

KAYME EDUARDA VITORINO CASTRO

**Gestão democrática: princípios orientadores para a organização e prática
escolar**

GOIÂNIA

2021

KAYME EDUARDA VITORINO CASTRO

Gestão democrática: princípios orientadores para a organização e prática escolar

Trabalho monográfico apresentado como Avaliação Parcial da disciplina de Monografia II do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a. Orientadora: Dr^a. Sylvana de Oliveira
Bernardi Noletto

GOIÂNIA

2021

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Banca Examinadora

Ms. Frederico Dourado Rodrigues Morais

Professor Leitor

Dr^a. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto

Professora Orientadora

Data: 09/dezembro/2021

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar essa dissertação a pessoas que considero especiais e que foram fundamentais nesse processo, me apoiaram e incentivaram em toda a jornada acadêmica e na construção deste estudo.

Agradeço primeiramente a Deus pelo fôlego de vida, pela força, coragem e fé, pois foram esses atributos que me permitiram alcançar esse objetivo. Sou grata pela existência da PUC Goiás e feliz em ter cursado a graduação nessa universidade, com luta e persistência alcançamos aquilo que desejávamos desde o início, atuar de maneira significativa na sociedade.

Agradeço a minha mãe Ednay, meu pai Antonio, minha irmã Julia, meu irmão Yuri e sua esposa Lorena, que me acompanharam durante todo esse percurso e me deram todo apoio e incentivo necessários para que eu alcançasse meus objetivos, vocês são essenciais na minha vida.

Agradeço a minha professora orientadora Dr^a. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto que me acolheu como orientanda e me tratou com respeito e carinho. Por meio da pesquisa e do diálogo fomos construindo esse estudo, obrigada por sua atenção, paciência, colaboração e amizade.

Agradeço a todos os meus amigos que direta ou indiretamente, pessoalmente ou virtualmente me acompanharam, incentivaram, apoiaram e me fortaleceram durante a caminhada. Vocês são muito especiais. Aqui não poderia deixar de citar a minha equipe do trabalho que colaborou em vários aspectos para minha formação e não poderia deixar de fazer referência a uma amiga e companheira Keila Marques Ribeiro com a qual tive a oportunidade de conviver e observar a prática diária de um docente, você é um exemplo e cada diálogo, conselho e crítica construtiva serviram para agregar a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço aos meus colegas da Universidade, aos professores que lecionaram as disciplinas nas quais pude aprender tanto, e à própria Universidade pelo curso de graduação em Pedagogia, por meio do qual cheguei à compreensão do real sentido de educação, o papel do professor, a importância do conhecimento, da vivência com o outro para o desenvolvimento cognitivo. A educação é um campo de batalha onde os profissionais da educação lutam diariamente para que ocorram mudanças positivas, que possam colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento intelectual e humano dos sujeitos.

*“Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda”.*

Paulo Freire

*(2000. P. 110. Indignação com
ternura)*

Sumário

Introdução	9
Capítulo I - Democracia, educação e escola: princípios e concepções	10
1.1 O surgimento da política e da democracia	11
1.2 Educação e Escola	15
Capítulo II - Redemocratização no Brasil e Gestão Democrática na educação básica	22
2.1 Processo de redemocratização do Brasil após o Governo Militar (1964 – 1985).....	21
2.2 O princípio da Gestão Democrática na Legislação Brasileira após 1985	26
Capítulo 3: Desafios e possibilidades para a Gestão Democrática na escola	32
3.1 Desafios para a Gestão Democrática na escola	32
3.2 Análise das Experiências à luz dos princípios da Gestão Democrática Escolar	33
3.2.1 A participação como elemento fundamental da Gestão Democrática Escolar.....	35
3.2.2 A evidência do trabalho coletivo implementado.....	40
3.2.3 Desafios ainda não superados	47
Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas	5

RESUMO

Gestão democrática: princípios orientadores para a organização e prática escolar

AUTOR(A): KAYME EDUARDA VITORINO CASTRO

Esse trabalho tem como objetivo compreender a gestão escolar sob os princípios democráticos. Avaliamos que a efetivação da gestão democrática escolar não é algo dado, precisa ser cotidianamente construída e é resultado de um contexto mais amplo, de sociedade, de educação, e da continuidade de políticas educacionais, que nem sempre estão alinhadas à perspectiva democrática. Compreendemos que, a depender de governos mais democráticos, que deem atenção à estruturação e manutenção da escola, especialmente das escolas públicas da educação básica, os princípios da gestão democrática são mais trabalhados e discutidos. Evidenciamos a origem do termo gestão e consecutivamente como este viera a ser introduzido posteriormente à educação, nas instituições de ensino. Esse estudo busca esclarecer o surgimento da política como organização social, assim como apresentamos a democracia surgida na Grécia, que permitia aos sujeitos participarem na tomada de decisões referentes ao coletivo. A partir dessa análise histórica sobre o surgimento dessas formas de organização social discutimos como os princípios democráticos se inserem ou não no espaço escolar, como essa concepção foi introduzida no campo educacional, quais desafios, contradições, objetivos e se é, de fato, efetivada nesse espaço de formação que é a escola.

A pesquisa tomou como base autores que tratam sobre o tema, como CURY (2002), PARO (1998, 2007), SILVA (2007), CHAUI (2020), BOBBIO (1984), LIBÂNEO (2012), KINZO (2001), BRANDÃO (1981), SANDER (2009), CÂMARA (2016), SANTANA (2018), ARAÚJO (2000), dentre outros. Também foram estudados artigos e dados pesquisados no Google Acadêmico e em leis da educação, como as Constituições Federais de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996; Plano Nacional de Educação 2001 – 2011; Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Sobre a Gestão Democrática no ambiente escolar, com base nos documentos legais e na observação do cotidiano das escolas percebe-se que existem distâncias, pois os documentos orientam para o princípio da gestão democrática, porém diversas instituições não conseguem efetivá-la. Conclui-se que as instituições possuem desafios com relação a implementação desse modelo de gestão na escola e necessitam estar em constante busca pela superação desses desafios.

PALAVRAS – CHAVES: Democracia; Gestão; Gestão Democrática

INTRODUÇÃO

A escolha por esta temática surgiu da necessidade de compreender os princípios da gestão democrática, bem como verificar se estes princípios fundamentam a gestão e organização das escolas públicas. Este estudo pode contribuir tanto com os futuros profissionais da área da educação quanto para os já atuantes na área, pois por meio da pesquisa refletimos sobre a construção organizacional das instituições de ensino e a respeito dos documentos legais que norteiam a forma de organizar o sistema educacional.

A compreensão do conceito de gestão é recente no Brasil, aparece no processo de democratização do país. O país demorou alguns longos anos para alcançar o direito à participação que temos hoje, como cidadãos democratas que participam ativamente da tomada de decisões referente ao coletivo da população a qual fazemos parte. Nas Constituições anteriores à Constituição Federal de 1988 não se encontra o termo gestão democrática, pois este foi elaborado juntamente com a consolidação do Estado Democrático de Direito, a partir da derrubada do poder militar e o fortalecimento da democracia perante a sociedade brasileira.

