recursos materiais e humanos. Esse processo entrelaça a gestão educacional e o poder. Nessa escola, as relações de poder dominam os processos da gestão democrática.

A escola, acentua Lima (1996), possui referências na comunidade, nas ações do dia a dia, nas pessoas que agem na e sobre essa instituição. Essas pessoas reproduzem os “modelos decretados” pelas normativas advindas da Secretaria Municipal de Educação, porém são produtores de outras regras, porque

em nenhuma organização se age sempre de acordo com as regras formais e o «modelo decretado», porque não é considerado possível, ou desejável, ou justo; mesmo nos casos em que as regras alternativas produzidas procuram interpretar melhor e possibilitar a realização do espírito da lei. As regras convocadas para a elaboração dos horários, para a gestão financeira, para o funcionamento dos órgãos, para a avaliação dos alunos, entre muitos outros exemplos possíveis, podem ilustrar bem a recriação parcial de um «modelo decretado» e a produção de regras alternativas que, teoricamente, ocorrerão em todas as escolas (LIMA, 1996, p.11).

As regras no contexto da Escola Azul são estabelecidas, mas, também, são produzidas porque as escolas de ensino fundamental não conseguem agir o tempo integral conforme determinam as leis. Exigir este cumprimento é impossível porque os professores, pais e alunos são sujeitos subjetivos pensantes, é indesejável e injusto dado que se determina o modelo de gestão. As pessoas da Escola Azul almejam a gestão democrática, porque dá sentido e

transforma vidas, pela autonomia na prática escolar. As instituições não se limitam apenas ao cumprimento das regras estabelecidas.

Na Escola Encantado a G2 e as C3 e C4 concordam que o ideal de gestão democrática escolar se define pelo: *“envolvimento da comunidade local e escolar com as finalidades e a adequação dos meios, de modo a garantir à escola o papel de transformação social”*.

A escola compromissada com a transformação da sociedade, salienta Dourado (2012), se opõe ao poder centralizador da gestão das escolas municipais. Para haver transformação social é necessário que pais, alunos, professores, funcionários e gestores participem da escola, se mobilizem e lutem para melhorar a sociedade. O ideal expresso pela G2, C3 e C4 mostra a concepção de

gestão democrática que se efetiva por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como, também, nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania (DOURADO,2012, p. 30).

A gestão democrática escolar, para o autor, repensa o processo pedagógico, as relações entre as pessoas na escola e a estrutura escolar. A prática pedagógica é sempre vista em suas condições reais.

De acordo com G2 a visão de gestão democrática escolar está mediada *“pela forma de organizar e gerenciar todo o trabalho da escola, de maneira a cumprir todos os objetivos e metas estabelecidos pelo sistema”*. Esta forma de organizar e gerenciar foi entendida, por Dourado (2012), como racional e objetiva. Por sua vez, Costa (1996) e Lima (1998) nomeiam este modo de gestar como *“modelo burocrático”*, abordado no capítulo primeiro desta dissertação.

A expressão burocrática da gestão, nesta escola, é ressaltada por Lima (1996), como modelo singular e oficial da realidade, submetida às normas preceituadas com os profissionais e com a comunidade. A versão oficial do modelo de gestão é o estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a gestão democrática escolar.

Para a C3, no dia a dia, a gestão *“é a administração de recursos materiais e humanos, o que leva ao planejamento de atividades, a distribuições de funções e de tarefas, na relação interpessoal de trabalho e poder. A gestão escolar é um conjunto de atividades, com atribuições, planejamento, convívio e relacionamento”*.

Para administrar os recursos materiais e humanos, consoante Dourado (2012), exige-se ações que governam e comandam a escola. Dirigir e controlar são aspectos que advém da produção capitalista e revelam características da escola no *“modelo”* de empresa (COSTA,

1996). A escolha da C3 representa que, no dia a dia, as práticas pedagógicas, desta escola, possuem a finalidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho, priorizando as habilidades e as competências. Esta concepção de gestão ligada ao mundo da produção, favorece a execução operacional, a maximização de lucros e o controle das forças produtivas.

A gestão escolar como modelo oficial posto em prática confronta lógicas, orientações e ações diferentes (LIMA, 1996). A prática desta gestão media o que a escola intenta realizar e o que a escola pode realizar.

Os modelos identificados na Escola Azul estão em contraposição ao modelo “oficial” (LIMA, 1990), a gestão democrática escolar. Há intenções, nesta escola, por parte da gestão em atender o que está estabelecido pela CF/1988 e pela LDB/1996, porém não há interesse recomendado pelo gestor municipal e pela Secretaria Municipal de Educação em concretizar a gestão democrática na forma da lei, neste Município.

Esses modelos são: “hipocrisia organizada”, “empresa” e “burocrático”. A expressão do primeiro foi em decorrência aos discursos “alienadores” e a incoerência entre aquilo que se determina (decisões), aquilo que precisa ser aplicado na prática pedagógica (ações) e as formas que o gestor argumenta (discurso), para que a escola continue caminhando (EGNELL, 2010).

A segunda expressão de gestão é aquela que prepara o aluno como produto para atuar na fábrica, na produção capitalista (COSTA, 1996). Esta gestão “administra” e “controla” os recursos materiais e as pessoas que trabalham na escola (DOURADO, 2012).

A terceira expressão da Escola Azul foi evidenciada pela racionalidade e padronização dos objetivos escolares (LIMA, 1998). Este gestor “gerencia” a escola para melhor organizá-la (DOURADO, 2012).

Para a Escola Encantado, também, foram constatados três modelos de gestão: “democrático”, “empresa” e “burocrático”. O primeiro é a expressão oficial da gestão (LIMA, 1996), a gestão democrática escolar determinada pelos dispositivos legais, mencionados nos itens 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 do capítulo II e constatada pela participação da comunidade escolar.

A segunda forma de expressão foi “gerenciar” e “organizar” o trabalho da escola (DOURADO, 2012), estas ações indicam o modelo burocrático (COSTA, 1996), presente no dia a dia das ações administrativas e pedagógicas da instituição. A terceira forma de expressão observada, nesta escola, são práticas que dirigem e controlam as pessoas, os objetivos escolares, as tarefas e os recursos materiais (DOURADO, 2012). Estas ações desvelam a presença do

modelo de empresa nesta realidade escolar, preparando o aluno para ser trabalhador da fábrica, pelas habilidades e competências (COSTA, 1996).

A Escola Azul e a Escola Encantado estão submetidas às normas das Secretarias Municipais de Educação, com as regras acordadas ou impostas aos profissionais da escola e a comunidade. Esta realidade possui características plurais e singulares para cada município.

Essas realidades são divergentes porque os atores são diferentes. Na primeira escola as pessoas envolvidas desejam que a instituição seja transformadora da sociedade. Já na segunda escola a educação transformadora está presente nas ações pedagógicas, em cumprimento aos dispositivos nacionais, que preceituam a gestão democrática escolar para a educação brasileira e se concretiza no contexto da educação no Município de Barra do Garças-MT.

A expressão dessas escolas, convergem para dois modelos: empresa e burocrático. Nestas escolas campo os alunos são educados com base nos valores da produção e enfatizam a obtenção de certificados e diplomas. Estes modelos, ainda, presentes, nessas escolas, contrapõem-se ao modelo democrático que conclama a comunidade a participar e caminha na constante busca da escola mais participativa.

Os quadros a b, c, d, e, f, g abaixo sistematizados, apresentam a síntese das principais características encontradas nas escolas campo sobre a expressão dos modelos de gestão escolar:

a) a escola como empresa.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Confere conquistas, sucesso e treina o aluno para o mercado de trabalho.</li> <li>➤ O aluno é tido como matéria prima/produto.</li> <li>➤ Enfatiza-se habilidades e competências.</li> <li>➤ Cada ano um diferente professor modela este estudante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réplica do modelo da Escola Azul.</li> </ul>

b) a escola no modelo burocrático.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prioriza a racionalidade e a impessoalidade.</li> <li>➤ Enfatiza certificados e diplomas.</li> <li>➤ Determina o controle do tempo das disciplinas.</li> <li>➤ O aluno aprende a ganhar tempo, ser ajustado e bem-sucedido.</li> <li>➤ Favorece as necessidades do capitalismo.</li> <li>➤ O gestor precisa ser qualificado e especialista enquadrar, organizar e controlar as pessoas da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réplica do modelo da Escola Azul.</li> </ul>

c) a escola como arena política.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>

➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.	➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.
---	---

d) a escola como anarquia.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.	➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.

e) a escola como cultura.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.	➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.

f) a escola no modelo democrático.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A escola se articula conforme o interesse da comunidade escolar.</li> <li>➤ Instiga os alunos a apropriarem-se dos saberes concebidos pelo homem.</li> <li>➤ Busca o compromisso com a transformação social.</li> <li>➤ As decisões são em consenso e de maneira coletiva.</li> <li>➤ A comunidade participa da escola na resolução dos problemas e com objetivos concretos a serem realizados.</li> <li>➤ O gestor possui papel mediador.</li> <li>➤ Há participação/ diálogo e respeito.</li> </ul>

g) a escola como hipocrisia organizada.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Há incoerência entre propostas pedagógicas, falas e execuções dessas propostas.</li> <li>➤ Prioriza resultados.</li> <li>➤ Há a conformação pedagógica.</li> <li>➤ O gestor representa a SME, porém a fala não se coaduna às normas estabelecidas.</li> <li>➤ Os profissionais se satisfazem porque a ação docente é mais fácil.</li> </ul>	➤ Não houve escolha, deste modelo, por esta escola.

A gestão democrática escolar se sustenta pelas leis nacionais, estaduais e municipais. As Escolas Azul e Encantado deverão estar apoiadas por estas normas para garantir o direito à educação. A análise desse direito nessas escolas, será realizada a seguir.

### **3.4 O direito à educação: ingresso e permanência com sucesso na Escola Azul e na Escola Encantado**

Democratizar a escola, na concepção de Dourado (2011, p. 107), significa democratizar o “acesso, a permanência e a gestão”. As ações políticas da Secretaria Municipal da Educação direcionadas para as escolas, devem aceitar práticas educacionais que concretizem estes procedimentos. Para assegurar este tripé a escola necessita oferecer a educação com qualidade e manter o vínculo e a participação por meio do diálogo com a comunidade escolar.

Essa realidade pode ser desvelada à medida que se compreende como cada escola garante o direito à educação do aluno, em cumprimento aos dispositivos legais. Para revelar esta garantia foi perguntado às gestoras e coordenadoras.

Os Art. 1º, Art. 6º, Art. 205, Art. 208 da CF/1988 e os Art. 1º e Art. 4º da LDB/1996, regulamentam a educação como direito social, fundamental, pleno, de acesso público e gratuito, como direito de todos e dever do Estado. O cidadão brasileiro pode exigir o seu imediato direito. Na sua opinião, como a escola atende o princípio constitucional brasileiro de garantia do direito à educação do aluno, com ingresso e permanência com sucesso na escola?

Na Escola Azul sobre o ingresso e a permanência com sucesso dos alunos, G1 explica. *“A escola garante a vaga do aluno pela matrícula, o acesso, porém quando se fala no direito à educação, refere-se à qualidade de ensino. A escola precisa estar sempre investindo nas formações continuadas, nas reuniões com professores. A equipe pedagógica da escola precisa estar sempre buscando formas de estar orientando os professores para que a educação do aluno seja realmente plena. Infelizmente a educação não é plena”*.

A Escola Azul garante o ingresso do aluno pela vaga, o direito a matricular-se. O ingresso ao ensino fundamental, como mostra Konzem (1999), é direito líquido<sup>32</sup> e os pais possuem a obrigação de matricular o filho, acompanhar a frequência regular e o aproveitamento do ensino.

O direito e a obrigatoriedade de matricular a criança na escola promove a igualdade de oportunidades. De acordo com o relato da G1, antes mencionado, pode-se dizer que esta

---

<sup>32</sup> Wald (1957) traz o conceito de direito líquido como o direito que se mostra com evidências concretas sem a necessidade de provar por meio de normas legais, porque já está demonstrado e comprovado. Nesse caso, o direito líquido ao ingresso do aluno no ensino fundamental é incontestável.



igualdade de oportunidades pelo acesso na Escola Azul, consoante Forquin (1993), é dual. A igualdade escolar apenas na entrada, concedida a todos os cidadãos, oferece na prática o direito legal para que os alunos, tornem-se desiguais. As ações meritocráticas, a uniformidade do ensino, a equalização dos resultados, suprimem o direito à igualdade escolar após o acesso, ou seja, a matrícula do aluno.

Para garantir a igualdade de oportunidades, após a matrícula do aluno, dentro da escola e na sala de aula, consoante a C2 a escola precisa *“conscientizar os pais que a educação é direito do aluno. Os pais desconhecem o direito constitucional da educação para o aluno”*. Cury (2007) esclarece que o conhecimento escolar é o preceito do direito à educação e promove a igualdade. Permitir o acesso ao ensino de qualidade atende

a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de aprendizado, é o polo e a finalidade da escola. O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento (CURY, 2007, p. 492).

Com base no autor, à medida que os profissionais da Escola Azul assumirem como finalidade prioritária a aprendizagem do aluno, como centro do processo de ensino. À proporção que estes profissionais conscientizarem os pais, a comunidade que a educação de qualidade é direito e não dever do aluno. As medidas *“para assegurar que os pais ou responsáveis acompanhem a frequência regular, o direito de o aluno estar e permanecer na escola é acionado o Conselho Tutelar, no caso de faltas”*. Estas medidas informadas pela C1 serão desnecessárias.

Proporcionar o acesso e a permanência com sucesso do estudante na escola pública, exige que o ensino seja universal e estabelecido em lei. O PEE 2015-2025 de Goiás previu na Meta 2.

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano (GOIÁS, 2015, p. 8).

Entende-se que o Plano Estadual de Educação de Goiás, como ressaltam Souza e Menezes (2017), é um recurso de gestão que apresenta a realidade para o território do Estado e articula-se às necessidades para o Município de Aragarças-GO.

O PME 2015- 2025 na Meta 2 (20.2, p.132) traz a meta mencionada pelo PEE de Goiás com alteração da última palavra. No lugar de Plano há a palavra/sigla PME (ARAGARÇAS, 2015). Na Escola Azul o direito a vaga está garantido e o aluno deve ser assíduo, pois no caso de faltas a escola notifica o Conselho Tutelar.

O acesso à educação na instituição escolar, acentua Cury (2007), está garantido porque o gestor deve assumir a responsabilidade prevista no Art. 5º, incisos I e II disposto na LDB/1996 de recensear a população em idade escolar conforme prescreve o inciso III. O gestor deve zelar pela frequência do aluno.

A permanência do aluno está prevista na Meta 19, Estratégia 7 do PME 2015-2025, que regulamenta “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (ARAGARÇAS, 2015, p.169). Esta autonomia é mediada pela carência do ensino pleno que, conforme Cury (2007), a escola precisa assegurar o direito à qualidade de ensino no processo de aprendizagem. Esse processo está garantido no Art. 4º, VIII da LDB/1996. O livro didático, a merenda, o transporte escolar, as salas climatizadas são recursos oferecidos aos alunos.

Quanto a Escola Encantado, a G2 relata: *“temos a vaga do aluno, o ensino de qualidade, com salas climatizadas, capacitação dos professores. Estes aspectos ajudam na permanência do aluno e o professor precisa conhecer a realidade de cada um”*. As condições físicas, a formação dos professores e a oferta do ensino de qualidade, como revelam Dourado, Oliveira e Santos (2007), são essenciais para construir a escola de excelência que possibilite a permanência do aluno.