Nesse sentido, verificamos que estudos apontam a presença da gestão democrática nos documentos que regem as instituições de ensino, porém outros estudos evidenciam, em boa medida, que o princípio da gestão democrática permanece somente nos documentos, pois na prática esta não se efetiva em sua totalidade. Não há como afirmar que as instituições, de fato, efetivam a gestão democrática sem atuar como um participante dentro desta instituição. Pode ocorrer de olharmos de fora e acreditarmos que as instituições estão seguindo as orientações dos documentos legais, mas ao analisarmos os documentos elaborados pelos gestores e compararmos o documento e prática, a prática foge ao que se apresenta no papel, pois muitas vezes as instituições não possuem recursos suficientes e condições para a realização dessa gestão com qualidade e na sua totalidade.

Os questionamentos apresentados guiaram a realização da pesquisa e são: A gestão democrática da educação, como orientação legal, é de fato efetivada nas instituições públicas de educação? Como esta gestão pode ser organizada dentro da escola? Quais os instrumentos e mecanismos que contribuem para a efetivação da gestão democrática no espaço escolar?

A partir das questões que nos inquietam, tivemos como objetivos para o estudo e pesquisa, compreender a gestão democrática, os princípios orientadores para a organização e prática dessa gestão nas escolas. A princípio foi importante investigar o surgimento do termo gestão democrática na história da educação brasileira e o aparecimento do termo nos documentos legais e juntou-se a isso, a necessidade de compreender o processo de redemocratização no Brasil a partir do fim da Ditadura Militar nos anos 1980. No decorrer dos estudos, foi significativo estudar quais são e como são fundamentados os princípios democráticos. Em aspectos mais concretos, procuramos identificar

os instrumentos e mecanismos que possibilitam a gestão democrática nas escolas públicas, bem como discutir os desafios a serem vencidos pela instituição escolar para a implementação da gestão democrática. A partir disso, a pesquisa foi desenvolvida tomando como ponto de partida essas questões na tentativa de compreendê-las.

Os autores que embasaram a pesquisa são: CURY (2002), PARO (1998, 2007), SILVA (2007), CHAÚÍ (2020), BOBBIO (1984), LIBÂNEO (2012), KINZO (2001), BRANDÃO (1981), SANDER (2009), CÂMARA (2016), SANTANA (2018), ARAÚJO (2000). Há também documentos que embasam esse trabalho, são eles: as Constituições Federais de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96; Plano Nacional de Educação 2001 – 2011; Plano Nacional De Educação 2014 – 2024.

Para este trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental e, ao final, como fonte de pesquisa, buscamos dados em relatos de experiências de escolas localizadas em diferentes regiões do país, sistematizados a partir de busca realizada no google acadêmico e apresentados aqui como desafios e possibilidades para a efetivação da gestão democrática escolar. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema do estudo, desde publicações avulsas, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses etc., é feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicarem objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser analisada com diferentes finalidades.

O estudo foi realizado como tipo de investigação, descrição, análise e interpretação dos dados obtidos no processo da pesquisa, procurando assim entender de forma contextualizada o que foi encontrado. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica e documental não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia um novo exame e com novas abordagens.

O trabalho está dividido em 3 capítulos sendo eles: Capítulo I - Democracia, educação e escola: princípios e concepções; Capítulo II - Redemocratização no Brasil e Gestão Democrática na educação básica e, por fim, o Capítulo III - Desafios e possibilidades para a Gestão Democrática na escola.

CAPÍTULO I – DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo buscamos compreender a democracia como forma de organização política vigente na presente sociedade, na qual estamos inseridos e da qual fazemos parte. Iremos abordar a democracia na sociedade, na educação e também nas escolas, e quais os princípios e concepções que norteiam esse princípio democrático nas instituições escolares.

1.1 O surgimento da democracia

Para compreendermos o surgimento da Democracia na sociedade, primeiramente devemos traçar um breve histórico a respeito do nascimento da política pois é através desta que se possibilita a construção de um regime democrático que supere as antigas formas de governo.

Marilena Chauí em uma de suas aulas¹ ao tratar sobre a “Breve história da democracia” nos apresenta o pensamento de Moses Finley que descreve o nascimento da política, utilizando o termo “invenção da política”. A autora diz que “este acontecimento distinguiu para sempre Grécia e Roma em face dos grandes impérios antigos”. Logo após, Chauí esclarece que Finley utilizava a palavra “invenção”, pois os gregos e romanos não possuíam modelos a serem seguidos e tiveram de inventar a sua própria maneira de lidar com os conflitos e divisões sociais. A autora diz que a política foi inventada com o surgimento da figura do poder público por meio da invenção do direito e da lei, e esse surgimento foi possível somente porque o poder político foi separado das três autoridades tradicionais que definiam o exercício do poder: chefe de família, chefe militar e chefe religioso. Nos impérios antigos essas figuras eram unificadas numa autoridade única, o rei, e o nascimento da política se dá através da separação dessas esferas.

A democracia surge na Grécia. Conforme Chauí (2020):

1 Aula magistral realizada em 20 de outubro de 2020 para o mini-curso "DEMOCRACIA: história, formas e possibilidades", promovida pela TV Boitempo e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k1MI5K5D0LQ&t=4642s>. (Acesso em 15 de outubro de 2021).

Todos os homens adultos nascidos na Pólis eram cidadãos com isonomia, isto é, *iso nomus* = igualdade perante a lei, e *isegoria*, *isos gore* = igualdade do direito de expor publicamente a sua opinião, o uso público da palavra.

Esses cidadãos eram membros das Assembleias e dos tribunais e participavam das forças militares, realizadas na forma de milícia popular, ou seja, eram cidadãos com porte de armas.

A República foi inventada, segundo Chauí (2020), por Roma, a autora ainda nos esclarece que a *Respublica* ou Coisa pública era o solo de Roma, esse solo era distribuído entre as famílias fundadoras das *quivitas*, os pais fundadores, ou *patres*, de onde vinham os patrícios, os únicos a possuir a cidadania. A República não era democrática e sim oligárquica, os homens adultos membros de famílias patrícias eram os cidadãos, membros do senado, magistraturas e comandantes militares, a plebe excluída da cidadania e da participação direta no governo fazia-a se representar pelo tribuno da plebe, onde escolhiam um patrício, e por meio do tribuno e do plebiscito se manifestava a favor ou contra as decisões do senado ou realizava propostas ao senado e participava da força militar na condição de comandada.

Na Democracia Grega e na Oligarquia Romana a finalidade da política era a realização da Justiça, da Boa Lei, a lei decidida pelos humanos. Aristóteles foi o primeiro sujeito a tomar como ponto de partida a existência da divisão social entre pobres e ricos, considerando justa apenas a política que opera no sentido de diminuir a desigualdade econômica. Como cita Chauí (2020), a partir de Aristóteles: "A Política justa é a arte de igualar os desiguais"; esse pensador também foi o primeiro a ter clareza da diferença entre espaço público da política e o espaço privado das vontades pessoais e de grupos, isso o levou a distinguir também economia e política, a economia entende-se como propriedade privada do chefe de família onde este é detentor de bens móveis, imóveis, escravos e clientes; a política deriva-se de polis (cidade) compreendida como atividade pública a respeito dos interesses e dos bens da cidade e dos direitos dos cidadãos.