Para garantir a permanência com sucesso do aluno, segundo os autores, anteriormente citados, é necessário valorizar as pessoas que fazem parte do processo educativo e contemplar o aprendizado contextualizado, com significado para a criança, o jovem, o adolescente e o adulto. O resultado desse ensino como informa a C3: *“na escola não há evasão escolar e busca meios para alcançar o respeito pelos alunos indígenas. Comunica-se ao Conselho Tutelar caso haja falta dos alunos”*.

O respeito à diversidade cultural presente na Escola Encantado, acentua Cury (2007), é fundamental para que o aluno permaneça na escola. Outros aspectos destacados pelo autor são: “o respeito ao outro diferente e a valorização de experiências diferenciadas” (CURY, 2007, p. 491).

A C4 explica que a escola *“atende os alunos mais próximos e sempre se busca a permanência. Na escola não há evasão escolar. Comunica-se ao Conselho Tutelar caso haja falta dos alunos. A prática de suspensão já foi extinta”*.

O depoimento da coordenadora pedagógica, com o qual Cury (2007) desvela que, a escola se articula com a comunidade, porque para o aluno permanecer na instituição de ensino é necessário interagir com as famílias ou os responsáveis pela criança, pelo adolescente.

Nessa escola a vaga do aluno está assegurada pela lei, a escola oferece o espaço físico adequado às condições climáticas da cidade. A nutricionista acompanha a merenda escolar e orienta as merendeiras que elaboram o cardápio. A educação plena na Escola Encantado é meta em constante busca, como mostra Cury (2007), porque a prioridade da escola é o aprendizado do aluno. A escola tem a obrigação de garantir o padrão de qualidade, preceituado no inciso III do Art. 13 da LDB/1996. A finalidade do processo de ensino é assegurar a qualidade social da educação.

O Plano Estadual de Educação 2014-2024 de Mato Grosso estabelece

instrumentos legais, cooperação entre o Estado e a totalidade dos municípios, explicitando claramente os objetivos e as responsabilidades comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática, objetivando a implantação do Sistema Único de Educação (MATO GROSSO, 2014, p18).

O Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Barra do Garças-MT, segue o plano estadual e estabelece a “universalização da Educação Básica, garantindo o acesso e a permanência, com qualidade, para toda a população em idade escolar, indistintamente, como forma de corrigir as desigualdades historicamente acumuladas” (BARRA DO GARÇAS, 2015, p. 2).

Esta meta está adequada à realidade do ensino fundamental da cidade de Barra do Garças-MT. Esse plano “estabelece estratégias para firmar propostas e parcerias entre a União, Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior com vistas a garantir o acesso e a permanência com ênfase na qualidade de ensino” (BARRA DO GARÇAS, 2015, p. 27).

Na Escola Encantado para o acesso do aluno, como revela Cury (2007), o gestor colabora com o que prescreve o Art. 12, VII, da LDB/1996, porque informa a família e responsáveis sobre a frequência da criança ou do jovem. No caso de faltas o gestor comunica o Conselho Tutelar. O diretor, desta escola, cumpre o disposto no “Art. 53, V, da LDB/1996 que assegura ao aluno o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência” (CURY, 2007, p. 490).

Para a permanência com sucesso, nessa escola, a Meta IV do PME 2015-2025 determina “a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e amplia sua autonomia financeira,

através do repasse direto de recursos, para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica” (BARRA DO GARÇAS, 2015, p. 88).

A permanência do aluno com sucesso acontece, como observa Cury (2007), quando o ensino e a aprendizagem estiverem assegurados pela qualidade e pela formação do professor, ainda, com a oferta ao aluno do livro didático, o transporte escolar e a merenda. A escola precisa ter cuidados com a integridade física e intelectual da criança, para que “valorize as experiências diferenciadas, o respeito às diferenças, a pluralidade cultural, consoante o Art. 3º da LDB/1996 como apreço a tolerância e disposto no Art. 58 do ECA<sup>33</sup>” (CURY, 2007, p. 490).

No quesito acesso as duas escolas pesquisadas atendem o que a lei regulamenta. A oferta da vaga, o ingresso. Quanto à permanência com sucesso do aluno as realidades se diferem a respeito da qualidade para a educação plena.

O quadro a seguir mostra a síntese de como se expressa no contexto das duas escolas campo municipais a garantia do direito à educação, acesso e permanência com sucesso do aluno.

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Garantia do acesso pela vaga.</li> <li>➤ Direito ao aluno de matricular-se.</li> <li>➤ Igualdade no acesso à vaga.</li> <li>➤ Desigualdade na permanência do aluno, em decorrência de ações meritocráticas, uniformidade do ensino e resultados.</li> <li>➤ Os planos estadual e municipal garantem a vaga do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Garantia do acesso pela vaga.</li> <li>➤ Direito ao aluno de matricular-se.</li> <li>➤ Igualdade no acesso, e na permanência do aluno com sucesso.</li> <li>➤ Oferece ótimas condições físicas.</li> <li>➤ Promove a formação para os professores.</li> <li>➤ Busca o ensino de qualidade.</li> <li>➤ Proporciona a interação com as famílias.</li> <li>➤ A educação plena é meta em constante busca.</li> </ul>

A educação plena no contexto escolar exige que a gestão assuma o “modelo” democrático. A gestão democrática começa com o processo de escolha de seus representantes pela comunidade. Esta é a próxima temática a ser analisada.

### **3.5 A gestão democrática como princípio constitucional no contexto das duas escolas campo**

A gestão democrática escolar, ancorada pelos dispositivos nacionais e assegurada nos planos estaduais e municipais desses dois municípios, representa a maneira de sobrelevar-se ao

<sup>33</sup> ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente, foi aprovado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

modelo impositivo de gestão. Essa gestão, conforme Dalberio (2008), possui a finalidade de assegurar a participação e a autonomia, que aprimora a qualidade social da educação e,

consolida uma esfera pública de decisão no espaço educacional, construindo uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado, a fim de garantir que a escola pública atenda os anseios e às necessidades da população a que se destina (DALBERIO, 2008, p. 2).

O gestor que assume na prática esta gestão proporciona oportunidades para que as ações, as normas e os procedimentos de ensino sejam democráticos. Para abraçar a gestão democrática escolar é necessário ao diretor o domínio das concepções teóricas sobre a educação, das leis que fundamentam o ensino, ter capacidades técnicas e políticas para que possa posicionar-se e defender uma escola que todos participem. Na concepção de Dourado (2011), a gestão democrática é o

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2011, p. 95-96).

Pensar esta gestão, como assinala o autor, representa reassumir os vínculos, compromissos e posturas com efetivas práticas educacionais participativas. Estes procedimentos instigam a comunidade escolar a participação voltada para a cidadania.

Os processos educacionais a partir da gestão democrática escolar, consoante Santos (2004), acontecem de maneira dinâmica e complexa. Tais processos em contexto econômico e social, são forças concretas que determinam a realidade escolar.

A gestão democrática escolar, como já mencionado, está assegurada na legislação nacional, estadual e municipal. A República Federativa Brasileira determina a adequação da legislação nacional pelos estados e municípios. Em busca de desvelar como se cumpre este princípio constitucional, indagou-se às diretoras e coordenadoras o seguinte:

Bernardo e Borde (2016), Carvalho (2015), Militão e Perboni (2019) esclarecem que o Art. 206, VI da CF/1988, os Art. 3º, VIII e o Art. 14 da LDB/1996 e o Art. 2º, VI do PNE 2014-2024 asseguram às escolas públicas a gestão democrática, como princípio, na forma da lei. A gestão democrática como princípio constitucional do ensino, nesta escola, está assegurada? Como? Dê exemplos.

Na Escola Azul a gestora G1 argumenta que *“existem ações democráticas no interior da instituição. Essas ações asseguram o caminho em busca da gestão democrática na prática. As ações são as seguintes: a) elaboração do projeto político pedagógico. A construção do*

*projeto permite a participação da comunidade; b) Conselho Escolar, formado por seus pares<sup>34</sup>, a comunidade participa das decisões escolares; c) há ações democráticas na participação do professor, do coordenador, dos funcionários de modo geral. Estas ações democratizam a gestão da escola e fazem caminhar para o processo democrático”.*

As ações democráticas vivenciadas no contexto dessa escola básica são significativas, porém há um indicador de que, na realidade, a gestão não é democrática: não há eleição para o cargo de diretor. Embora o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), aprovado pela Lei n. 18.969, de 22 de julho de 2015 em sintonia com a Constituição Federal/1988 de 5 de outubro de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 garantam a gestão democrática, na forma da lei. Esta regulamentação consta na Meta 20 do PEE de Goiás que “assegura condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, de eleições diretas para gestores das escolas públicas” (GOIÁS, 2015, p.43).

O PEE de Goiás, regulamenta no Art. 2º, VI, a “Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (GOIÁS, 2015, p.2). Esse plano, como ressaltam Mota e Brzezinski (2016), estabelece regras para efetivar a gestão democrática nos estabelecimentos públicos de ensino estaduais.

O Art. 6º do PEE de Goiás preceitua que “o Estado e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos, contado da publicação desta Lei (GOIÁS, 2015, p. 6). Mota e Brzezinski (2016) alertam que, implementar a gestão democrática é direito já garantido e normatizado no Estado de Goiás.

Esse plano garante a gestão democrática ampla, irrestrita e define que cada rede de ensino no Estado regulamente a gestão democrática com a participação da comunidade. Este plano é amplo e garante à comunidade escolar eleger os diretores das escolas estaduais. A eleição de diretores é o ponto de partida para concretizar a gestão democrática na escola pública de Goiás (GOIÁS, 2015). Os planos estaduais de educação são apreciados, por Souza e Menezes (2017), como

importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a

---

<sup>34</sup> A expressão “seus pares” no depoimento da G1, significa os representantes que formam o Conselho Escolar. Este é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, profissionais da educação, membros da comunidade local e o diretor da escola, como membro nato.

fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (SOUZA; MENEZES, 2017, p.3).

Os planos estaduais de educação, consoante Souza e Menezes (2017), são recursos relevantes para a gestão democrática escolar. As finalidades desses planos são: a) integrar os objetivos e as metas do plano nacional de educação, a fim de contextualizar a realidade do território do Estado; b) articular-se às exigências municipais e ajustar o planejamento nacional às particularidades de cada município.

O Plano Municipal de Educação de Aragarças-GO (PME 2015-2025), foi aprovado pela Lei n. 1784, de 17 de junho de 2015 e articula-se aos planos nacional e estadual. A Meta 20 do PME de Aragarças articula-se ao Plano de Educação do Estado de Goiás e na sua Estratégia 1 (PME 2015-2025) assegura os

princípios da gestão democrática (descentralização, participação e transparência), priorizando o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para o Município de Aragarças, por meio de legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional e que considere conjuntamente, para eleição direta dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (ARAGARÇAS, 2015, p.168).

O PME 2015-2025 de Aragarças-GO traz logo abaixo da Meta 20.19 a seguinte ressalva: “Não foi calculada a situação dos entes federativos nesta meta nacional” (ARAGARÇAS, 2015, p.168).

Esse Plano articula-se às metas nacionais e estaduais, porém é desvinculado da realidade municipal. O plano educacional, assinala Monlevade (2013), deve projetar e executar as ações que satisfaçam os anseios da população e os objetivos do governo. A gestão democrática escolar para o Município de Aragarças-GO, está prevista no PME (2015-2025), entretanto “sem os cálculos para a realidade do município”.

O plano municipal de educação, ressaltam Werle e Barcelos (2008), deve ser elaborado consoante

as matrizes normativas e culturais que o engendram. Nesse caso, se o PME for considerado como um “sistema de interpretação” – da realidade educacional local, do envolvimento dos atores no processo – o peso dos valores e concepção dos atores, o ângulo de abordagem que escolhem para construir seus instrumentos é revelador dos modos de ação do estado (WERLE; BARCELOS, 2008 p. 523).

Os planos municipais de educação, como argumentam os autores, possuem referência no plano nacional de educação, em suas diretrizes e metas gerais para o território nacional. O PME deve adequar-se à realidade do município com ações que fazem sentido ao PNE. O PME (2015-2025) de Aragarças-GO não demonstra a realidade do ensino municipal e não faz as

adequações para aplicar na prática os objetivos e as metas previstas no PNE (2014-2024) e no PEE Goiás.

Entre as intenções e os resultados das ações, se estabelece permanente incompletude, porque o plano municipal “de educação é um aperfeiçoamento científico e democrático da política” (MONLEVADE, 2013, p. 2). Para o autor, o PME é um plano de governo para a “educação da cidade”. O governo municipal de Aragarças-GO não estabeleceu no plano diretrizes, objetivos e metas conforme a realidade da educação do município. Nesse plano não consta o cronograma de ações e de recursos para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação especial, a educação de jovens e adultos e para a gestão democrática.

Essa gestão, como princípio constitucional para a realidade das escolas municipais, na concepção de Souza (2006), é entendida como

processo político através do 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 da solução daqueles problemas. Esse processo 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 tomadas de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2006, p. 130).

A gestão democrática da escola pública municipal, para o autor, representa processo democrático desenvolvido com e para todos. A gestão democrática escolar representa as ações educativas coletivas das pessoas que atuam na escola e é prática política, de autoridade municipal que se articulam com as práticas pedagógicas da Escola Encantado.

Nesta Escola, segundo o relato da G2, a gestão democrática escolar “*está assegurada porque temos a associação de pais e mestres. Os pais ajudam na tomada de decisões sobre os recursos da escola, em comum acordo*”. Nas palavras da diretora da escola fica evidente a relação entre a escola e a comunidade. Essa relação, é revelada por Hora (2010), porque está

intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da classe dos trabalhadores, explorando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada a questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da escola (HORA, 2010, p. 13).

A autora esclarece que, é possível administrar a escola pública com autonomia, de modo democrático e com a participação efetiva da comunidade. A respeito dessa participação nas tomadas de decisões a C3 pondera: “*há associação de pais e mestres para a tomada de decisões sobre os recursos da escola, que ocorrem em comum acordo. As normativas que a escola*



*recebe da Secretaria Municipal de Educação são adequadas à Unidade Escolar. Na escola a diretora tem o poder de decisão. As normativas advindas da Secretaria Municipal de Educação sempre seguem as leis nacionais. As decisões são coletivas. O planejamento conduz a prática que é consolidada a partir de referenciais teóricos e documentos. Esses documentos municipais são articulados aos documentos estaduais e nacionais”.*

A Escola Encantado, consoante o relato da C3, mostra que de um lado, há tomada de decisões em consenso pelas pessoas desse centro, por outro lado, a escola está subordinada as normativas recebidas pela Secretaria Municipal de Educação. Essa prática escolar desvela que a autonomia não é plena, isto é, para esse centro alcançar a autonomia plena requer esforço coletivo das pessoas que pertencem a essa escola. A autonomia plena é fruto de lutas contínuas e conquistada durante o processo escolar.

Assegurar a gestão democrática pela participação, reforça Paro (2017), são ações que acontecem no dia a dia, na/sobre a escola<sup>35</sup>. Estas ações revelam o processo de participação e os obstáculos que existem na escola. A respeito da eleição para diretores, por exemplo, a C4 pondera que *“está assegurada a gestão democrática na forma da lei, porém a escola tem autonomia em alguns momentos e em outros não”*. O depoimento da C4 esclarece a que a autonomia é concedida e retirada ao mesmo tempo, porém *“é capaz de permitir a participação realmente efetiva da comunidade”* (NEVES, 1995, p.99).