Ao distinguir economia e política, Aristóteles realiza uma outra distinção agora entre virtudes privadas e públicas, pensando como diz Chauí, "numa ética pública, não uma ética na política, uma ética da política, a qualidade ética das instituições e não das pessoas". Na ética pública, pensada por Aristóteles, a virtude central era a justiça, a partir disso estabelece uma distinção entre justiça do partilhável ou distributiva, a distributiva se refere à distribuição dos bens e ao problema da desigualdade socioeconômica e à justiça do participável ou participativa, que se refere ao exercício do poder e a igualdade cívica.

A primeira justiça a qual nos referimos aqui trata-se daquilo que pode ser dividido, distribuído, partilhado e a segunda se refere ao que não pode ser dividido nem distribuído, mas somente participado. Na política distributiva esta é considerada injusta quando trata os desiguais de

modo igual e justa quando trata os desiguais de modo desigual. A política participativa refere-se ao poder político pertencente aos cidadãos de maneira igual, neste caso a política é considerada injusta quando acontece o inverso do ocorrido anteriormente na justiça distributiva, a participativa se torna injusta quando trata desigualmente os iguais excluindo alguns cidadãos do exercício do poder. A prática democrática pertence à justiça participativa e se esta política for, como diz Chauí (2020), "uma prática reservada a especialistas e profissionais excluindo os cidadãos, ela será injusta".

A democracia e a república deixaram de ser um foco durante o império de Alexandre e o império romano e a partir do modelo imperial durante a idade média a política mesclou ideias gregas e romanas com a teologia cristã, a teologia cristã se torna política ao recuperar uma afirmação do antigo testamento que diz "todo poder vem do alto, por mim reinam os reis e os príncipes governam" entende-se na afirmação ao dizer que o poder vem do alto que este seja um favor divino depositado na figura do governante, este representante é coroado e consagrado pelo papa que confirma a graça divina e assegura que este é filho da justiça, pai da lei e que ele tem a lei em seu peito, ou seja a vontade deste governante é a lei. A justiça é realizada por meio do favor já que o governante veio a ser consagrado por meio do favor divino este distribui favores aos que escolhe ou aos que lhe convém. Chauí (2020) diz:

Quase três milênios transcorreram entre a instituição da democracia e da república, seu desaparecimento, e sua breve reaparição. A reaparição da república com as cidades florentinas no século XVI, a breve aparição da república no século XVII com a revolução francesa e depois a longa permanência da democracia liberal a partir dos meados do século XIX. A democracia grega era direta e participativa, a democracia liberal moderna é representativa.

Chauí (2020) afirma que Aristóteles, Maquiavel e Marx partem do pressuposto de que a política é pensada a partir das divisões sociais. Os três nos apresentam a divisão de classes, porém cada um situado em seu tempo e espaço. Em Aristóteles a vemos como "ricos e pobres", em Maquiavel "os grandes e o povo" e em Marx "classe dominante e classe dominada".

Ao pensar a divisão social no liberalismo, Chauí (2020) expõe que o liberalismo pensa a partir de indivíduos sem referi-los a suas condições sociais reais. Logo mais nos apresenta a definição liberal de democracia, como "regime da lei e da ordem para garantia das liberdades individuais". Tanto o pensamento quanto as práticas liberais identificam liberdade e competição. Devemos nos atentar ao fato de que as repúblicas democráticas modernas se fundaram na prática, a prática de declaração de direitos, até então inexistente. Essa prática significava que não é algo óbvio para todos os seres humanos que somos portadores de direitos assim como também não é óbvio que esses direitos tenham de ser reconhecidos por todos. Referenciado à Chauí, transcrevemos de sua fala o seguinte trecho: "a existência da divisão social das classes permite supor que alguns possuem direitos e outros não". A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirmando sua origem e se

apresenta como algo que exige o reconhecimento e consentimento de todos, esses aspectos dão aos direitos a condição e dimensão de universais.

A prática política de declaração de direitos ocorre em algumas ocasiões. A primeira ocorre numa situação revolucionária, a revolução inglesa de 1640, realizada pelos radicais. A reencontramos novamente na independência dos Estados Unidos (século XVIII), na Revolução Francesa de 1789, na Revolução Russa de 1917, no período posterior à Segunda Guerra Mundial. A confirmação de que os direitos humanos vieram a se tornar uma questão sociopolítica é compreendida pelo fato de que essas declarações ocorrem em momentos de profundas transformações sociais e políticas, quando os sujeitos têm consciência de que estão instituindo uma sociedade nova ou defendendo a existente contra as ameaças de extinção.

Chauí (2020) acrescenta que precisamos perceber a contradição posta à sociedade a partir do momento em que os direitos são declarados e considerados universais e ainda indaga: "Como universalizar direitos numa sociedade dividida em classes sociais?". Ela afirma que se pode dizer que as declarações de direitos afirmam mais do que as ordens estabelecidas permitem e afirmam menos do que exigem os direitos, tal diferença nos leva a pensar a democracia no decorrer de sua construção histórica como luta pela criação e universalização de direitos. A autora conceitua direito como algo que se difere da necessidade, carência ou interesse que são coisas específicas. Um direito não é particular ou específico e sim geral e universal, válido para todos os indivíduos e classes sociais, o direito também se distingue do privilégio pois este é sempre particular, e jamais poderá se tornar um direito porque assim deixaria de ser um privilégio. É dito que:

A Democracia não pode se confinar a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria. O Estado. A democracia determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ou seja, ela é o único regime político que é também a forma social da existência coletiva ou seja a democracia institui, pressupõe e exige a sociedade democrática não um regime democrático. (CHAUÍ, 2020).

A autora nos faz refletir sobre como deveria ser uma sociedade democrática. Considera-se democrática uma sociedade além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito da vontade da maioria e das minorias, esta sociedade institui direitos, e essa é criada no social, podendo determinar, dirigir, controlar ou modificar as ações estatais e o poder governamental.