A concepção etimológica de autonomia, segundo Barroso (2011), vincula-se ao conceito de autogoverno, isto é, as pessoas da escola de ensino fundamental elaboram os seus regulamentos. A autonomia é

conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (BARROSO, 2011, p. 23).

A autonomia, como registra o autor, expressa a forma de orientar as pessoas que se envolvem no contexto escolar, em acordo com as regras que foram firmadas em consenso. Para desenvolver ações que reforçam a autonomia na escola de ensino fundamental e regulamentar seu exercício é necessário conceder condições nesse espaço público, a fim de que ela possa emergir.

---

<sup>35</sup> Souza (2006, p. 130) registra agradecimentos para Licínio Lima, que em conversas e formações a respeito da elaboração deste conceito entendia a impossibilidade de compreender a gestão escolar a partir das pessoas agirem no interior na escola, ou seja, para entender a gestão as pessoas agem na e sobre a escola.

Quando a autonomia permitida apenas para alguns momentos, desvela o controle da Secretaria Municipal de Educação sobre as ações da escola e que se caracteriza de maneira dual: autonomia autorizada e autonomia construída. A primeira revela-se nas ações desta escola que são julgadas de acordo com a visão das pessoas que pertencem a Secretaria Municipal de Educação e a segunda são ações ou projetos elaborados pelas pessoas desta escola. A autonomia construída se coaduna aos preceitos estabelecidos pelo e plano estadual de educação.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, foi aprovado pela Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014, possui 17 (dezesete) metas. A Meta 2, Estratégia 2 desse plano garante

instrumentos legais que assegurem eleição direta de gestores pela comunidade, em todas as unidades escolares públicas de Mato Grosso, para os cargos de Diretor, Coordenador e Assessor Pedagógico, a cada 02 (dois) anos com direito a uma reeleição. Indicador - número de escolas com eleições regulamentadas por instrumentos legais pelo número total de escolas públicas (MATO GROSSO, 2014, p. 18).

O PEE (2014-2024) de Mato Grosso se alinha ao plano nacional de educação e assegura a gestão democrática, por meio da eleição direta para as escolas públicas. Esse plano regulamenta ainda que o diretor poderá ser reeleito (MATO GROSSO, 2014, p.18).

A LDB/1996, assinalam Souza e Menezes (2017), determina que os planos estaduais devem vincular-se ao plano nacional de educação e estes estejam em consonância com os planos municipais de educação.

O Plano Municipal de Educação 2015-2025 do Município de Barra do Garças (MT), foi aprovado pela Lei n. 004, de 8 de junho de 2015, com vigência de 10 anos e mantém coerência com aos planos nacional e estadual. Esse plano assegura a “gestão democrática no âmbito educacional, garantindo a plena autonomia de cada instituição de ensino, no tocante à composição do seu currículo e de suas atividades políticas e administrativas” (BARRA DO GARÇAS, 2015, p. 3).

O PME (2015-2015) de Barra do Garças-MT acata os planos nacional e estadual de educação. A gestão democrática, observa Cury (2010), está regulamentada nesses planos como princípio e presença obrigatória nas escolas do município. Essa medida permite à comunidade da Escola Encantado, elaborar projetos de qualidade para a educação. A Meta XII do plano municipal garante que

a partir do 1º ano de vigência do PME, [houve] eleição direta para diretores de escola e a ampla discussão sobre a gestão democrática para o município. - Meta alcançada. Ocorreu eleição para Diretores e coordenadores em todas as unidades escolares do Município (BARRA DO GARÇAS, 2015, p. 89).

O PME (2015-2025) de Barra do Garças-MT, apresenta medidas reais e racionais, como acentuam Aranda, Perboni e Rodrigues (2018), maximiza os recursos e é composto por objetivos políticos consistentes, em prol da solução dos problemas educacionais do município. A Meta 19 do PNE 2014-2024, que trata sobre a gestão democrática, está prevista no plano estadual e foi adequada para a realidade das escolas municipais da cidade de Barra do Garças-MT. A eleição para gestores ocorre, nesse Município, desde o primeiro ano de vigência, desse plano, e revela a meta atingida em todas as unidades escolares municipais.

As duas escolas pesquisadas possuem realidades distintas, no quesito sobre a gestão democrática escolar na forma da lei. Na Escola Azul este direito foi negado, ao passo que é concedido para a Escola Encantado. Esse direito concedido, observa Cury (2010), promove cidadãos participativos em benefício da sociedade, como profissionais comprometidos com a cidadania.

A escola pública, como relata Cury (2007), oferece serviços públicos, é distinta por oferecer o ensino como bem público. Suprime-se a ideia de que a escola é empresa. A instituição no modelo democrático está aberta ao diálogo e procura meios para democratizar as ações escolares e atender a comunidade.

As características essenciais expressas pela gestão democrática escolar, descritas por Cury (2002), são: a transparência, a impessoalidade, a autonomia, a participação, a liderança, o trabalho coletivo, a representatividade e a competência. Estes aspectos estão voltados para o

processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2002, p. 173).

Esse modelo de gestão, acrescenta o autor, é a forma de coordenar e crescer com os colegas de profissão. A escola que assume postura democrática, respeita as particularidades escolares e prioriza o ensino aos alunos. A primazia desta gestão é compartilhar a autoridade em suas ações. O desafio dessa escola é desconstruir as posturas autoritárias, as desigualdades sociais e as formas de discriminações.

Em seguida, o quadro retrata a síntese a respeito da gestão democrática como princípio nas escolas campo:

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Há ações democráticas.</li> <li>➤ Não há eleição para gestor.</li> <li>➤ O PEE GO 2015-2025 assegura a gestão democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Há eleição para diretor.</li> <li>➤ Há a participação da comunidade.</li> <li>➤ O direito para a gestão democrática é concedido.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O PME 2015-2025 não faz os cálculos para a realidade do Município de Aragarças-GO.</li> <li>➤ O direito para a gestão democrática é negado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O PEE MT 2014-2024 alinha-se ao PME 2015-2025, Barra do Garças MT e assegura na forma da Lei a gestão democrática.</li> </ul>
---	--

Para existir o exercício pedagógico e administrativo pautado em práticas democráticas, a eleição para gestores é fundamental. Esse assunto será tratado a seguir.

### 3.6 O processo seletivo do gestor na Escola Azul e na Escola Encantado

A escolha de diretores pelo voto direto, acentua Dourado (2011), se constitui como uma das formas mais democráticas e conflituosa. A defesa desta categoria

vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão [...]. Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas- e não o único-, é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis (DOURADO, 2011, p. 102).

O autor revela que, apenas o processo eletivo de escolha dos gestores escolares não assegura a gestão democrática, entretanto representa o procedimento para a atividade democrática desta gestão. A maneira de selecionar o processo para o cargo de gestor, interfere no curso da gestão. Compreender a eleição para diretores como a última ação para a gestão democrática escolar é equívoco, porque “nega os processos históricos” e reais da escola (DOURADO, 2011, p. 103).

A eleição para os diretores é recurso para coadunar-se a outras ações escolares que proporcionem a gestão democrática. Para compreender esta gestão nas escolas campo, é necessário desvelar quais foram os procedimentos para assumir o cargo de gestão nessas escolas de ensino fundamental. Em busca desta resposta foi realizado o seguinte questionamento às gestoras e coordenadoras.

O processo seletivo para gestor por meio de eleições diretas garante a gestão democrática escolar? Relate sua análise.

Na Escola Azul a G1 declara: “a eleição não garante a gestão democrática. O processo de eleição é democrático, porém a indicação não impede de realizar a gestão democrática”. Nesta escola há equívoco no posicionamento da G1 sobre o conceito de eleição para diretores, esta gestora acredita que apenas ações democráticas bastam para que a escola possa ser e viver a gestão democrática. Concretizar este modelo passa obrigatoriamente pelo processo de escolha do diretor pelo voto.

Paro sublinha (1996) que, a eleição para gestores coíbe o autoritarismo e promove a participação de professores pais, alunos e funcionários nas decisões da Escola Azul. O processo eletivo compromete o gestor com a razão da escola e representa

um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania (PARO, 1996, p. 378).

A eleição para gestores reduz a influência dos agentes políticos, no caso municipal, de vereadores e do prefeito, na nomeação do diretor. A eleição direta para o gestor favorece a cidadania e coíbe as práticas clientelistas. Paro (1996) adverte: mesmo com o processo eletivo do diretor, poderá haver influência política durante o mandato do gestor escolar.

A eleição para gestores, afirma Dourado (1990), representa a forma democrática, porque caracteriza a conquista das decisões sobre os caminhos da escola. Na medida em que a comunidade escolar participar da gestão, maior será a conquista do direito à educação assegurado ao aluno. Reconhecer a eleição

como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível num Estado capitalista. Esta luta, para alguns, implica na destruição do Estado liberal burguês pois a base da democratização é sem dúvida a coexistência da igualdade e da liberdade (DOURADO, 1990, p. 107).

A eleição para gestores, consoante o autor, por si só não garante a gestão democrática escolar, esta se edifica no dia a dia, construída pelas pessoas da escola. A eleição para diretores é o recurso que assegura o processo democrático na escola de ensino fundamental. O exercício dessa gestão depende da forma como os diretores e coordenadores assumem suas funções. A educação voltada para a transformação social é possibilidade a partir da postura democrática na escola.

A C1 alega: *“a eleição seria uma opção de escolha, talvez, a possibilidade de garantir uma gestão democrática”*. É notório no relato da C1 a incerteza de que pode haver mudanças com o advento da gestão democrática. Silva (2006) assegura que, a partir do processo eletivo o diretor deixa

de assumir o papel centralizador e autoritário e assume a postura democrática, oportunizando a todos os integrantes do corpo da escola a participação no processo de tomada de decisão, bem como a divisão de poder e responsabilidades para garantir o exercício da gestão democrática da escola (SILVA, 2006, p. 298).

O diretor escolhido pela comunidade, como menciona a autora, compromete-se com as necessidades da escola e se posiciona frente a Secretaria Municipal de Educação. Esta

concepção está clara para a C2, que informa: *“o processo de eleição garante a gestão democrática, porque quando acontece eleição, o gestor responde pela confiança e compromisso com a comunidade. Quando o processo é a indicação o gestor tem em primeiro lugar o compromisso com a Secretaria Municipal de Educação”*.

Paro (1996) orienta que, apenas implementar o processo eletivo não assegura a participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisões. A eleição para gestores é o primeiro e obrigatório passo. Entretanto, viver “o diálogo, a transparência, a participação, a liderança partilhada e o trabalho coletivo” (CURY,2002, p.173) na escola, garantem a gestão democrática após a eleição.

Sobre a eleição para diretores a G2 da Escola Encantado explica: *“a eleição é o primeiro passo, há a participação de todos, porém a gestão democrática é garantida no dia a dia”*, a C4 afirma: *“a eleição não garante a gestão democrática”*

Apesar da eleição para gestores, como observa a diretora da escola, não garantir a gestão democrática na prática, sem o processo eletivo o que resta para a escola são ações que podem ser democráticas. Amaral (2016) acentua que, o diretor escolhido por eleição direta

salvaguarda os interesses da maioria e podemos considerar que a eleição pode ser um dos métodos que incita a um maior comprometimento do eleito relativamente àqueles que o elegeram e, em última instância, no que à escola diz respeito, entendida como um instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo (AMARAL, 2016, p. 85).

A autora esclarece que, o gestor é escolhido pela vontade da comunidade escolar, mediante ao voto direto protege os interesses da maioria, pelo compromisso para com as pessoas que o elegeram. Esta escolha na Escola Encantado, antecedeu-se por provas de conhecimento e a comunidade participou do processo eletivo. A forma como o diretor é escolhido possui papel significativo na condução das atividades escolares.

A C3 entende que a eleição para diretores *“é o primeiro passo. Quem garante a gestão democrática é o gestor. O gestor que concretiza na prática torna as normas escritas. O gestor deixa a escola prática ou não. A eleição oportuniza a escola para ser democrática. A gestão democrática é um processo que ocorre no dia a dia. A gestão democrática está nas mãos de toda a escola, do coletivo”*.

A eleição direta para os gestores oportuniza que a escola seja democrática na forma da lei, em sintonia com as palavras de Paro (1996), desperta o interesse da comunidade que participou do processo de eleição. Essa participação concretiza a gestão democrática. A eleição direta, como ressalta Dourado (2011), representa

canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da modalidade que se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pesem os limites que se interpõe no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, entendemos ser a eleição para dirigentes uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando a democratização da escola (DOURADO, 2011, p. 107).

A escolha pelo voto direto para os gestores escolares, como mostra o autor, promove descentralizar as ações da escola, proporciona a autonomia que esta escola necessita perante a Secretaria Municipal de Educação, órgão mantenedor e aceita a participação da comunidade nas decisões que serão tomadas seja no administrativo ou no pedagógico.

As esferas, acima mencionadas, por Paro (2003), se concretizam pela prática escolar de colaboração correspondida entre os professores, gestores e funcionários, alunos e a comunidade. Esse processo envolve as pessoas, porque a gestão democrática escolar somente será plena na proporção que as pessoas vivam no dia a dia atitudes democráticas.

As pessoas da Escola Encantado possuem opiniões positivas pela adoção do processo de escolha do diretor pelo voto direto. Todos constroem a gestão no coletivo e no dia a dia da escola, ao passo que a comunidade da Escola Azul vivencia concepções contraditórias entre as pessoas, a respeito da eleição para gestor.

O processo de eleição para diretores é a forma de envolver-se com a gestão e aprender a participar. Às entrevistadas perguntou-se: a estratégia oito da meta dezoito do PNE (2014-2024) propõe desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicam prova nacional específica e subsidiam a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. A senhora realizou alguma prova avaliativa para ocupar o cargo de gestora? Como foi o procedimento.

Na Escola Azul, como já anunciado, não há eleição para diretores. O PEE (2015- 2025) de Goiás, apresenta na Meta 20, estratégia 8, sobre o desenvolvimento “de programas de formação para gestores e coordenadores” (GOIÁS, 2015, p.45).

O PEE (2015-2025) de Goiás, segundo Souza e Menezes (2017), não especifica a meta que deve ser adotada pelo plano municipal. O PME (2015-2025) de Aragarças-GO, na Meta 19, estratégia 8 segue o que está normatizado pelo Plano Estadual de Goiás e acrescenta a finalidade para definir os critérios para o provimento desses cargos. Os resultados por adesão podem ser utilizados (ARAGARÇAS, 2015). O Plano do Município de Aragarças-GO não definiu os critérios de adesão para concretizar a gestão democrática.

Na Escola Encantado a diretora explica: *“realizam-se etapas avaliativas e eliminatórias para a eleição de diretores. Estas etapas acontecem da seguinte maneira: a) elabora-se um projeto, que deve ser apresentado à Secretaria Municipal de Educação para uma banca analisá-lo. O projeto sendo aprovado, o candidato está apto para a segunda etapa; b) participar do curso de formação para os gestores. O curso prioriza as leis nacionais e municipais de ensino que dão respaldo ao gestor e à organização documental da escola. Após o curso c) realiza-se uma prova. Sendo aprovado o candidato está apto para a quarta etapa, d) a eleição. Se o gestor não se mostrar apto ele pode ser retirado do processo seletivo de eleição. Nós éramos duas candidatas e após o curso a outra candidata desistiu da eleição. Fiquei como única. O projeto deve passar antes pela aprovação da Secretaria Municipal de Educação para depois ser apresentado à comunidade”*.

O PEE (2014-2024) de Mato Grosso, normatiza na Meta 2, a estratégia 6, para “Capacitar os membros dos conselhos escolares, conselhos diretores e conselhos municipais de educação para que possam exercer seu papel de controle social” (MATO GROSSO, 2014, p. 19). Esse plano promove a capacitação aos conselhos que representam a educação: escolar, de diretores, municipais de educação, com a finalidade de exercer o controle social.

O PME (2015-2025) do Município de Barra do Garças-MT, está em consonância com o Plano Estadual de Educação e regulamenta o plano na Meta XII.

Garantir, a partir do 1º ano de vigência do PME, eleição direta para diretores de escola e a ampla discussão sobre a gestão democrática para o município. – Meta alcançada. Ocorreu eleição para Diretores e coordenadores em todas as unidades escolares do Município (BARRA DO GARÇAS, 2015, p.89).

O PME (2015-2025) do Município de Barra do Garças-MT, na prática atende a estratégia 8 do PNE (2014-2024), porém não estão previstas no Plano Municipal as etapas avaliativas e eliminatórias para o candidato a diretor concorrer ao cargo.

Na Escola Encantado as etapas avaliativas de caráter eliminatório que antecedem o processo de eleição para gestor, conforme evidencia Fernandes (2018), são ações meritocráticas e

movidas pela competição e pelo individualismo, descaracteriza e deslegitima a gestão democrática como processo coletivo de tomada de decisões. A meritocracia fundamenta-se em preconceitos de que todos são iguais, em processos históricos que originam e acentuam as desigualdades entre os indivíduos. Quando a gestão democrática da educação se associa à meritocracia, espaços de decisões coletivas são deslegitimados em razão do mérito individual (FERNANDES, 2018, p.101).

A eleição para diretores, ressalta a autora, antecedida por meio de provas de caráter eliminatório, habilita o gestor por mérito ao cargo. Esse processo enfraquece as forças



democráticas da comunidade escolar Encantado, porque valoriza o mérito individual. A formação aos gestores deve ser feita após a escolha por meio de eleições. A formação pós-eleições prioriza a formação humana e a qualidade do trabalho.

O quadro mostra em síntese o processo seletivo dos gestores no contexto da Escola Azul e Escola Encantado:

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Crença que bastam apenas ações cotidianas para concretizar a gestão democrática escolar.</li> <li>➤ O PME (2015-2025) não definiu critérios para implementar a gestão democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Há a eleição, porém as etapas avaliativas não estão previstas no PEE e no PME para concorrer ao cargo de gestor.</li> <li>➤ Na prática existem ações meritocráticas pelas etapas eliminatórias que antecede a eleição:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) elaboração de um projeto.</li> <li>b) curso de formação.</li> <li>c) realização de provas.</li> </ul> </li> </ul>

A qualidade do trabalho do gestor nas escolas de ensino fundamental, demanda características profissionais que serão abordadas a seguir.

### 3.6.1 O perfil profissional para o diretor assumir a gestão escolar

Souza, inspirado nas ideias de Saviani (1996), afirma que, o gestor escolar se mostra como o principal responsável pela escola. Este possui como função assegurar a organização da unidade escolar. Para exercer esta função o gestor desempenha “um papel político, de governo, além do domínio técnico- administrativo” e pedagógico (2006, p.154).

O gestor escolar, para o autor, enfrenta conflitos, resolve relações de poder, com o objetivo de melhorar a qualidade do exercício pedagógico. A qualidade para a educação plena exige que os gestores e os coordenadores sejam comprometidos com o ensino. Nessa perspectiva, indagou-se: para a senhora como gestora/coordenadora qual é o perfil profissional para um professor assumir o cargo de gestão na escola de ensino fundamental?

Na Escola Azul foram apontados aspectos para um profissional assumir o cargo de gestão. A G1 argumenta: *“todo professor deveria ter experiencia na gestão e todo o gestor deveria ser professor e coordenador antes. O professor para ser gestor precisa amar e se entregar à educação. Conhecer e atuar nos diversos campos da educação e o funcionamento administrativo. As mudanças na educação ocorrem por um processo a longo prazo. Cada gestor que passa pela gestão contribui com uma parcela. A educação vai além da organização*

*burocrática. O gestor precisa do embasamento legal para os questionamentos. Essa base dá segurança para a gestão”.*

Para assumir o cargo de gestão com segurança, Souza (2009) aconselha que, o gestor deve

conhecer o correto funcionamento institucional, o cumprimento coletivo das normas e regulamentos, a estrutura física e material adequada compõem os elementos que estão entre os objetos sob responsabilidade dos diretores, olhando-se daquele ponto de vista (SOUZA, 2009, p. 4).

O diretor, consoante o autor, que se apoia na hierarquia e no conhecimento dos aspectos administrativos e institucionais, permanece por maior tempo no cargo. O gestor tem o poder de decidir sobre trabalho do outro na escola. Pelo poder o diretor é o personagem central da escola, que decide os rumos educacionais dos alunos, dos professores e dos funcionários. Os professores, conforme entende Souza (2009), aspiram que o diretor se posicione frente a Secretaria de Educação, em favor do trabalho docente.

A resposta da C1 da Escola Azul foi a seguinte: *“eu acredito que é necessário ter flexibilidade, paciência, diálogo e ser mediador. Estar disposta a se dedicar mais que o necessário e estar aberta ao aprender, a conversar. Aprender a forma de relacionamentos com os pais e possuir responsabilidades. Ser exemplo em horários. Representar o cargo de gestão é diferente de ser professor, é o modelo da escola”.*

O diretor da escola de ensino fundamental, ressalta Bortolini (2013), como “líder”, é a pessoa essencial nas atividades realizadas na escola. O gestor escolar viabiliza

o clima de fraternidade, de respeito, de diálogo e de responsabilidade entre os educadores e, este mesmo clima, deverá ser extensivo aos alunos. Estabelecer o permanente diálogo entre a direção e todos os segmentos da escola é fundamental, pois neles repousa a possibilidade de viabilizar um ensino de qualidade (BORTOLINI, 2013, p.7).

Seguindo o pensamento do autor, o gestor é professor. Cabe ao diretor assegurar a função educativa, prioridade da escola. A direção deve possibilitar meios que permitem a formação do estudante crítico, participativo e que prepare o aluno para a vida. Esta preparação deve ocorrer porque o gestor proporciona a busca pela educação de qualidade e o alcance das finalidades do projeto político-pedagógico.

Para um professor assumir a gestão escolar a C2 cita as seguintes características: *“o diretor precisa saber se colocar no lugar do outro, com humanidade. O gestor precisa: ter sido professor, saber dialogar com o outro, ter opinião e impor opiniões pelas ordens da secretaria. Ter paciência, saber lidar com a comunidade, somos na coordenação psicólogos, assistentes*

*sociais, desempenhamos vários papéis. É preciso disposição para buscar a razão pela falta do aluno.*

A respeito dos vários papéis observados pela C2 da Escola Azul e que o gestor necessita desempenhar, Bortolini (2013) aconselha. Esse diretor deve:

conhecer as atribuições de cada cargo que os servidores que estão sob sua coordenação têm que executar e que estão definidas na legislação; saber qual a duração da jornada de trabalho e qual o horário em que a jornada deverá ser cumprida pelos servidores na escola; conferir as tarefas a serem executadas e as responsabilidades dos diferentes servidores; resolver problemas de licenças, suprimentos, cancelamentos e substituição de professores e demais funcionários, faltas, não cumprimento de horários, afastamentos, encaminhamentos de medidas disciplinares e muitas outras mais; conhecer as resoluções de distribuição de aulas efetivas, extraordinárias e contratos temporários (BORTOLINI, 2013, p.10).

Quando o professor se depara no cargo de diretor, realça o autor, vai além das atividades pedagógicas. A escola é formada por funcionários, professores e apoios educacionais<sup>36</sup>. Estas pessoas são de responsabilidade do gestor e este, precisa conhecer e resolver os problemas da gestão de pessoas.

Na Escola Encantado a G2 relata, os aspectos relevantes para um profissional assumir o cargo de gestão são: *“o diálogo, a dedicação, o amor ao trabalho, conhecer as leis, ter formação antes de assumir. Nós temos curso para diretor escolar”*.

A G2 observa que, além das características pessoais para assumir o cargo de gestão, o diretor precisa se preparar com formação específica. A respeito dessa formação, Garcia, *et al* (2016) recomendam que, o gestor adquira os conhecimentos específicos para desenvolver as atividades condizentes ao cargo.

No depoimento da coordenadora C3, para ser diretor da escola *“é necessário o carisma e acalmar os conflitos. As pessoas da escola interpretam de acordo com as próprias necessidades, mas segundo a fala de quem fez a indagação possui outro sentido. O coordenador precisa ter na escola clima pedagógico para trabalhar em harmonia, ao contrário se restringe a resolver questões conflitantes. É necessário ter habilidade para o diálogo e controle emocional. Necessita administrar conflitos”*.

Para administrar conflitos, conforme relato da C3 da Escola Encantado, é preciso desenvolver o “clima pedagógico” de harmonia, o qual ocorrerá à medida que o gestor fortalecer a participação dos funcionários e professores nas tomadas de decisões e consolidar a relação entre a comunidade e a escola, em benefício de atender as necessidades reais da escola.

---

<sup>36</sup> A expressão apoios educacionais, já foi anunciada na página 111, dessa dissertação, no Capítulo II.

Esta realidade no depoimento da C4, só será possível se o diretor “*fazer valer a opinião da maioria, aceitar as opiniões de outros, ser democrático e questionador*”.

As características essenciais nas duas escolas pesquisadas para o exercício do gestor, estão em acordo com as ideias de Garcia, *et al* (2016). Os autores sinalizam a importância da experiência. “A profissão do diretor deverá ser assumida por um professor” (GARCIA.; *et al*, 2016, p.88). Os autores assinalam que, o diretor deve ter a formação adequada para compreender a escola de modo administrativo e pedagógico. Para assumir a direção escolar em Barra do Garças-MT ou em Aragarças-GO, de acordo com os relatos, o diretor deve dominar conhecimentos específicos para o cargo e desenvolver estudos sobre gestão de pessoas. O gestor precisa conhecer a realidade da escola.

O próximo quadro demonstra a síntese do perfil profissional para o diretor assumir o cargo de gestão no contexto das duas escolas investigadas:

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimentos administrativos e pedagógicos.</li> <li>➤ Experiência profissional.</li> <li>➤ Domínio sobre os conhecimentos específicos.</li> <li>➤ Conhecer a realidade escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réplica do modelo da Escola Azul.</li> </ul>

A gestão de pessoas sobre o contexto escolar, deve pautar-se na partilha do poder e nas tomadas de decisões. Essas questões serão discutidas a seguir.

### 3.6.2 A participação da Escola Azul e da Escola Encantado nas tomadas de decisões escolares

A partir de 1978, consoante Gutierrez e Catani, se discute a participação como possibilidade administrativa e estratégica. Esta ideia advém da revisão dos “pressupostos *tayloristas*” com a finalidade de substituí-los, pelos aspectos como “flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, de justiça e de cidadania”. Participar da gestão democrática escolar representa colaborar com os procedimentos educacionais, quer seja “ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo” (GUTIERREZ; CATANI, 2011, p. 74).

As escolas investigadas representam estes espaços sociais, que demandam da participação da comunidade. Para conhecer o contexto destas escolas em relação a participação escolar, perguntou-se às entrevistadas.

Os autores Carpentier (2012), Paro (2003), Cury (2002), Lüchmann (2006) Souza (2009), Flach e Sakata (2016) defendem que a democracia proporciona a igualdade nas ações e nas decisões escolares, por meio da participação. Esta fortalece a gestão democrática escolar. Como a comunidade participa das ações e decisões na escola que a senhora atua?

Na Escola Azul a diretora G1 declara “*a comunidade é reunida para apresentar e aprovar as propostas escolares e sempre participa das ações escolares*”. Paro (1992) descreve que, a participação escolar possui potencialidades, obstáculos e estão ligados a quatro determinantes na/sobre a escola, já mencionados neste capítulo. Participar significa tomar decisões no coletivo, compreendidas como a partilha de poder. As outras formas de participação escondem a ausência da partilha do poder na da escola.

Já para a C1, “*a escola apresentou sobre o trabalho escolar. Entregamos informativo sobre o funcionamento da escola. A participação foi mínima. Não houve nada que os pais tivessem que decidir. A ideia de mudança vem da escola que informa a comunidade. A prática de informação aos pais é contínua*”.

A prática, acima relatada, de informar à comunidade escolar as decisões que já estão tomadas, evidencia a ausência dos “condicionantes ideológicos da participação” (PARO, 1992, p.262). Para o autor a escola não aceita as concepções e crenças presentes nos pais desta comunidade, que podem influenciar as relações no contexto escolar.

Os relatos da G1 e C1 são divergentes, a diretora afirma que a comunidade participa das ações escolares, entretanto a coordenadora não constata esta participação, ou seja, desvela a prática da informação sobre o cumprimento das normativas advindas da Secretaria Municipal de Educação e dos comunicados a respeito das decisões que a gestão escola já tenha tomado sobre as ações administrativas e pedagógicas.

Praticar a gestão democrática escolar no dia a dia da instituição, implica aceitar as concepções, crenças e opiniões dos pais e mães ou responsáveis pelos alunos, sobre a forma de melhorar a qualidade da educação dos seus filhos. Coibir esta manifestação impede concretizar a prática democrática e favorece a implementação de outros modelos opostos. A Escola Azul urge novas posturas abertas à comunidade.

A maneira de pensar e agir de cada pai, mãe ou responsável pelos alunos, como observa Paro (1992), precisa ser considerada e a escola precisa transmitir a sua visão para a comunidade. A ausência deste condicionante faz, como menciona a C2, “*a comunidade participar apenas como ouvinte das ações escolares*”.

O PEE de Goiás (2015-2025) na Meta 20, estratégia 6, estimula

a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos políticos pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (GOIÁS, 2015, p. 44).

O PME (2015-2025) se coaduna com o PEE de Goiás e com a Meta 19, estratégia 4, estimula a

rede municipal de educação básica a constituição e fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais, assegurando-lhes inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio de respectivas representações (ARAGARÇAS, 2015, p. 169).

O Plano Estadual da Educação de Goiás e o Plano Municipal de Aragarças-GO estão em consonância, a respeito da participação da comunidade na escola. Estes planos regulam e aceitam que os pais participem, conforme Souza (2009), na e sobre a escola de ensino fundamental. Esse ideal que promove o envolvimento da comunidade é mediado pelos determinantes sobre a participação na gestão escolar, já mencionados neste capítulo (PARO, 1992, p. 260).

Os determinantes necessários para a participação expressos pela gestora são: os materiais didáticos, o espaço físico adequado, móveis e equipamentos, formação do corpo docente. A escassez de professores ou funcionários, a falta de recursos materiais ou financeiros (PARO, 1992, p.260), são condições que impedem a prática de diálogo entre as pessoas na escola. É necessário criar maneiras coletivas, com sugestões para superar a carência dessas condições. O CE ativo na escola representa o órgão que ajuda a superar tais carências.

A C3 afirma que *“os conselhos escolares avaliam o processo. Os pais sugeriram fazer reuniões pelo Google Meet”*. De acordo com a fala da coordenadora houve intenções por parte dos pais em realizar reuniões para discutir os problemas relacionados a pandemia e a solução adveio pela tecnologia melhorando o sistema de internet para a escola. Esta solução segundo a G2 foi tomada por ela em benefício da escola.