Os três direitos que determinaram a origem da democracia na Grécia foram a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões. A autora leva-nos a compreender o que cada direito proporciona ao povo, o primeiro declara que perante as leis e os costumes da sociedade política todos os cidadãos possuem os mesmos direitos e devem ser tratados de maneira igual; o segundo declara que todo cidadão tem o direito de expor em público os seus interesses e opiniões vê-los debatidos pelos outros e aprovados ou rejeitados pela maioria devendo acatar a decisão tomada publicamente;

e o terceiro e último que declara os cidadãos como seres que possuem o direito de participar das discussões e deliberações públicas votando ou revogando decisões. Chauí (2020), expõe os três direitos e estabelece um paralelo entre a Democracia Grega de caráter direto e participativo e a Democracia Liberal de caráter representativo. De acordo com a história a declaração do direito não garante sua efetivação pois isso não faz com que existam os "iguais", como exemplo podemos refletir sobre o início da democracia liberal onde o direito de cidadania pertencia aos sujeitos homem, branco, adulto, de classe dominante, excluindo os demais, definidos como dependentes. Por meio de lutas, exigências e demandas sociais o direito de igualdade passa a ser conquistado pela minoria. A simples declaração do direito de liberdade não garante que este também seja efetivado, mas as lutas sociais tornam isso possível e, com a modernidade, o conceito de liberdade ampliou-se, pois o sujeito atualmente possui a liberdade de escolha podendo decidir sobre moradia, cônjuge, religião e diversas outras questões. De igual forma somente a declaração do direito de participação não faz com que este seja realmente garantido, este torna-se explícito a partir das lutas democráticas modernas que deixam evidente a partir do ponto de vista político a capacidade dos cidadãos de opinar e decidir. Chauí (2020) sintetiza política como “ação coletiva, a decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria sociedade”.

Compreendemos que as lutas populares por igualdade e liberdade permitiram a ampliação dos direitos civis, estendendo então o direito as "minorias". Sobre a sociedade democrática Chauí (2020) afirma:

Os grupos se organizam em associações, movimentos sociais e populares; As classes sociais se organizam em sindicatos e partidos criando um poder social que direta ou indiretamente limita o poder do estado e em segundo lugar a Democracia é a sociedade verdadeiramente histórica [...] aberta ao tempo, aberta ao possível, às transformações, ao novo, porque ela é criação do novo [...] não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, ela não cessa de trabalhar as suas divisões, suas diferenças internas, seus conflitos e suas contradições e por isso a cada passo ela exige a ampliação da representação pela participação.

Entende-se que na democracia há a ampliação da cidadania e esta é a única possibilidade, visto que na democracia liberal a cidadania é definida pelos direitos civis na democracia social real ocorre o contrário, esta permite a ampliação dos sentidos dos direitos, abrindo um campo de lutas populares por direitos econômicos e sociais, opondo-se aos interesses e aos privilégios da classe dominante, a democracia como forma da sociedade propicia uma cultura da cidadania.

Bobbio (1984, p. 18) ao tratar sobre a definição mínima de democracia diz que:

[...] o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, [...] é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras [...] que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. [...] No que diz respeito aos sujeitos chamados a tomar [...] decisões coletivas, um regime democrático caracteriza-se por atribuir este poder.

Através dessa contextualização histórica e conceituação, percebemos que a democracia como forma de organização da sociedade e posteriormente da educação, propicia aos sujeitos o exercício da cidadania e garante também os direitos de cada cidadão por meio da declaração de direitos, ou seja, cada um de nós podemos e devemos nos atentar ao exercício da cidadania, podemos e devemos participar das tomadas de decisões pelo bem da coletividade.

1.2 Educação e Escola

Para Brandão (1981, p. 09), “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.”

Este autor nos leva a pensar a educação em diferentes espaços, de um único modo ou de vários, mas que irá perpassar a nossa vida para que possamos aprender, ensinar ou até mesmo aprender-e-ensinar, e com ela saber, fazer, ser e conviver e ainda afirma que todos nós misturamos a vida com a educação e não há como fugir a isso.

Nós podemos pensar a educação a partir das sociedades tribais, passando pelas sociedades camponesas e chegando aos países desenvolvidos, existem diversos tipos de educação que se diferem. A educação pode existir livre ou imposta por um sistema, quando imposta usa-se o saber e o controle do saber como armas reforçadoras das desigualdades sociais.

A escola surge, conforme Brandão (1981, p. 10), quando a sociedade faz a separação e logo se opõe “o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe”, surgindo então as categorias do “saber e ensinar a saber”, a partir daí a educação vira ensino e a pedagogia é inventada. Brandão nos diz que a educação da comunidade de iguais que anteriormente reproduzia a igualdade, num dado momento passa a reproduzir desigualdades e afirma que isso começa quando se usa a escola, os sistemas pedagógicos e as leis de ensino para se servir ao poder de “poucos” que definem sobre o trabalho e vida dos “muitos”.

Como discutido por Brandão (1981), a educação escolar é uma invenção recente e da forma como existe teve surgimento na Grécia indo logo após para Roma, deriva dos atenienses, espartanos e romanos o nosso sistema de ensino. Brandão (1981) diz que, “a primeira educação que houve em

Atenas e Esparta foi praticada entre todos, nos exercícios coletivos da vida, em todos os cantos onde as pessoas conviviam na comunidade.”

Quando a riqueza da *polis* interviu na educação criando estruturas de oposição, diferenciando livres e escravos, nobres e plebeus, a educação passa a ser dirigida. Até o presente momento não havia escola e conservava-se a ideia de que todo saber transferido pela educação circulava através das trocas interpessoais, das relações físicas e simbolicamente afetivas entre pessoas. Durante longos anos visou-se somente a formação dos nobres, e tanto nobres quanto pobres aprendiam fora das escolas. Quando se coloca a necessidade da democratização do saber através da democratização da cultura e a participação na vida pública, surge a escola aberta a qualquer “menino-livre”. Sob a influência de Sócrates e Epicuro anos mais tarde é que a educação passa a ser pensada como formadora de espírito. Conforme Brandão (1981, p. 47) “A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa”. Com o advento do Cristianismo por volta do século IV d.C há o surgimento da *schola publica* e essa se espalha por todo o império. A educação da escola criada em Roma, copiando de certa forma o modelo grego, espalha-se primeiro pela Península Itálica e depois por todo mundo, conquistando a Europa, a Ásia e o Norte da África.

Sobre a educação escolar no Brasil contemporâneo, Brandão (1981) nos leva a refletir sobre a veracidade da afirmação realizada pelos legisladores ao falarem sobre uma educação idealizada ou falarem da educação através de uma ideologia. Por meio dessa reflexão, podemos concluir, a partir das contribuições de intelectuais, educadores e estudantes, a não veracidade do que afirmam as leis sobre a educação. O autor deixa isso claro quando afirma que “do Ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma a lei” e ainda diz que “a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais”. (BRANDÃO, 1981, p. 56). Fica claro que entre o pensado e o vivido há distâncias, portanto os sujeitos têm buscado protestar e cobrar dos que fazem a lei, para que esta seja cumprida e que haja liberdade na educação e que através disso haja escola para todos e que seja distribuída por igual entre todos.

A educação é uma prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipo de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.” (BRANDÃO, 1981. p. 73)

O autor afirma que a educação assim como outras práticas sociais atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento das forças produtivas; 2) no desenvolvimento dos valores culturais. Logo mais nos apresenta o pensamento de Durkheim sobre a educação e este diz que “Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu

desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível.” Um pensamento corrente hoje, como diz Brandão, é o de que “a educação é um dos principais meios de realização de mudança social, ou pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um “mundo em mudança”. Para Mannheim, (apud BRANDÃO, 1981, p. 79 - 80).

Em uma sociedade dinâmica como a nossa, só pode ser eficaz uma educação para a mudança. Esta (educação) consiste na formação do espírito isento de todo dogmatismo, que capacite a pessoa para elevar-se acima da corrente dos acontecimentos, ao invés de arrastar-se por eles.

Segundo Ortega y Gasset (apud BRANDÃO, 1981, p. 82 – 83) se a educação é a transformação da realidade e essa só pode ser de caráter social resultará que a pedagogia logo será a ciência de transformar a sociedade.

Brandão faz-nos compreender que a luta pela democratização do ensino resultou não somente na criação da escola pública, mas também no reconhecimento político do direito de estudar para todos, através das escolas gratuitas, e do ensino leigo, oferecidos pelo governo.

Porém, apesar da luta pela criação da escola pública obrigatória e gratuita para todos tem-se observado nos últimos anos como aponta Libâneo (2012, p. 15) “contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola”. Libâneo (2012) busca estabelecer ligações entre “as proposições realizadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos” e “as políticas públicas para a educação básica praticada nestes vinte anos pelos governos brasileiros”. O autor afirma que “estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e o seu declínio”. Logo em seguida o autor faz um recorte mais específico sobre o que pretende abordar no texto, que seria o dualismo da escola pública, ele nos esclarece que no dualismo de um lado “estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos” e do outro “a escola do acolhimento e da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, as missões sociais de assistência e apoio às crianças”.

Libâneo (2012) nos esclarece que a escola para o acolhimento social teve sua gênese a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, e que em outros documentos produzidos pelo Banco Mundial é frequente o diagnóstico de que a escola tradicional não é capaz de adaptar-se a novos contextos e momentos diferentes não sendo capaz também de oferecer conhecimento para toda vida, operacional e prático. Libâneo (2012) ainda afirma que o insucesso da escola tradicional ocorreria por sua forma de funcionamento pois essa se organiza com base em conteúdo, livros, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. A partir dessa análise a escola tradicional, busca-se outro tipo de escola, a escola como lugar de ações socioeducativas, que vise o atendimento às diferenças individuais, sociais e à integração social.

Segundo Libâneo (2012), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresenta um conteúdo atrativo ao leitor que pode surpreendê-lo por suas intenções “humanistas e democratizantes”. Mais adiante o mesmo documento nos apresenta estratégias consideradas aceitáveis na educação para todos (apud LIBÂNEO, 2012, p. 18): a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; b) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e) fortalecer alianças. Torres (2001) ao avaliar e revisar o documento nos afirma que a proposta original foi encolhida e que essa versão prevaleceu, tendo variação em cada país. A versão encolhida seria a seguinte: a) educação dos mais pobres; b) necessidades mínimas; c) melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) melhoria das condições internas da instituição escolar. O autor sintetiza o exposto com a seguinte frase: "a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento". Libâneo (2012) mais adiante cita Torres e Coraggio que fazem uma explicação da versão encolhida da Declaração de Jomtien onde apresentam os traços básicos das políticas para a educação, de acordo com os ideais do Banco Mundial. Conclui-se que os resultados disso acabam por transformar-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e também dos professores.

Martinez Boom (apud LIBÂNEO, 2012, p. 19) afirma “a educação básica deve concentrar-se nas aquisições e nos resultados efetivos da aprendizagem”. Libâneo (2012, p. 19), logo a seguir nos apresenta o conceito de aprendizagem segundo a Declaração de Jomtien que seria “aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida, nos quais se incluem: leitura, escrita, cálculo, técnicas, valores e atitudes que necessitam os seres humanos para sobreviver”. Libâneo (2012, p. 20) diz que “o conceito de aprendizagem como necessidade natural [...] torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social”. Conforme a citação realizada pelo autor sobre a educação como necessidade compreende-se que esta perde seu caráter cultural, de interventora do pensamento, da linguagem, da inteligência e dos saberes, tornando-se desprovida de política e história. A educação aqui se reduz a algo natural, e seu papel é reduzido a mera aquisição de competências de aprendizagem. A desvalorização do ensino tomou conta das concepções de escola de muitos educadores e com isso “a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características, uma delas seria a *pedagógica*: atendimento às necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2012, p. 20, grifos do autor). E dentro desse novo modelo de educação se exige um novo papel do professor, assim como é oferecido um kit de habilidades para sobrevivência aos alunos se oferece um kit de sobrevivência ao

docente. O BM (Banco Mundial) se posiciona com uma formação rápida de um docente, visando a redução de custos com a formação/capacitação/salário.

No Brasil os anos 1990 é demarcado pela chegada do neoliberalismo. Há também nesse período a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) durante o Governo de Itamar Franco, esse plano era praticamente uma réplica da Declaração de Jomtien. O Plano deixa claro, assim como na Declaração, o papel da escola como local de atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem e como espaço de convivência e acolhimento social. O Plano Decenal no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) se torna mais real com a implantação da maior parte das medidas ligadas à reforma educacional do período. Nesse período várias medidas de orientações para a educação foram implantadas segundo orientações do Banco Mundial: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), e logo após o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2012).

Bernard Charlot, autor referenciado por Libâneo (2012) em sua obra, rejeita a educação pensada e organizada dentro da lógica econômica e de preparação para o trabalho. Mais adiante o autor conclui o seguinte (apud LIBÂNEO, 2012, p. 23) “a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”. Charlot destaca que há o aumento dos índices de escolaridade, mas também há o agravamento das desigualdades sociais de acesso ao saber, atribuem à escola a função de incluir as populações excluídas pela prática neoliberal, sem a disponibilização, da parte governamental, de investimentos necessários, como bons professores, e inovações pedagógicas. Compreendemos que a escola que restou para a população considerada pobre é a escola que apregoa os índices de acesso à escola, mas enquanto isso agravam-se as desigualdades sociais de acesso ao saber, como dito anteriormente. Aqui podemos perceber a inversão das funções da escola, substitui-se o direito ao conhecimento e a aprendizagem por aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Charlot (apud LIBÂNEO, 2012, p. 23) diz que isso explica a questão do descaso com o salário e a formação docente ao afirmar que “uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente”.