Os interesses da Escola Encantado enquanto grupo, como desvela Paro (1992), proporcionam a gestão democrática participada, contraditoriamente é mediada por relações estabelecidas de ordem e obediência. Essa relação ambígua é confirmada no depoimento C4, que expressa: *“a escola convida, mas a comunidade participa pouco. A participação é mais expressiva nos eventos escolares”*.

O PME (2015-2025) do Município de Barra do Garças-MT, tem consonância com o PEE de Mato Grosso e normatiza na Meta XIV: *“Promover a participação da comunidade na*

gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares, ou órgãos equivalentes”. A meta foi atendida” (BARRA DO GARÇAS, 2015, p. 19).

O fortalecimento da gestão democrática está preceituado no PEE de Mato Grosso-MT e no PME (2015-2025) do Município de Barra do Garças-MT. Esse fortalecimento ocorre porque a escola Encantado identifica os problemas, discutem, avaliam e deliberam ações para solucioná-los. Ainda, em relação as atividades culturais a comunidade possui maior interesse em participar de eventos festivos escolares.

A participação como a partilha de poder do gestor e nas tomadas de decisões são conceitos que em ambas as escolas precisam ser amadurecidos. Na Escola Azul a prática de informar aos pais as decisões já tomadas e consideradas ações participativas, demonstram equívoco sobre participação escolar. A Escola Encantado busca partilhar as decisões, porém é caminho, ainda, a ser percorrido, porque a comunidade participa com maior expressividade nos eventos escolares.

Em síntese, o quadro abaixo mostra como se revela a participação na Escola Azul e na Escola Encantado:

<b>Escola azul</b>	<b>Escola Encantado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A escola informa a comunidade sobre as decisões já tomadas.</li> <li>➤ Há equívoco sobre o conceito de participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Busca partilhar as decisões.</li> <li>➤ Há participação da comunidade nas decisões escolares.</li> </ul>

Em seguida, trata-se sobre Conselhos Escolares como órgão que possibilita a participação da comunidade na escola.

### **3.7 Os Conselhos Escolares nas duas escolas campo**

O termo conselho, para Riscal (2010, p. 23), “vem do latim “*consilium*” que sinaliza aconselhar decisões em reuniões de assuntos públicos”. As decisões realizadas nas escolas pelos conselheiros precisam ser dialogadas e não apenas informadas. Para a autora, os Conselhos Escolares (CE) possuem a função de formular, fiscalizar e executar as políticas públicas. Esses conselhos realizam a mediação entre a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação.

Constituir o CE, conforme assinala Souza (2006), representa procedimento de participação para a gestão democrática escolar. Este procedimento colabora para a resolução de

problemas educacionais e organiza recursos para promover a qualidade da gestão. Os CE são resultados do “avanço científico, tão reclamado nessa área pelos seus precursores no Brasil” (SOUZA, 2006, p. 141).

Os CE, como explica o autor, normatizam e organizam a participação da comunidade escolar por meio de processos formais, com a finalidade de democratizar a gestão da escola pública.

Verificar nas escolas campo como se constituem os CE, significa investigar como está sendo aceita a participação destas comunidades escolares de ensino fundamental. A meta dezenove do PNE (2014-2024) estabelece que deve se assegurar condições, para no prazo de 2 anos, implementar a gestão democrática da educação. Para tanto, a meta possui, oito estratégias, que estimulam a constituição e fortalecimento de CE e Conselhos Municipais de Educação como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional. Perguntou-se às entrevistadas: como funcionam esses órgãos?

Na Escola Azul a G1 anuncia “*o Conselho Escolar fiscaliza e discute como serão aplicados os recursos. O Conselho Escolar é a base da gestão democrática e é formado por seus pares, que representam a participação da comunidade escolar, nas decisões e ações escolares*”.

É notório que democratizar a escola, conforme enfatizam Conti e Silva (2010), é processo dinâmico e complexo. Essa participação é construída no dia a dia da escola e tornou-se a condição necessária para que as ações na/sobre a escola, sejam consideradas democráticas. Receber informativo de ações, já tomadas, impede a adoção da gestão democrática escolar. Nessa escola o CE representa a instituição de maneira oficial.

A C1 alega: “*eu não conheço os conselhos dessa escola*”. Já a C2 desta escola esclarece: “*nessa escola o Conselho Escolar é composto pelos pais, funcionários e professores. Duas reuniões deveriam ser votadas, mas essas reuniões acontecem por meio de informativos, nos quais as decisões já estão tomadas*”. De acordo com o relato, como mostra Paro (1992), há recursos de práticas coletivas

como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado (PARO, 1992, p. 262).

O CE desta escola, ressalta o autor, não constitui papel significativo nas tomadas de decisões e na solução de conflitos administrativos ou pedagógicos, que possam existir na ou



sobre a escola. Este conselho não promove ações que envolve os pais, os alunos, os professores, para que a gestão seja democrática.

O Plano Estadual de Goiás 2015-2025, nas Metas 20.4 e 20.5 estimula a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares por meio de seus representantes. Estes conselhos são formas de participação e fiscalização da gestão educacional, em benefício da gestão democrática autônoma. O PEE de Goiás (2015-2025) estimula a participação dos CE (GOIÁS, 2015, p. 46).

O Plano Municipal de Aragarças-GO 2015-2025 respeita o Plano Estadual de Educação de Goiás e na Meta 19.2 amplia programas de apoio e formação aos conselheiros. Esse plano garante que os conselheiros fiscalizem os recursos, em prol da sua transparência e promove abertura de diálogo com o poder público (ARAGARÇAS, 2015).

Na Escola Encantado a G2 relata: *“sempre tivemos esta prática democrática com reuniões do conselho escolar, mas devido a pandemia não foi possível este ano sentar e conversar.”* Esse depoimento desvela as dificuldades e as limitações que este centro possui para vivenciar no cotidiano a gestão democrática, pois no período de pandemia os desafios escolares se intensificaram e não houve nenhuma reunião com o CE para dialogar ou decidir em consenso a respeito da situação que a escola enfrentou durante o período da pandemia “Covid 19”. A pandemia, evento mundial que interferiu com mudanças abruptas na gestão da escola. Tais mudanças para a escola que vivencia a gestão democrática, seria o motivo para reunir, dialogar e decidir sobre os rumos que a escola deveria tomar.

Para Luiz, Silva e Gomes (2010), a função do CE é promover a autonomia da escola e,

é um colegiado, entre outros, que possui função decisiva nessa democratização da educação, e da instituição escolar. Por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos (profissionais da escola e comunidade), possui papel importante como discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento de diversas práticas escolares, com perspectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora (LUIZ; SILVA; GOMES, 2010, p.72).

Participar do CE, como mostram os autores, é trabalho relevante. As ações democratizam a escola e promovem qualidade de ensino. O CE como colegiado proporciona a participação da comunidade escolar e permite articular diferentes opiniões e sugestões. Entretanto, na Escola Encantado é preciso segundo a C3, *“primeiro existir a necessidade da escola”*. Para que haja participação da comunidade é necessário chamar a comunidade para dentro da escola e discutir, além da necessidade real da escola os projetos que serão desenvolvidos.

A C4 expressa a opinião da seguinte maneira: *“os conselhos são formados pela Associação de Pais e Mestres e funcionam como fiscalizadores. Os pais sugerem as ações, porém fiscalizam pouco e atendem parcialmente o chamamento da escola. E acabam participando os pais mais próximos da escola. É feito com a comunidade”*.

O desafio para melhorar a participação do CE apontado pela coordenadora pedagógica, é aconselhado por Luiz, Silva e Gomes (2010), esta escola deve propiciar atividades de vivências de relações humanas, aprender técnicas de negociações e convergir as forças de diversos grupos na escola a fim de elaborar ideias e discursos para ser apresentado na Secretaria Municipal de Educação.

O Plano Estadual de Mato Grosso 2014-2024 regulamenta na meta 2, estratégia 6 sobre “capacitar os membros dos conselhos escolares, conselhos diretores e conselhos municipais de educação para que possam exercer seu papel de controle social” (MATO GROSSO, 2014, p.19).

O plano estadual, de acordo com Souza e Menezes (2017), tem a finalidade estratégica para implementar o PNE. As metas para o Município de Barra do Garças serão atingidas, à medida que o plano estadual intermediar as ações. O PME precisa diagnosticar a realidade educacional, prever as ações planejadas e sistematizadas para o município.

O Plano Municipal de Barra do Garças-MT 2015-2025 articula-se ao plano estadual e preceitua na meta 2.3, como estratégia “Capacitar os membros dos CE e do Conselho Municipal de Educação, para que possam exercer seu papel de controle social, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município” (BARRA DO GARÇAS, 2015, p.29).

Na Escola Encantado o CE sugere as ações e funciona como fiscalizador diante da necessidade da escola. Nesta prática, ressaltam Conti e Silva (2010), aprende-se a participar, participando, mesmo desconhecendo os resultados. A gestão democrática não é dada, é vivida na comunidade. Participar dos CE é a “ação que realizamos na plena interdependência com o outro e com os outros. É condição inescapável da convivência humana” (CONTI; SILVA, 2010, p. 64).

A participação do CE na Escola Azul é simbólica, este aceita as deliberações da gestão e de maneira formal representa esta escola. A participação do CE, nessa escola, serve para referendar as decisões, já tomadas. Esse conselho não atua para decidir com a escola, entretanto os planos estadual e municipal estimulam e fortalecem a sua constituição e efetiva participação. Já, na Escola Encantado o CE emite sugestões, opiniões e demonstra participação efetiva,

entretanto, nesta escola, ainda, necessita-se convocar este conselho mediante as necessidades apresentadas pela escola. Nesta escola, também, os planos estadual e municipal, se articulam para a implementação do CE.

As duas escolas municipais possuem o CE estabelecido como órgão fiscalizador e atendendo o que prescreve os planos estaduais e municipais de seus estados. A prática desses CE precisa ser melhorada em ambas as escolas. Na Escola Azul a função do CE é regulamentar a documentação ao passo que na Escola Encantado falta a iniciativa do CE em dar sugestões de projetos para a melhoria da qualidade da educação, a fim de que ela seja plena.

As escolas analisadas são subordinadas às suas secretarias municipais de educação, ora com autonomia construída pelas pessoas, ora autorizada nas suas práticas de gestão. Estas realidades se mostraram de maneira dual, porém em cada município há particularidades. Na Escola Azul a gestão democrática, ainda, é objetivo a ser alcançado, a realidade é complexa e de conflitos. O plano municipal de educação é desassociado da realidade escolar na cidade de Aragarças- GO.

Na Escola Encantado a gestão democrática escolar é meta concretizada. O Plano Municipal de Barra do Garças- MT 2015-2025, retrata a realidade educacional de todos os níveis e modalidades de ensino, com possibilidades de metas exequíveis na sua aplicação para o Município de Barra do Garça (MT). A Escola Encantado promove a busca constante pela educação plena, ao passo que na Escola Azul a educação plena, ainda, é meta a ser alcançada.

A presente investigação apontou avanços e retrocessos educacionais, com base na análise acerca de duas escolas, de municípios distintos e, evidenciou desejos e ideais das gestoras e coordenadoras que defendem a escola pública municipal, como possibilidade de transformar a realidade do entorno da Escola Azul e da Escola Encantado.

## CONSIDERAÇÕES

A pesquisa como apresentado inicialmente, elegeu como objeto de estudo a gestão democrática na escola pública municipal. A investigação trouxe para a discussão os “modelos” de gestão escolar, os dispositivos legais que sustentam a gestão democrática e a análise comparativa entre duas escolas municipais da educação básica, de municípios e de estados distintos, com diferentes maneiras de escolha do gestor.

Ao longo dos estudos desvelou-se que, a educação coincide com a origem do homem, é a base que edificou a sociedade e desenvolveu a inteligência humana para a evolução do próprio homem. A educação é inerente a vida humana, como fundamento precedeu a escola e realizou-se de uma pessoa para outra por meio do diálogo.

A primeira forma de “skolè” (escola) surgiu como espaço reservado e destinado para que as pessoas pudessem afastar-se das turbulências do dia a dia e no silêncio interpretassem o mundo, as coisas, a fim de superar a subserviência e conquistar a liberdade.

A escola moderna nasceu e se constitui a partir da Revolução Industrial e exerceu a função de difundir e propalar a cultura letrada, para que a sociedade estabelecesse a ordem social. Nessa escola, o homem passou a receber a “instrução” escolar para viver na sociedade urbanizada de modo civilizado, mediante a educação moral, normas e valores. Em consequência da divisão do trabalho, separou-se a força do trabalho do produto de trabalho e construiu-se outra sociedade: a dividida em classes sociais.

Nessa outra sociedade, as organizações com objetivos definidos, conduziram as pessoas de maneira ordenada, mecanizada e utilizaram mitos, fábulas, lendas para camuflar e sobreviver através do tempo. As organizações como espaços sociais e complexos, possuem diferentes visões valores, razões e necessidades.

Percebeu-se que a escola como organização controla, organiza e gerencia as ações educacionais, para o estudante alcançar seus objetivos e os professores transmitem o conhecimento pelo ensino tradicional.

Outro aspecto importante foi compreender que a sociedade toma a escola como representação institucional prioritária que, inserida no contexto político e social, procura responder às necessidades e aos obstáculos da comunidade escolar. Nessa instituição, a comunidade aceita as ações educacionais, por meio de normas e valores que formam o estudante para ser cidadão emancipado.

Os aspectos revelados pelos modelos de gestão discutiram possíveis formas utilizadas na escola básica para o desenvolvimento das pessoas. A face empresarial de escola depaupera a cultura por meio da instrução formal. O aluno é o elemento forjado com aptidões e capacidades para serem desenvolvidas a serviço da produção capitalista, de maneira que o jovem estudante vá atuar na fábrica. Essa preparação acontece pelos objetivos e exames padronizados, pelo incentivo aos estudantes que se “destacam” como “melhores” nos conteúdos disciplinares.

O gestor desse “modelo”, posiciona-se frente a escola de maneira centralizadora, formal, foi treinado para conduzir a escola ao sucesso e sugere aos pais, aos professores que, desse modo, os estudantes (seus filhos), estarão prontos para enfrentar as adversidades do mundo, serão destaques em vestibulares e provas em larga escala.

Na lógica racional da gestão impositiva do modelo burocrático, estabelece normas, regulamentos, que alinham e controlam os procedimentos pedagógicos da escola pública. Tais procedimentos são inflexíveis, eficientes, eficazes para assegurar o sucesso da escola. A lealdade do gestor é garantida pelas gratificações e para assumir cargo de gestão é necessário ser capacitado, trabalhador, justo, honesto, imparcial e técnico.

A escola de ensino fundamental organizada por este gestor apresenta ordem nos espaços escolares e a racionalidade, a impessoalidade são meios utilizados para controlar os conflitos e impedir a participação na escola. Com o saber parcelado e acumulado de maneira mecânica, classifica-se os alunos “destaque” e outros “desinteressados”. Nesta escola enfatizam-se os certificados e os diplomas.

As ambivalências escolares no modelo arena política impedem os acordos na escola, em decorrência de profissionais com interesses individuais. Desses interesses emergem conflitos e quando os caminhos trilhados pela escola possuem decisões coletivas, estas ocorrem pelas negociações.

Nesse modelo, o ambiente escolar apresenta desentendimento e hostilidade na elaboração do planejamento anual, quinzenal ou nas atividades pedagógicas. As ambivalências e as disputas de ideias, à medida que são naturalizados dificultam a relação entre os profissionais para desenvolver projetos e ações em benefício da escola básica, quer seja, na convivência escolar. As finalidades curriculares, os projetos coletivos e a missão da escola estão permeadas por incertezas em decorrência desses conflitos ideológicos.

Nessa direção, os gestores possuem vantagens por meio de recursos pedagógicos públicos, que deveriam distribuir conforme as necessidades da escola, mas negociam de acordo

com os seus interesses. Os professores beneficiados apoiam, validam as decisões desse diretor e trabalham pela reputação da escola. Já os diretores enfatizam as competições para que a escola seja “destaque” frente a Secretaria Municipal de Educação e evita que a escola trabalhe com questões sociais.

As circunstâncias de tomadas de decisões na escola de modelo anárquico são qualificadas por escolhas incoerentes e indefinidas nos procedimentos de ensino. As práticas pedagógicas, as decisões, são lançadas na escola conforme vão surgindo, sem resoluções e incompreendidas pelas pessoas da escola. Não há como avaliar o trabalho do gestor.

Nesse caso, o gestor enfrenta conflitos porque precisa responder as expectativas da comunidade e atender as normas advindas da Secretaria Municipal de Educação. Para esta postura dual, negocia com os professores projetos ou ações que irão elevar socialmente o nome da escola, sem importar se o ensino ofertado está sendo conduzido com qualidade. Em consequência disso, o diretor incentiva e aceita ações improvisadas de gestão e pedagógicas, que confundem as atividades a serem realizadas. Esse modelo deixa o espaço escolar indefinido e contrapõe a lógica racional.

A recusa da racionalidade, também, é característica da escola como cultura, que prioriza os valores humanos e aceita como atributos a gestão do simbólico. Essa instituição favorece a educação para a identidade dos alunos, os valores partilhados e instituídos na historicidade da comunidade escolar.

Nessa situação, o gestor fortalece os objetivos educacionais, estimula o educando a experimentar e aprender os valores assumidos na escola e conduz caminhos para melhorar a qualidade social da educação básica. Nenhuma prática escolar passa despercebida aos olhos desse gestor, que conhece e acolhe o trabalho dos professores. Os educadores que aceitam trabalhar nesse modelo de escola, assumem valores, normas e o exercício de práticas culturais para estarem inseridos na instituição.

Quando as práticas autoritárias e as formas de submissão aos professores são rompidas a escola assume o modelo democrático, que elabora normas em consenso para a comunidade participar das escolhas na e sobre a escola. Os projetos são criados, desenvolvidos pelas pessoas, que se envolvem nos processos educacionais com diferentes ideias e opiniões.

Esta prática se afasta de modelos racionais e ambíguos, está em constante interação entre a escola e sociedade para transformá-la. Envolver-se, nesse modelo de escola, representa articular-se, dialogar e decidir as ações escolares com o outro a fim de alcançar respostas aos

problemas escolares e superar as práticas autoritárias. À medida que estas práticas impositivas são superadas, a escola começa a viver no cotidiano a gestão democrática escolar.

Ao assumir a gestão democrática escolar, a escola aceita e sustenta-se pelo tripé: a eleição para gestores, a tomada de decisão em consenso e os conselhos escolares, que se pauta no diálogo e humaniza a formação do aluno na sociedade capitalista. Esta gestão prepara os alunos como cidadãos, admite diferenças de opiniões, porque a escola e a comunidade decidem juntos os caminhos que desejam trilhar, na emancipação e na conquista da cidadania.

Esta gestão empenha-se em combater os meios de discriminação, os privilégios e suprimir a anomia e a alienação, porque inclui todos os participantes da comunidade escolar. A gestão democrática escolar posiciona-se frente ao poder público, a Secretaria Municipal de Educação, e defende a luta pelos valores da justiça, da equidade que permite o acesso e a permanência com sucesso do estudante, participa da elaboração das normas que a escola utiliza durante o ano letivo. Ao assumir esta posição, a prática da gestão pauta-se no diálogo e no respeito, priorizando o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem.

Na gestão democrática escolar o gestor descentraliza as ações, integra a comunidade, coordena a equipe das decisões consensuadas, de valores partilhados e as diferenças de opiniões, promovem satisfação dos professores em fazer parte da escola, sentir-se pertencentes, e de modo natural, priorizam as atividades dos alunos, aplicando avaliações formativas e contínuas. Tais educadores partilham momentos de êxitos e frustrações, que representam as trocas de saberes entre os profissionais para a melhoria da qualidade da escola, com ênfase no social e no humano.

Entretanto, diante das ambivalências entre os discursos, as ações e as decisões, se retrata a escola como hipocrisia organizada, que estabelece uma direção para as ações, mas as decisões indicam outro caminho, executando as atividades de modo improvisado. Os discursos diferem das práticas pedagógicas, não se coadunam às ações e estas priorizam os resultados.

Nesse modelo, o gestor encara as inconsistências e as pressões, porque se mantém no cargo para mostrar resultados para a Secretaria Municipal de Educação. Na busca em demonstrar resultados para o poder público, assume-se práticas pedagógicas submissas e aceitam-se projetos prontos para serem aplicados, devido que tais projetos, já, representam formas de subserviência. Esse gestor aceita e responsabiliza a equipe pelos projetos, porque desconhece como foram elaborados e como serão executados e se exime de qualquer responsabilidade, caso os projetos não apresentarem resultados.

Os modelos expressos nas duas escolas pesquisadas não representam as únicas manifestações, mas retratam os aspectos que mais se revelam nesses contextos. Nestas instituições, também, são encontradas práticas pedagógicas e administrativas que estão vinculadas aos outros modelos de gestão.

Cada modelo de gestão escolar trouxe interpretações diferentes para a realidade da escola de ensino fundamental. À medida que os gestores, os coordenadores, os professores conseguirem ver por meio destes modelos, o contexto da escola em que trabalham, estes profissionais estarão preparados para transformar a realidade da escola, ou seja, modificar a realidade da educação. As diversas análises sobre estes modelos, apresentaram as diferentes maneiras que a escola básica se organiza como realidades complexas e sociais. Os múltiplos olhares sobre os modelos permitem aceitar e assumir a gestão democrática escolar como possibilidade de transformar a realidade.

A gestão democrática concretiza a qualidade da educação socialmente referenciada pelo direito à educação, que representa a conquista com base nos desejos e pretensões da sociedade civil. Oferecer esta educação de qualidade com dignidade humana, permite melhorar a comunidade no qual está inserido, de acordo com a capacidade de cada ser humano.

Para funcionar como instituição reconhecida, a escola se sustenta nos dispositivos legais como garantia do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 revelou o princípio para implementar a gestão democrática escolar, respaldou os gestores com a autonomia escolar e o direito à educação plena a cada cidadão na escola laica, pública, gratuita, inclusiva, republicana.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 referenciou a educação nacional, assegurou o princípio da gestão democrática, o exercício da docência e a gestão pública. Perante essa lei a educação passou a ter função social, mantendo as relações entre a sociedade política e a sociedade civil.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 revelou o paradigma da continuidade para ultrapassar as gestões de governo, enfatizou o direito à educação e apresentou diretrizes para cada nível de ensino. A educação foi preservada como direito fundamental, social, universal, subjetivo e juridicamente protegido. No entanto, houve planejamento excessivo de metas e objetivos e o PNE foi marcado pela crise estrutural do capital. Foram implementadas aproximadamente um terço das metas, em decorrência do ato do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, que vetou os objetivos relativos ao financiamento da educação.



Quanto ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, foi o primeiro no país que tratou a gestão democrática escolar como princípio de ensino e serviu de alicerce para elaborar os planos estaduais, distrital e municipais de educação. A meta dezenove possui oito estratégias, que implementadas deveriam beneficiar a gestão democrática escolar na escola pública.

Estas estratégias articulam a necessidade do repasse de recursos, o saber técnico e a participação da comunidade, com ênfase nos CE para acompanhar e controlar as verbas públicas. A participação da comunidade e os CE fiscalizam e avaliam as ações educacionais, a promoção da autonomia financeira administrativa e pedagógica. É preciso estar atento a autonomia porque empresários adentram a educação, buscam recursos públicos para aplicar na escola privada.

A formação dos diretores da escola pública evidencia o desempenho das funções do gestor para exercer esse cargo, que exige a aplicação da avaliação ao diretor. Esse procedimento deixa claro a contradição dessa estratégia pouco democrática, porque enfatiza o gerencialismo e a meritocracia. O desafio da gestão democrática escolar é ultrapassar o dualismo de escolha do diretor e garantir que a eleição seja com a participação da comunidade e os procedimentos de formação ao gestor ocorram após o processo de eleição, para que todos possam concorrer com igualdade de oportunidades.

Os dispositivos legais estabeleceram a gestão democrática escolar, estruturaram práticas de gestão para a escola básica, que por meio destes dispositivos a educação do aluno está assegurada como direito e exige dos gestores, coordenadores e professores práticas pedagógicas com igualdade, equidade e que promovam a emancipação do estudante.

Gestar, com base nesses dispositivos, representa dialogar com transparência para se envolver e comunicar-se com a comunidade escolar, administrando os diferentes espaços e níveis educacionais elaborados e desenvolvidos para a melhoria da qualidade social da educação, que emergem das necessidades sociais da escola. Administrar a gestão democrática escolar expressa governar e decidir com os outros e executar o que foi acordado pela maioria. Essa gestão se expressa no caminhar e na partilha do poder na/sobre a escola, promove a emancipação do aluno e rompe com as práticas autoritárias.

Participar fortalece a gestão democrática escolar, porque vai além da eleição para gestores, esta participação acontece na vivência das ações do dia a dia da escola e as decisões acontecem com os outros e não sobre os outros. Participar, como ideia fundamental, proporciona o ensino contextualizado, dialogado que emancipa a vida do aluno. A participação

representa as ações pensadas, nomeadas e dialogadas entre as pessoas, que se comunicam abertamente sobre as atividades que a escola irá realizar. A gestão democrática escolar participada pertence a sociedade politizada, que emerge de lutas sociais vividas, concretizadas e constituídas, pelas pessoas ao seu entorno.

Os resultados dessa investigação permitiram compreender a gestão democrática escolar como princípio constitucional do ensino e a forma como estas escolas asseguram o direito à educação, ao ingresso e a permanência com sucesso do aluno. Ainda, proporciona entender a forma de escolha ao gestor, a participação da comunidade escolar e o funcionamento dos CE. Essas respostas procederam de entrevistas com duas gestoras e quatro coordenadoras de duas escolas públicas municipais, já citadas, situadas em Estados distintos.

Na Escola Azul os modelos encontrados mostraram a realidade escolar conflituosa e de conformismo pedagógico dos docentes. Essa prática dificulta implementar procedimentos para o ensino democrático, porque favorecem a lógica capitalista, a racionalidade objetiva, prioriza os resultados para o sucesso profissional do aluno. Estas ações contrapõem-se à gestão democrática escolar.

A eleição para diretores, ainda, será uma conquista, apesar de estabelecida nos dispositivos legais nacionais e no Plano Municipal de Educação de Aragarças-GO, porém esse plano não apresentou a realidade educacional da cidade. O direito à educação é concedido pela vaga do estudante, nos sistemas de ensino, uma vez que a sua permanência na escola com sucesso evidenciou desigualdades, em decorrência do ensino voltado para práticas não democráticas.

Na prática o gestor informa à comunidade das decisões já tomadas, o que impede a sua participação. Esta instituição revelou resistências dos educadores, os quais contestam e impedem implementar a gestão democrática escolar, em consequência coíbem a conquista da educação plena, que exige propostas para alcançá-la.

Para a Escola Azul na medida em que esta escola pesquisada assumir o viés democrático, esta realidade será transformada e gradativamente a prática da gestão democrática nesta escola será aceita pelas pessoas, porque vivenciar ações democráticas são processos de conquista. E para este Município a eleição para diretores é, no momento, a maior conquista a ser travada pelos profissionais de educação.

Os modelos expressos na Escola Encantado, de Barra do Garças-MT, mostraram o interesse da comunidade pela educação transformadora da sociedade, que colabore para

minimizar as desigualdades sociais por meio dos conhecimentos socialmente construídos, em constante busca pela educação plena. Todavia, ainda, foram encontradas ações favoráveis ao sucesso individual do aluno e normas impositivas que organizam e gerenciam a escola, com as práticas pedagógicas autoritárias adversas a democracia e em favor do mundo da produção capitalista.

A eleição para diretores é meta conquistada na Escola Encantado, entretanto, realizam-se etapas que qualificam o gestor para poder concorrer ao cargo. A elaboração de um projeto, a participação de um curso de formação aos gestores e a realização de uma prova, são as etapas que capacitam o gestor para participar do processo de eleição. Estas etapas avaliativas são meritocráticas, reforçam a lógica capitalista e impedem na prática de exercer a gestão democrática escolar, suprime a autonomia e favorece as ações de ordens e obediência dos professores. O que se defende é o processo de eleição e, depois de eleito o candidato deverá participar das etapas avaliativas que promovem sua qualificação para exercer o cargo de gestor.

À Escola Encantado enseja-se que o gestor possa assumir as práticas educacionais de modo democrático, para que a gestão democrática escolar seja vivida de maneira plena.

As gestoras e as coordenadoras mostraram realidades com base nos padrões da lógica capitalista, forjam o aluno como produto de maneira parcelada, ano após ano, professor por professor e idealizam que os diplomas sejam os recursos que podem trazer sucesso em sua vida profissional. As atitudes impessoais e racionais de gestores e professores legitimam este ideal de escola.

Estas instituições oferecem o espaço físico adequado às condições climáticas locais e estão submetidas às normas das Secretarias Municipais de Educação, com normas determinadas, ou pelos acordos entre as pessoas da escola e comunidade. Esta análise revelou as duas realidades escolares repletas de características plurais e singulares para cada município.

As experiências na prática docente, a formação adequada e o conhecimento do contexto escolar são os atributos necessários para o exercício do gestor e possibilita compreender a escola como um todo. Os dispositivos legais estão articulados aos planos estaduais e municipais e todos são favoráveis à implementação da gestão democrática escolar.

Os CE, dessas escolas, legalizam e formalizam a representação que deveria ser democrática, porém precisam envolver-se com as ações e participar das escolhas administrativas e pedagógicas nestas escolas de modo a superar a prática de informações sobre as escolhas, já tomadas e revelar a importância da participação.

A gestão no modelo oficial concede o direito à participação nas escolhas que a escola realiza em âmbito administrativo e pedagógico nos processos de ensino. Estas escolas asseguram o acesso, mas necessitam assumir nas ações do dia a dia das instituições, a gestão democrática escolar para garantir a permanência do aluno, com sucesso, porque é a forma de contrapor a meritocracia o ensino uniforme e a equalização dos resultados.

Instituir a gestão democrática escolar proporciona o envolvimento da comunidade, que realiza escolhas em consenso para melhorar a qualidade social da educação por meio de suas práticas pedagógicas. Os processos participativos, nas tomadas de decisões, são acordados na escola, apoiada na interdependência, na solidariedade, na igualdade e na dignidade humana.

Caso seja assim, essa gestão representa a possibilidade de transformação da escola de ensino fundamental, porque está a serviço da mudança social, considera o estudante como o centro dos processos educacionais e promove a formação para a emancipação do aluno. O gestor prioriza a qualidade do saber, que deve ser oferecido a todos com igualdade. A gestão democrática escolar inclui as pessoas e simboliza a esperança de dias melhores, na medida em que os gestores e coordenadores compreenderem este modelo e colocarem na prática da escola básica.

A forma como a gestão escolar está inserida nestas realidades, ainda, representam o domínio sobre as práticas pedagógicas, os procedimentos avaliativos, os processos que almejam a conquista por resultados e o desempenho escolar.