Em estudos realizados, Libâneo discute duas orientações pedagógicas em relação aos objetivos e as formas de organização das práticas educativas escolares. Uma diz respeito ao prevalectimento da formação cultural e científica em que se valoriza o domínio dos saberes

sistematizados como a base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade e a outra valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas, com objetivos formativos. Segundo Libâneo (2012, p. 24) “as duas abordagens buscam objetos formativos em torno de uma mesma questão: o que se espera que a escola faça para formar cidadãos educados e críticos, aptos a participar da vida em sociedade, e como fazer isso”. O autor se utiliza das contribuições de Vygotsky para esclarecer-nos o papel da escola, da aprendizagem e do ensino, expõe o seguinte:

[...] à escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem não é algo *natural* que funciona independentemente do ensino e da pedagogia. As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade. [...] a intervenção pedagógica por meio do ensino é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Libâneo (2012) ainda nos diz que é por meio do ensino que se opera a mediação da relação aluno conhecimento e se cria condições para a formação das capacidades cognitivas através do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares. O autor conclui seu estudo com a seguinte frase: "Não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar." (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Capítulo II - Redemocratização no Brasil e Gestão Democrática na educação básica

Em busca de encontrar o termo Gestão e Gestão Democrática voltado à área da educação escolar em nosso país apresentamos uma análise dos principais documentos legais que norteiam a estruturação do Estado, bem como o campo da educação, em especial da educação básica. Nesse sentido, foram investigados os seguintes documentos: Constituições Federais de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96; Plano Nacional de Educação 2001 – 2011; Plano Nacional De Educação 2014 – 2024. O objetivo deste capítulo é justamente realizar a análise dos documentos norteadores da educação e contextualizar a gestão democrática da educação e da educação básica tomando como ponto de partida a redemocratização no Brasil.

2.1 Processo de redemocratização do Brasil após o Governo Militar

Para compreendermos a democracia que temos hoje, há a necessidade de nos voltarmos ao passado e estabelecermos uma linha do tempo com relação às formas de governo pelas quais passamos para chegar ao que temos hoje, a democracia. No Brasil Império havia um parlamento, porém o poder imperial se sobrepunha ao legislativo. O Brasil passa a conviver com eleições presidenciais com chapas formadas por oligarquias originadas em São Paulo e Minas Gerais a partir

de 1894 até 1930, o voto nessa época era o chamado “voto de cabresto” pois era controlado pelos coronéis locais. Com a revolução de 1930 que levou ao poder Getúlio Vargas enfrentamos um regime ditatorial que perdurou até o ano de 1945, quando ocorreram novas eleições presidenciais e o Brasil vivenciou a chamada República Nova. Em 1964, o Brasil enfrentou outro golpe militar que viera assolar a democracia brasileira, este golpe militar deu origem à Ditadura Civil Militar Brasileira, que ficou no poder até o ano de 1985, suspendendo a Constituição, fechando o Congresso por alguns períodos e acabando com a eleição presidencial. A ditadura acabou em 1985, mas a eleição presidencial não ocorreu até o ano de 1988.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal. [...] faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. (CURY, 2002, p. 170).

Kinzo (2001) busca rememorar o caminho pelo qual a democratização brasileira percorreu para então realizar uma análise do presente regime democrático. A autora antes de iniciar essa trajetória ainda afirma que se faz necessário referenciar o ponto de partida da democratização foi após o regime militar autoritário (1964-1985).

Ao tratar sobre o período do governo militar autoritário, Kinzo (2001, p. 04) esclarece-nos que os conflitos entre oficiais e radicais “permearam os 21 anos de governo militar gerando frequente instabilidade política.” Nesse período foram mantidos em funcionamento o Congresso e o Judiciário que, apesar de estarem em funcionamento tiveram seus poderes reduzidos e alguns de seus membros expurgados. Ainda afirma que esse arranjo foi o responsável, em grande parte, pelas sucessivas crises políticas que acompanharam o regime militar, essas fizeram com que o regime fosse caracterizado por fases alternadas de repressão e liberalização também repletos de crises políticas que resultaram de conflitos dentro do exército e entre esses grupos e a chamada oposição democrática. O Governo dos militares no Brasil foi acompanhado de uma instabilidade. Os militares não realizaram inovações com relação à política econômica, essa seguiu o mesmo modelo vigente desde o governo Vargas. Logo após entra em cena a política de substituição de importações de bens de capital e matéria prima, que eram sustentadas por investimentos públicos e por empréstimos estrangeiros. Kinzo (2001, p. 04) acrescenta que esta estratégia teve êxito tanto por “garantir altas taxas de investimento” quanto por “fazer da experiência brasileira de regime militar autoritário um caso de desempenho econômico bem sucedido”. Mas essa estratégia foi também responsável por sérios desequilíbrios, afirma.

O processo de Democratização no Brasil, segundo a autora, tivera traços peculiares e esse foi o caso mais longo de transição democrática na história do país, o processo foi lento e a

liberalização ocorreu de maneira gradual, foram transcorridos cerca de 11 anos para que os civis pudessem retomar o poder e mais cinco anos para que fosse eleito um presidente por voto popular. Para realizar uma análise mais detalhada desse momento histórico, Kinzo (2001) faz uma divisão desse período em três fases: a primeira de 1974 a 1982; a segunda de 1982 a 1985; e a terceira de 1985 a 1989.

A primeira fase que perdurou de 1974 a 1982 foi conduzida pelo governo militar, este definiu o seu ritmo. Dentre os fatores que influenciaram este processo estavam as eleições, a liberalização permitiu a realização das eleições de 1974 em condições mais livres. O segundo fator influenciador deste processo era a instituição militar e seus conflitos internos. O governo via a necessidade de retirar os militares da vida política a fim de preservarem a instituição, com isso se intensificaram os conflitos dentro das forças armadas. O terceiro fator foi o problema econômico, esse era um elemento importante a ser levado em conta caso os militares quisessem retornar aos quartéis em segurança. O programa de substituição de importações foi implantado graças aos grandes empréstimos estrangeiros. Enquanto a economia expandia, as contas externas e a inflação cresciam juntamente com ela. Com o agravamento dos problemas externos a equipe econômica foi obrigada a mudar a política econômica, houve uma tentativa de reajuste econômico, mas esse gerou uma queda na atividade econômica e aumentou o desemprego. Os três fatores citados anteriormente colaboraram para a transição democrática no Brasil.

Na segunda fase (1982-1985) o processo de liberalização teve continuidade e uma nova fase foi iniciada com as eleições de 1982, conforme Kinzo (2001, p. 06) em que "políticos que nos anos 60 tinham perdido seus direitos voltaram à vida pública e, pela primeira vez desde 1965, governadores estaduais foram eleitos pelo voto popular". Os militares, tiveram importantes ganhos, garantindo a eleição do próximo presidente ao colocar um grande número de militares no colégio eleitoral, onde ocorreriam as eleições. A autora cita um episódio importante que ocorreu nesse período que foi a sucessão presidencial, e afirma que essa deve ser analisada em dois atos, um dos atos seria a tentativa do PMDB (1984) de mudar as regras das eleições presidenciais, na qual propuseram uma emenda constitucional que restabelecesse o voto direto. Com relação aos resultados da campanha das diretas já ocorrida nesse período, a autora analisa: "Foi uma impressionante mobilização popular com milhões de pessoas participando de comícios em todo o país. Observando-se aquela mobilização, a impressão era de que a sociedade civil [...] tinha decididamente despertado e, finalmente, alteraria o curso da liberalização." (KINZO, 2001, p. 06).

Mas o governo conseguiu evitar a aprovação desta emenda ao derrotá-la no Congresso Nacional. Os militares queriam permanecer à frente controlando o processo sucessório presidencial. A oposição apesar de contar com a mobilização popular perante o congresso era numericamente fraca.