Em síntese, o trabalho do gestor deveria conduzir a escola para emancipar o aluno pela educação plena, entretanto posiciona-se de maneira autoritária, estabelecendo ordens impondo decisões em função de atingir determinados resultados, o que impedem a qualidade social da educação.

As pessoas que trabalham com a educação possuem a incumbência de contribuir para a qualidade social, que emancipa o aluno como futuro cidadão brasileiro e possibilite a sua atuação na vida política, social e econômica da cidade a que pertence, esforçando-se para reivindicar os direitos sociais e sua integração no trabalho com dignidade humana.

Enseja-se que esta pesquisa logre o prosseguimento de novos estudos e que a gestão democrática escolar passe a prevalecer nas escolas públicas, com a finalidade de aprimorar a qualidade nas escolas de ensino fundamental e de toda a educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-72.*
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.
- AGUIAR, Márcia Angela S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. *In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 71-93.*
- ALMEIDA, Leonardo Ferreira de.; GUIMARAES, Carmen Regina Parisotto. História e filosofia da ciência nas séries iniciais da educação básica: orientações dos PCN para o ensino fundamental. **VIII Colóquio Internacional, Repositório institucional**, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/2089>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues.; LIMA, Paulo Gomes Lima. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.1, n.1, p. 39-46, 2017.
- AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 77-94, 2016. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v1i1.3183>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/401>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- ARAGÃO, Alexandre Santos de. A concepção pós-positivista do princípio da legalidade. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n.236, p.51-64, 2004.
- ARAGÃO, Alexandre Santos de. O princípio da eficiência. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n.237, p.1-6, 2004.
- ARAGARÇAS-GO, 2015. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SMECARAGARCAS/plano-municipal-de-educacao-de-aragarcas-decno-20152025>. Acesso em: 19 set. 2020.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.3, n.2, p. 291-313, 2014.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda.; PERBONI, Fábio.; RODRIGUES, Evely Solaine de Souza. O Plano Municipal de Educação de Dourados-MS: política, gestão e participação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.18, n.57, p. 416- 436, 2018.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Retratos da escola**, Brasília, v.4, n.7, p.231-243, 2012.

AUGUSTIN, André Coutinho. Gestão das fábricas na URSS: é possível um taylorismo socialista? **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**, p. 1-25, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Andre\\_Coutinho\\_Augustin2/publication/329970013\\_Gestao\\_das\\_fabricas\\_na\\_URSS\\_e\\_possivel\\_um\\_taylorismo\\_socialista/links/5c2644bb299bf12be39f1c2e/Gestao-das-fabricas-na-URSS-e-possivel-um-taylorismo-socialista.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andre_Coutinho_Augustin2/publication/329970013_Gestao_das_fabricas_na_URSS_e_possivel_um_taylorismo_socialista/links/5c2644bb299bf12be39f1c2e/Gestao-das-fabricas-na-URSS-e-possivel-um-taylorismo-socialista.pdf). Acesso em: 16 dez 2020.

AZEVEDO, Joaquim. Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada pela definição de um modelo coerente de administração educacional. **Revista Repositório**. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. 2012. Disponível em : <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13063/1/Autonomia%20das%20escolas%20e%20a%20hipocrisia%20organizada%20pela%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20modelo%20coerente.pdf> . Acesso em: 17 out. 2019.

BARRA DO GARÇAS, MT, 2015. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.barradogarcas.mt.leg.br/leis/projetos-de-lei/projetos-de-lei-complementar/projeto-de-lei-complementar-2015/projeto-de-lei-complementar-executivo-2015/projeto-de-lei-complementar-004-2015.pdf> . Acesso em: 02 out. 2020.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura Syria Capareto. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-42.

BERNADO, Elisangela da Silva.; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a Meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.13, n.33, p. 254-273, 2016.

BONAMIGO, Carlos Antônio. *et al.* História da educação básica brasileira: uma avaliação do plano nacional de educação PNE 2001-2010. **ANPED SUL**, Caxias do Sul, v.9, n.9, p. 1-17, 2012.

BORDIGNON, Genuíno.; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. 2013. Disponível em: <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BORTOLINI, Jairo César. O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. **Interletras**, Dourados, v.3, n.17, p. 1-15, 2013.

BRASIL, Código Civil de 2002, Lei 10.406 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL, Constituição Federal de 1988, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso: em 03 maio 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, Lei 13.005/2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&). Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20E2%80%9Ce%2080%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%AAsica](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20E2%80%9Ce%2080%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%AAsica). Acesso em: 16 mar. 2021.

BRUNO, Lúcia. A gestão da educação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2013. p.39-43.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação de profissionais da educação na perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de São Paulo**, v.22, n.2, p. 109-130, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200006>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33581>. Acesso em: 3 maio 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 95-130.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 13-26.

BRZEZINSKI, Iria.; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados da política**: ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p.37-52.

BUTARELO, Fernanda Stefani. **A municipalização do ensino fundamental**: a política nacional de financiamento e a aplicação de recursos da educação pelos municípios do Estado de São Paulo após a Emenda Constitucional nº 14/96. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

CAMARA, Luciana Borella. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**, Ijuí, v.22, n. 40, p. 4-26, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2013.40.4-26>. Disponível em:

file:///D:/USUARIO/Downloads/483-Texto%20do%20artigo-12126-1-10-20131212%20(4).pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

CAMARGO, Daisy de. Bestiário da autoridade: representação iconográfica do periódico anarquista. A Plebe. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 7, n. 12, p. 71-81, 2013. DOI: 10.5433/2237-9126.2013ano6n12p71 Disponível em: file:///D:/USUARIO/Downloads/21187-91590-1-SM%20(2).pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortêz, 2018. p. 155-180.

CANARIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANESIN, Carlos Henrique. A ordem e as forças profundas na escola Inglesa de relações internacionais - em busca de uma possível francofonia. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 51, n. 1, p. 123-136, 2008.

CARVALHO, Sebastião Donizete de.; BRZEZINSKI, Iria. **A mediação do conselho de educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CARPENTIER, Nico. The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate? **Fronteiras-estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 164-177, 2012. Doi: 10.4013/fem.2012.142.10. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/3961/3cd2c4b95ef5dee93a6f8e2ed47512b3981c.pdf?\\_ga=2.175891616.344111989.1611863822-2095433483.1611863822](https://pdfs.semanticscholar.org/3961/3cd2c4b95ef5dee93a6f8e2ed47512b3981c.pdf?_ga=2.175891616.344111989.1611863822-2095433483.1611863822). Acesso em: 29 jan. 2021.

CARVALHO, Jeferson Luís Marinho. PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: a gestão democrática na educação se faz presente? **Holos**, Natal, v.8, n.31, p. 41-52, 2015.

CARVALHO, Sebastião Donizete de.; BRZEZINSKI, Iria. **A mediação do conselho de educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.112, p. 613-636, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Constituições Estaduais Brasileiras e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.



- COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. *In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). Escritos sobre o sentido da escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.15-32.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual é o sentido da escola? *In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). Escritos sobre o sentido da escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.59-86.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. *In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). Escritos sobre o sentido da escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 87-108.
- COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN Johan P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative science quarterly**, New York, v. 17, n.1, p. 1-25, 1972.
- CONED. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: Plenária de Encerramento do II CONED, em 9/11/1997.
- CONTI, Celso.; SILVA, Flávio Caetano da. Conselho Escolar: alguns pressupostos teóricos. *In: LUIZ, Maria Cecília Luiz. (org.). Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação.* São Paulo: Xamã, 2010. p. 59-70.
- COSTA, Jorge Adelino. Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. **Simpósio Brasileiro**, Vitória, n. 24, p. 1-11, 2009.
- COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola.** Lisboa: Edições LASA, 1996.
- COSTA, Jorge Adelino. **Projectos em educação**: contributos de análise organizacional. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.
- COUTINHO, Luzenir Poli.; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 835-849, 2017.
- CRUZ, José Adelson da. Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença. *In: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). Escritos sobre o sentido da escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 155-188.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.134, p.293-303, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 14-21.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. **Escola de Gestores**, Brasília, p. 1-24, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 195-206, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43518>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, v.13, n.45, p.32-45, 2009.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de educacion**, Araraquara, v.3.n.47, p. 1-12, 2008.

DELGADO, José Augusto. O princípio da moralidade administrativa e a constituição federal de 1988. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, n. 680, p. 1-29, 1992.

DIAS, Gilmar. A Dimensão Política do Projeto Político-Pedagógico: rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública. **Revista Pedagogia em Debate—desafios contemporâneos**. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoemeduacao/vpedagogiaemdebate/pddgd.Htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DIREITO, Pedro David. **O papel do Diretor como instância de regulação cultural e simbólica da escola**: um estudo de caso numa escola do ensino secundário geral de Moçambique. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 jan. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-115.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola:** eleições de diretores, um caminho? 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão em educação escolar.** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede E-TEC, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.29, n.78, p. 201-215, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação conceitos e definições. **Textos para discussão**, Brasília, v. 24, p.1-69, 2007.

DRABACH, Nadia Pedrotti.; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, 2014.

EGNELL, Robert. The organised hypocrisy of international state-building. **Conflict, Security & Development**, London, v.10, n .4, p. 465-491, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/14678802.2010.500523>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14678802.2010.500523>. Acesso em: 01 abr. 2021.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Trad. Ângelo Ricardo de Souza e Taís Moura Tavares. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n.3, p. 449-461, 2007.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-513, 2008.

FARIA, José Henrique de.; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Burocracia como organização, poder e controle. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.51, n.5, p. 424-439, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902011000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/RVdqf5QvFkDcmKtWZcvqFFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 maio 2021.

FERIGATO, Marcelo Martin. Apostila de direito penal. 2008. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55919587/Apostila-Direito-Penal.pdf?1519756057=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCURSO\\_DE\\_POS\\_GRADUACAO\\_LATO\\_SENSU\\_NUCLEO.pdf&Expires=1611869574&Signature=YAgw4R2tcRYIQgzaw0RblkaVdGMSLRtiq6wm1PBkbW7yuDOEhKb~Bm-B79KAOKgfKQDg47Ypo7v4FnsAdlAyiatMk1QjDpYg~2G1S1IDNmiLXA1ZgMySu3dx9hMACmHqQU8xiYurFujvUSMAmb84AKtyRU6abo1ciVWts8IvL1UZyFw4~ii15LsheZxIBdLcliQPWBrMHxHgEuWVXVX0gmOx4ec8Un8DhlvJ8m5V79E-ysf3SMipAwCydmdGJ5iM5TEQV5bHAwgHdzAJte-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55919587/Apostila-Direito-Penal.pdf?1519756057=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCURSO_DE_POS_GRADUACAO_LATO_SENSU_NUCLEO.pdf&Expires=1611869574&Signature=YAgw4R2tcRYIQgzaw0RblkaVdGMSLRtiq6wm1PBkbW7yuDOEhKb~Bm-B79KAOKgfKQDg47Ypo7v4FnsAdlAyiatMk1QjDpYg~2G1S1IDNmiLXA1ZgMySu3dx9hMACmHqQU8xiYurFujvUSMAmb84AKtyRU6abo1ciVWts8IvL1UZyFw4~ii15LsheZxIBdLcliQPWBrMHxHgEuWVXVX0gmOx4ec8Un8DhlvJ8m5V79E-ysf3SMipAwCydmdGJ5iM5TEQV5bHAwgHdzAJte-)

1wBTEadLqP430plSWAuGDaKD1~Rd4821xNiPw7B54JvG0JRcO2QE5waRvTo1w-C5ilQ\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 16 maio 2020.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação**. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.; SANTOS, Maria de Fátima Martins dos. A meta 20 do PNE 2014- 2024: compromissos e desafios para o contexto do financiamento educacional. **FINEDUCA- Revista de financiamento da educação**, Porto Alegre, v.7, n.3, p. 1-6, 2017.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skholé: O sentido fundante da escola. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 33-58.

FERREIRA, Evandson Paiva. Educação, escola e cultura democrática. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das letras, 2012, p.189-208.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-176, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na" cultura globalizada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25 n.89 p. 1227-1249, 2004.

FIORIN, Bruna Pereira Alves.; FERREIRA, Liliana Soares.; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em Educação**, Maceió, v.5, n.9, p. 93-105, 2013. DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n9p93.

Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/969/639>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.64, p. 495-520, 2009.

FLACH, Simone de Fátima.; SAKATA, Kelly Letícia da Silva. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Ponta Grossa, v. 32, n. 2, p. 549-569, 2016.

FONTANA, Andréia Regina. Gestão escolar democrática: é possível. **Revista de Educação do Alto Uruguai**, Getúlio Vargas, v.16, n. 14, p. 1-13, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREDDO, Antonio Carlos. O discurso da alienação nas organizações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 24-33, 1994. Disponível em:

file:///D:/USUARIO/Downloads/8502-Article-18378-1-10-20130502.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

FREITAS, Katia. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 209-226.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular-Planejamento: organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GARCIA, Paulo Sérgio.; *et al.* Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC paulista. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v.20, p.87-107, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n1.2016.9394>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9394>. Acesso em: 12 jun.2021.

GOIÁS, 2015, Plano Estadual de Educação de Goiás. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 127-138.

GUTIERREZ, Gustavo Luis.; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-92.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2010.

IANNONE, Leila Rentroia. A organização escolar em novas versões. **Revista e-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/index>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KONZEN, Afonso Armando. O direito à educação escolar. Brasília: **FUNDESCOLA/MEC** v. 659, 1999. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31066611/32572-39735-1-PB.pdf?1364752684=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_direito\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf&Expires=1602530488&Signature=AK2ZfJOJivqRP3X8U1WTcJMMiYEXKBlkUy4ySAfMkWLcFxQ2VGjXOOWYCFH8tfNIMfdxVVx0mamIhA3II1Ylmi3cEjgfcZYYxpCKoQsnRUzyNIpziD-hxdj9pjQ9dAYxOReqtJ1Ycp6p4ZtPU1c0nmTOW9~KzN35EHKV3o0cs9raXuY4tOSYJNwS7P-UFgyTkU~dThdiuX2PzkmRhCNQibutkQMJUxSFegwA0w9X-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31066611/32572-39735-1-PB.pdf?1364752684=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_direito_a_educacao_escolar.pdf&Expires=1602530488&Signature=AK2ZfJOJivqRP3X8U1WTcJMMiYEXKBlkUy4ySAfMkWLcFxQ2VGjXOOWYCFH8tfNIMfdxVVx0mamIhA3II1Ylmi3cEjgfcZYYxpCKoQsnRUzyNIpziD-hxdj9pjQ9dAYxOReqtJ1Ycp6p4ZtPU1c0nmTOW9~KzN35EHKV3o0cs9raXuY4tOSYJNwS7P-UFgyTkU~dThdiuX2PzkmRhCNQibutkQMJUxSFegwA0w9X-)

Tz8rFl6vXXDN~pfKoSOkaHkRdab2VAolgeHoZ-9WWZ2~QFf~LW7b1IkP2IrE1pZ3YuXeSZGIPVrwd~hTTmj1DFyri~Hqd0oTHP-ci3-8ARBvQ\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 12 out. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LEWIN, Augusto Miranda. **Dignidade da pessoa humana, coisificação na modernidade líquida e acesso à justiça**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, Licínio. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n.2, p. 82-88, 2008.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Editora CEEP/EDIÇÕES, 1998. Disponível em: [file:///D:/USUARIO/Downloads/A\\_Escola\\_como\\_Organizacao\\_e\\_a\\_Participacao\\_na\\_Organizacao\\_Escolar.pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/A_Escola_como_Organizacao_e_a_Participacao_na_Organizacao_Escolar.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação & Sociedade**, Braga, v.35, n.129, p. 1067-1083,2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LIMA, Licínio C. Construindo modelos de gestão escolar. **Instituto de Inovação educacional**, Lisboa, p. 1-18, 1996.

LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Repositorium**, Braga, p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17208>. Acesso em: 30 abr. 2021.

LIMA, Licínio. Prefácio à edição portuguesa [“Brunsson, Nils (2006). A organização da hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir”]. **Revista Repositorium**, Universidade do Minho, Porto: Edições ASA, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60610> acesso em: 26 out. 2019.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. A concepção de prática no pensamento de John Dewey. *In*: COELHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.227-246.

LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n.5, p.704-718, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13344>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344>. Acesso em 12 jun.2021.

LIPSON, Michael. Peacekeeping: organized hypocrisy?. **European journal of international relations**, Montréal, v. 13, n. 1, p. 5-34, 2007.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. A escola como lugar de suspensão. *In*: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro.; NETTO, Maria Jacintha Vargas.; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Encontrar Escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 84-91.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Os sentidos e desafios da participação. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.42, n.1, p.19-26, 2006.

LUIZ, Maria Cecília.; SILVA, Ana Lúcia da.; GOMES, Ronaldo Martins. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. *In*: LUIZ, Maria Cecília. (org.). **Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 70-90.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995. p.143-156.

MARTIN-MORENO CERRILLO, Quintana. El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativ. *In*: MARTIN-MORENO CERRILLO, Quintana. (org.). **Organizaciones educativas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distância, 1989. p.23-62.

MATO GROSSO, 2014. Plano Estadual de Educação. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/MTPEE.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

MATOS, Eliane.; PIRES, Denise. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n. 3, p.508-514, 2006.

MATTOS, Rosemary; VENCO, Selma. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 611-615, 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150383>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000300611](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300611). Acesso em: 29 jan. 2021.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos. Do modelo racional-legal ao paradigma pós-burocrático: reflexões sobre a burocracia estatal. **Organizações & sociedade**, Iturama, v.13, n.37, p. 143-160, 2006.

MILITÃO, Andréia Nunes.; PERBONI, 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**, Dourados, v.21, n. 48, p. 159-178, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5353>. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5353>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em 23 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO (MEC/ SASE), 2014. Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em:

[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Plano municipal de educação, 2013. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2013/08/plano-municipal-de-educac3a7c3a3o-por-joc3a3o-antc3b4nio-cabral-de-monlevade.pdf> . Acesso em: 22 out. 2020.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.84, p. 763-789, 2003.

MOTA, Tânia Socorro Borges.; BRZEZINSKI, Iria. **Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025):** estudo comparativo entre o instituinte e o instituído. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MOURA, Eliana Gonçalves. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. **Educar em revista**, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 157-169, 2009.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Trad. Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MUÑOZ, Sedano A.; ROMAN, Perez M. **Modelos de organización escolar**. Madrid: Editorial Cingel, 1989.

NARDI, Elton Luiz. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Política e administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.3, p. 649-666, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.59089>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59089>. Acesso em: 16 fev. 2021.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995. p.95-129.

NORONHA, Carlos Silveira. Da instituição do pátrio poder. **Revista da Faculdade de Direito**, Porto Alegre, v. 11, n. 11, p.192-209, 1996.

ORIANI, Valéria Pall. Direitos humanos na educação infantil: algumas reflexões. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 8, n.2, p.186-195, 2008.



PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.60, p. 51-53, 1987.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n.186, p. 376-395, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n.174, p.255-290, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. *In*: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro, *et al.* (org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 81-91.

PAULA, Ana Paula Paes de. Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.36, n.1, p. 127-144, 2002.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Frederico Cesar Mafra.; BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Modelos de tomada de decisão em empresas de pequeno porte: estudo de caso em uma escola de atendimento especializado de Belo Horizonte. **Repositorios. Questões em rede**. Salvador v.3, n.2, 2013. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositórios/bitstream/> Acesso em: 29 jan. 2021.

PEREIRA, Eva Waisros.; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A LDB e os novos contornos da Educação Básica. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 181-205.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

PLATT NETO, Orion Augusto, *et al.* Publicidade e transparência das contas públicas: obrigatoriedade e abrangência desses princípios na administração pública brasileira. **Contabilidade Vista & Revista**, Minas Gerais, 2007, v.18, n.1, p.75-94, 2007.

POLO, José Carlos, Autonomia de gestão financeira das escolas. *In*: RODRIGUES, Maristela Marques.; GIÁGIO, Mónica. (org.). **FUNDESCOLA, Ministério da Educação: PRASEM III**, Guia de consulta. Brasília, 2001.p. 279- 294.

RAUPP, Fabiano Maury.; BEUREN Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. *In*: BEUREN Ilse Maria. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006. p.76-97.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. A escola e a constituição do sujeito. *In*: COELHO, Ildeu Moreira. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.139-154.

RESENDE, José Manuel.; DIONÍSIO, Bruno Miguel. Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. **Análise Social**, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 661-680, 2005.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Paradigma-relações de poder-Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995, p.53-94.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. *In*: LUIZ, Maria Cecília Luiz. (org.). **Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-45.

ROSANVALLON, Pierre. A história da palavra democracia na época moderna. Trad. SOUZA, Elaine Maria de Melo. **Perspectivas**, São Paulo, v.19, n.1, p.113-129, 1996.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto.; SANTOS, Socorro dos Maria do.; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 1-14, 2002.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos. Autonomia financeira da escola. **ECCOS–Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 153-172, 2006.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Estado e Política Educacional**, n.5, 2004. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais: na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=rf1QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=SARLET,+Ingo+Wolfgang.+Dignidade+da+Pessoa+Humana+e+Direitos+Fundamentais:+na+Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal+de+1988.+Porto+Alegre:+Livraria+do+Advogado,+2018.&ots=IgJzcZOxB&sig=y2339q\\_Arqb0c6XkM6Ls5acTnq0#v=onepage&q=SARLET%20Ingo%20Wolfgang.%20Dignidade%20da%20Pessoa%20Humana%20e%20Direitos%20Fundamentais%3A](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=rf1QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=SARLET,+Ingo+Wolfgang.+Dignidade+da+Pessoa+Humana+e+Direitos+Fundamentais:+na+Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal+de+1988.+Porto+Alegre:+Livraria+do+Advogado,+2018.&ots=IgJzcZOxB&sig=y2339q_Arqb0c6XkM6Ls5acTnq0#v=onepage&q=SARLET%20Ingo%20Wolfgang.%20Dignidade%20da%20Pessoa%20Humana%20e%20Direitos%20Fundamentais%3A)

%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988.%20Porto%20Alegre%20Livreria%20do%20Advogado%2C%202018.&f=false. Acesso em: 28 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 26-43, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v11, n.23, p. 45-58, 2011. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v11i23.197>. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, Cláudia Dias. Eleição de diretores e escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação. **Gestão em Ação**, Salvador, v.9 n.3, p. 289-301, 2006.

SILVA, José Afonso da. O estado democrático de direito. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n. 173, p. 15-24, 1988.

SILVA, Maiara Efigênio da.; SILVA, Aline Maira da; VENÂNCIO.; Letícia Maria Capelari Tobias. O papel do apoio educacional frente aos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Horizontes-Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n.10, p. 36-52, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/hre.v5i10.8151>. Disponível em: [file:///D:/USUARIO/Downloads/8151-27666-2-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/8151-27666-2-PB%20(1).pdf). Acesso em:26 jan. 2021.

SILVA, Rosemary Lopes Soares da. A mediação como categoria metodológica na pesquisa educacional. In: **Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios**. SÁ, Susana Oliveira e.; *et al.* (org.). Rio de Janeiro: Ludomedia, 2020. p. 616-630.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v.49, n.2, p. 1-17,2009. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4922101>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2101>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n.59, p. 104-170, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255920143001>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/3001>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de.; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.71, p. 1-23, 2017.

SOUZA NETO, Xavier Carvalho de. **Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010: análise de fatores que influenciaram sua implementação no âmbito da união**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TÁCITO, Caio. O princípio de legalidade: ponto e contraponto. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v.206, p. 1-8, 1996. DOI: <https://doi.org/10.12660/rda.v206.1996.46854>. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/46854>. Acesso em: 29 jan. 2021.

TAVARES, Andrezza Maria; AZEVEDO, Márcio Adriano de; MORAIS, Pauleany Simoes de. A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. **Holos**, Natal, v. 2, p. 154-162, 2014.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, 2005.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, p. 163-171, v.3, n.4, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.109>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-319, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749>. Acesso em: 29 jan. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.1, p.53-69, 2007.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.2, n.3 p. 1-11, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v2i3.3541>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 13 jun. 2021.

WALD, Arnold. O Conceito de Direito Líquido e certo no Direito Administrativo. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.75, n.03, p. 392-401, 1957.

WERLE, Flávia Obino Corrêa.; BARCELLOS, Jorge Alberto Soares. Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local, **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p. 515-542, 2008.

## APÊNDICE

### Roteiro de entrevista

A pesquisa do mestrando Édio Luís Bressan está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Intitula-se “Gestão democrática escolar na escola pública municipal”, articula-se à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” e é orientada pela Profa. Dra. Iria Brzezinski.

As informações coletadas nesta entrevista serão utilizadas exclusivamente na dissertação sobre gestão democrática escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e os pesquisadores se comprometem em garantir o anonimato dos participantes.

#### 1- Caracterização da Unidade Escolar

1.1 Nome da escola e a razão?

1.2 Endereço, número de telefone celular e e-mail.

1.3 Estrutura física.

1.4 Número de alunos.

1.5 Número de professores e funcionários.

1.6 Turnos de funcionamento.

2- Costa (1996, 2007) sistematizou sete “imagens organizacionais” ou “modelos” de escola.

Com base nos “modelos” escolha um deles e descreva quais são as características do modelo que melhor revelam a escola em que a senhora é gestora ou coordenadora.

h) no **primeiro** modelo os objetivos escolares são padronizados. As habilidades e as competências são treinadas, para o aluno atuar no mundo da produção capitalista. Os conceitos desse modelo foram naturalizados pela escola, impedindo o desenvolvimento da crítica pelos discentes e docentes (COSTA, 1996; 2007).

i) no **segundo** modelo a escola organiza seu espaço escolar, de tal modo que nela os métodos de ensino e os exames funcionem como ritos simbólicos. A gestão autoritária dá primazia à hierarquia e os resultados eficientes e produtivos, enfatizando os certificados e os diplomas (TRAGTENBERG, 2018).

j) no **terceiro** modelo a escola apresenta ambivalências e conflitos, que estão presentes na instituição e provocam disputas de interesses individuais e impedem acordos consensuais

por meio do diálogo. A gestão escolar vale-se de influências hierárquicas ou políticas para alcançar seus objetivos

- k) no **quarto** modelo: no início as ideias em âmbito político, focava-se o desenvolvimento de cidadania, a educação integral, a formação humana voltada para a autonomia (CAMARGO, 2013). Na atualidade os idealizadores reconhecem a escola como um sistema político em miniatura (COSTA, 1996, p. 73). A escola está associada aos modelos “culturais, políticos e subjetivos”, aos quais o indivíduo precisa adaptar-se. Esta lógica adaptativa na escola básica segundo Canesin (2008), emerge das decisões desordenadas pela falta de objetivos claros.
  - l) no **quinto** modelo a escola é entendida como instituição educativa e sociocultural que forma os cidadãos, os quais devem reconhecer e afirmar a igualdade, a autonomia e a liberdade partilhadas por todos. Tais direitos são reconhecidos pela Constituição Federal/1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e tornam a escola espaço de convivência democrática.
  - m) No **sexto** modelo a escola conclama a participação de toda a comunidade: gestores, professores, discentes, pais, funcionários. O diálogo é o mediador para tomar decisões consensuais. A comunidade participa pautada no respeito, na comunicação e com autonomia para conquistar a cidadania. Nessa escola o papel do gestor apoia-se em conceitos que descentralizam o poder e integram as ações educativas. Esses conceitos fundamentam a organizam a gestão democrática da escola de ensino fundamental.
  - n) no **sétimo** modelo a escola justifica os conflitos de valores e de ideais articulados aos pensamentos antagônicos. Admite diferenças entre os discursos e as ações. Tais divergências almejam legitimar a escola como organização bem-sucedida. Nessa forma de gestão há um discurso dominante que difere da prática, o que considera como a pobreza de práticas autônomas. Esse “modelo” de escola revela a ausência de projetos bem estruturados, para desenvolver a educação. Nas instituições escolares o Estado implementa ações de próprio interesse para legitimar sua permanência, consolidada por discursos alienadores.
3. Os autores: Bernardo e Borde (2016), Carvalho (2015), Militão e Perboni (2019) esclarecem que o Art. 206, VI da CF/1988, os Art. 3º, VIII e o Art. 14 da LDB/1996 e o PNE 2014-2024 asseguram às escolas públicas a gestão democrática, como princípio na forma da lei. A gestão democrática como princípio constitucional do ensino, nesta escola, está assegurada? Como? Dê exemplos.

4. Os Art. 1º, Art. 6º, Art. 205, Art. 208 da CF/1988 e os Art. 1º e Art. 4º da LDB/1996, regulamentam a educação como direito social, fundamental, de modo pleno, de acesso público e gratuito, como direito de todos e dever do Estado. O cidadão brasileiro pode exigir o seu imediato direito. Na sua opinião, como a escola atende o princípio constitucional brasileiro de garantia do direito à educação do aluno, com ingresso e permanência com sucesso na escola?
5. Para a senhora como gestora/coordenadora qual é o perfil profissional para um professor assumir o cargo de gestão na escola de ensino fundamental?
6. O processo seletivo para gestor por meio de eleições diretas garante a gestão democrática escolar? Relate sua análise.
7. A questão a seguir clarifica a noção de gestão (DOURADO, 2012). Às entrevistadas solicitou-se: escolha a alternativa de acordo com seu conceito de gestão. A gestão escolar:
  - (a) é a forma de organizar e gerenciar todo o trabalho da escola, de maneira a cumprir todos os objetivos e metas estabelecidos pelo sistema.
  - (b) é a administração de recursos materiais e humanos, o que leva ao planejamento de atividades, a distribuições de funções e de tarefas, na relação interpessoal de trabalho e poder.
  - (c) diz respeito ao envolvimento da comunidade local e escolar com as finalidades e a adequação dos meios, de modo a garantir à escola o papel de transformação social.
  - (d) diz respeito ao cumprimento de normas curriculares, administrativas e financeiras determinadas pelas políticas oficiais.
8. A meta dezenove do PNE (2014-2024) estabelece que deve se assegurar condições, para no prazo de 2 anos, implementar a gestão democrática da educação. Para tanto, a meta possui, oito estratégias, que estimulam a constituição e fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional. Como funcionam esses órgãos?
9. A estratégia oito da meta dezenove do PNE (2014-2024) propõe desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicam prova nacional específica e subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. A senhora realizou alguma prova avaliativa para ocupar o cargo de gestora? Como foi o procedimento.



10. Os autores: Carpentier (2012), Paro (2003), Cury (2002), Lúchmann (2006) Souza (2009), Flach e Sakata (2016) defendem que a democracia proporciona a igualdade nas ações e nas decisões escolares, por meio da participação. Esta fortalece a gestão democrática escolar. Como a comunidade participa das ações e decisões na escola que a senhora atua?