Para que esta se fortalecesse restava-lhe apenas duas saídas descritas por Kinzo (2001, p.6), quais sejam: I) buscar simpatizantes dissidentes dentro do governo; II) romper as regras do jogo através da mobilização da sociedade civil. A favor da primeira alternativa estava o PMDB, e a favor da segunda estava o PT. Aqueles que estavam à frente da liderança do PMDB se dispuseram a participar do processo sucessório mesmo que fosse em condições limitadas. Enquanto uns trabalham pela campanha pró-diretas, a ala moderada estava a articular uma estratégia alternativa, a proposta era a candidatura de Tancredo Neves para concorrer pela oposição. Viabilizar a candidatura de Tancredo não seria uma tarefa simples, pois para isso seria necessário conseguir o apoio de parlamentares do governo. A oposição viu a oportunidade ideal quando alguns políticos do PDS se recusaram a apoiar o candidato do governo. O PMDB e os dissidentes do governo fizeram negociações que levaram a formar a Aliança Democrática que tinha como objetivo a junção de forças para derrotar o candidato do governo. A segunda fase da transição se encerra com a eleição de Tancredo e Sarney (15 de janeiro de 1985) e a inauguração do seu governo dá início à terceira fase. A terceira fase durou de 1985 a 1990, com o adoecimento de Tancredo seguido de sua morte, Sarney seu vice toma posse da presidência. A Nova República nasce, então, sob frágeis circunstâncias. Sem plano de governo, Sarney toma posse e como dito por Kinzo (2001, p.7) "com um sério déficit em legitimidade". Alguns fatores dificultaram sua administração, dentre eles: o fato de ser uma figura política marcada por anos de vínculo com os militares, estava a assumir o poder sem o apoio das urnas e também não era das fileiras do partido que esperava governar. Devido a esses fatores sua administração ficou vulnerável a vários tipos de pressões. Neste contexto político a democratização seguiu, com relação às questões sociais e econômicas o caminho percorrido não foi fácil, o país mudou quatro vezes de moeda (1986-1994) passou por seis experimentos de estabilização econômica, e a única que obteve sucesso foi o plano real, essa sucessão de fracassos agravou a crise econômica e social, e comprometeu a capacidade do Estado de governar. Sobre o ano de 1985 e o processo de democratização, afirma Kinzo (2001, p. 08):

No que tange à esfera política, a fase inaugurada em 1985 foi de intensificação da democratização. Os sinais mais importantes foram as instituições de condições livres de participação e contestação [...] e, acima de tudo, a refundação da estrutura constitucional brasileira com a promulgação de uma nova Constituição de 1988.

Sobre a Constituição Kinzo (2001, p. 08) acrescenta:

[...] a Constituição representou um avanço significativo. Todos os mecanismos de uma democracia representativa foram garantidos. [...] Do âmbito social, a carta de 1988 significou importantes avanços nos direitos trabalhistas, bem como nos padrões de proteção social sob um modelo mais igualitário e universalista. [...] também foi inovadora em relação as minorias, com a introdução de penalidades rigorosas para discriminações contra mulheres e negros.

Com a eleição de 1989 se encerra a terceira e última fase da transição, a posse de Collor marcava o fim do processo de transição democrática. Durante esses anos continuaram a ocorrer eleições de diferentes tipos e para as mais variadas funções, com um grau de incerteza quanto aos resultados que iriam obter. A autora afirma que, ao observarmos o sistema político no Brasil de hoje, não há como negarmos que se trata de um regime com claros contornos de uma democracia.

2.2 O princípio da Gestão Democrática na Legislação Brasileira após 1985

A Gestão Democrática surge em consonância com o Estado Democrático de Direito e aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. Ao realizarmos estudos a fim de compreender o termo Gestão temos que é importante ter consciência e clareza de sua origem e significado. “Gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. [...] o termo gestão tem sua origem etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer.” (CURY, 2002, p.164).

Podemos compreender a gestão como ação intencional que busca atingir objetivos, e neste processo existem sujeitos envolvidos que buscam por meio do diálogo a solução dos problemas cotidianos dentro da instituição em que atuam. Segundo Andrade (apud Silva, 2007, p. 22), o termo gestão expressa a ação de dirigir, administrar, gerir vidas, destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhe pertencem ou que dela fazem uso. O autor ainda nos diz que a prática administrativa não se dá de maneira isolada, descontextualizada e individual, mas acontece no grupo e para o grupo, implicando em tomadas de decisões coletivas e organizadas.

Cury (2002) nos faz refletir que na gestão é necessário um ou mais sujeitos com os quais se dialoga, por meio de interrogações buscando respostas que possam colaborar na administração do ensino com base na justiça. O diálogo é fundamental para a solução de conflitos. A Gestão democrática traz consigo, a partir de sua origem etimológica *ger*, uma nova forma de administrar a realidade e é democrática porque se dá através da comunicação, do envolvimento de várias pessoas que dialogam e tomam decisões coletivamente.

A gestão na escola tem como objetivo fazer com que a vida dos sujeitos que por ela (escola) passarem se torne mais promissora, mais digna, mais justa e mais humana. Sendo assim, a gestão ultrapassa o seu primeiro conceito que se trata de gerir e administrar, passando a ter um conceito mais humanístico. A escola se encontra dentro de um contexto capitalista pois faz parte de uma sociedade capitalista e, portanto, sofre influências das ideologias e valores que compõem essa sociedade.

As Constituições anteriores à de 1988 não abordam o termo “Gestão” no campo educacional. Possuem capítulos que tratam a respeito da Educação como um direito dos cidadãos que deve ser ofertada sem distinções e a partir da infância e não especificam como deveria ser a Gestão ou Administração de uma instituição de ensino.

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal passa-se a ter a orientação de gestão específica para a Escola Pública, além de abordar a Educação como direito de todos, o ensino sendo ministrado seguindo alguns princípios. A Educação obrigatória dos quatro aos 17 anos ofertada de maneira gratuita foi conquistada com a elaboração e efetivação de políticas educacionais após a Constituição de 1988 e da LDBEN 9.394/1996. Apresenta o inciso VI no artigo 206 que diz “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e logo mais adiante aborda também questões voltadas à qualidade do ensino, o dever do Estado com a Educação, dentre outros. Percebe-se que o termo Gestão, ou seja, a forma como a escola será gerida foi definido recentemente, há cerca de 33 anos.

O campo da educação, com a derrubada do militarismo e com o andamento da ordem constitucional, lutou em defesa da inclusão da Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. O artigo 206, no inciso VI da Constituição de 1988 formaliza esse princípio de Gestão para as escolas consideradas oficiais e o mesmo princípio é reposto na LDB. Cury (2002) nos leva a refletir sobre a educação escolar como uma ferramenta contra o regime autoritarista, onde se há pensamentos divergentes, lugar esse em que os sujeitos do corpo docente são livres para participar da elaboração do projeto político pedagógico da instituição. Cury (2002) explicita que “O mandato legal de quem administra um estabelecimento escolar público o torna um representante de posturas, atitudes, e valores centrados na democracia.” A Constituição Federal de 1988 em seu art. 1º trata sobre o Estado de Direito, estado em que se tem a soberania da lei, reconhece essa soberania da lei e do regime representativo, também reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legitimidade. Cury (2002) também nos diz que “a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais” o autor ainda aborda a respeito de democratizar a própria democracia pois os cidadãos desejam ser ouvidos e ter presença em arenas públicas na elaboração e tomada das decisões referentes ao coletivo. O Estado de direito é um antídoto contra o Estado Autoritário ele é não conformista e age em prol do bem coletivo e individual dos sujeitos.

Podemos compreender através do movimento histórico que a administração e organização escolar há tempos atrás era pautada ora por movimento paternalista ora por relação autoritária, os gestores dessa época utilizavam formas de pensar e agir sobre os sujeitos, não os reconhecendo como iguais. O voto universal foi uma conquista e também a origem da Gestão Democrática, essa conquista representou um avanço sobre aqueles que se consideravam acima dos outros, não os permitindo exercer sua cidadania, e reagem contra aqueles inconformados com a limitação dos seus direitos.

Com o golpe de 1964 foi implantado no campo da educação o autoritarismo, os comandos dos mandamentos legais eram transmitidos de maneira autoritária. A administração escolar nesse período era caracterizada pela vigilância e punição, o respeito, o diálogo e o direito foram suprimidos pelo temor, a obediência e o dever. O regime militar foi derrubado devido a contestação dos cidadãos que se organizaram e se manifestaram contra o poder vigente daquele período, surgindo então uma nova organização do poder com base na democracia. Silva (2002, p. 25) diz que: “A democracia, em boa parte do mundo e, em particular, no nosso país, vem propiciando maior liberdade e autonomia de expressão e participação nas tomadas de decisões para as políticas sociais”.

Cury (2002) nos aponta que a Constituição em seu art. 37 apresenta princípios que devem guiar a administração da escola pública. São eles: **Legalidade**, caracterizada pela adequação às ordens jurídicas e democráticas em suas regras e formalidades; **Impessoalidade**, critério da universalidade da norma, pelo qual o poder público investe contra o arbitrário deixando de atribuir algo a alguém para que esse não se situe acima da lei; **Moralidade**, implica o respeito às regras do jogo e também o ataque frontal aos opostos deste princípio, conhecidos e designados pelo termo corrupção; **Publicidade**, é a qualidade do que é público, é uma forma democrática que permite ao cidadão controlar o governo tendo em mãos instrumentos que os permite interpretar o que está ou não dentro da lei com relação aos atos governamentais; **Eficiência**, efetivação de deveres e satisfação dos cidadãos em seus direitos, deve buscar o grau máximo de realização dos objetivos de um setor. Segundo Cury (2002, p.168) “os princípios, se e quando efetivados, colocam a transparência, o diálogo, a justiça e a competência como transversais à cidadania democrática e republicana”.

Compreendemos que a Constituição é a Lei máxima que norteia o nosso País e os outros documentos devem ser criados tendo-a como base. Com a promulgação da Constituição de 1988 surgem outros documentos em consonância a ela que abordam a administração da escola pública:

Dando sequência à Constituição de 1988 e à LDB de 1996, dois Planos Nacionais de Educação (PNEs) foram aprovados: o primeiro foi sancionado por lei em 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o segundo em 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Em ambos os casos, a gestão democrática mantém-se como foco das políticas de educação. O segundo PNE define a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” como uma das suas diretrizes (art. 2º, inc. VI) e remete, mais uma vez, a regulamentação da gestão democrática da educação pública aos estados, Distrito Federal e municípios, prevendo seu disciplinamento em leis específicas no prazo de dois anos a partir da publicação (art. 9º). (BRASIL, 2014, p. 315).

Em 1996, com a Lei nº. 9.394/1996 foram estabelecidas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), logo no início do documento, no 3º artigo no inciso de número VIII traz, assim como na Constituição, a Gestão democrática para o Ensino Público.

A LDBEN 9.394/1996 retoma o que já previa à Constituição a respeito da Gestão Democrática abrindo espaço para que os entes federados exerçam sua autonomia encaminhando a

Gestão Democrática para além do previsto na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Artigo 14 da LDBEN 9.394/1996 esclarece-nos que os sistemas de ensino serão responsáveis por definirem as normas da gestão democrática do Ensino Público conforme as peculiaridades e seguindo a dois princípios. O primeiro inciso trata a respeito da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e o segundo, a respeito da participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Por sua vez, os Artigos 12, 13 e 15 abordam sobre o trabalho em equipe de toda comunidade escolar. O Artigo 56 da mesma Lei aborda que as instituições públicas de ensino superior também deverão obedecer ao princípio da Gestão Democrática. Na sequência, os artigos 63 e 67 nos esclarecem a respeito da formação superior que os profissionais necessitam ter para estarem aptos a exercer um cargo de gestor, “devem, antes de tudo, possuir formação docente e/ou formação pedagógica e experiência docente”. Cury (2002, p. 169) nos esclarece que: “O ser docente (licenciado no caso da Educação Básica) é condição de possibilidade para a gestão em estabelecimentos escolares”, ou seja, aquele que deseja se tornar gestor de uma instituição educacional primeiramente deverá ser um profissional licenciado, pois essa condição é indispensável. Por sua vez, o Artigo 64 da LDB 9.394/1996 postula a respeito da Gestão que esta deverá ser de caráter profissional, cabendo, portanto, às instituições formadoras um papel significativo ao estabelecer os componentes curriculares teórico-práticos que provoquem nos futuros gestores a busca das problemáticas da Gestão Democrática e possíveis caminhos para a solução desses problemas.

Evidencia-se, portanto, que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e seguindo também as orientações expressas na LDBEN 9.394/1996 as instituições educacionais são orientadas a abrir espaço aos sujeitos constituintes da comunidade escolar para que estes participem das tomadas de decisões correspondentes a vida coletiva dos membros dessa instituição. Essa premissa é retificada em outros documentos orientadores da educação brasileira, como os Planos Nacionais de Educação formulados posteriormente.

Oliveira (2011, p. 4) diz que antes da criação do Plano Nacional de Educação (2001 - 2010) houve uma discussão a respeito do mesmo envolvendo mais de três milhões de pessoas, essa discussão culminou na Conferência Nacional de Educação (Conae) que contou com mais de quatro mil pessoas dentre eles governantes e civis, porém o Governo Federal ao enviar a proposta do PNE ao Congresso desconsiderou as formulações aprovadas na Conae.

Por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e por meio dele, novas orientações a respeito da Gestão Escolar. O PNE tinha como um de seus objetivos a “democratização do ensino público” seguindo os mesmos princípios da

LDBEN. As diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2001 dizem que reforçando os Projetos Políticos Pedagógicos, surgem os Conselhos Escolares que deverão ser orientados pelo princípio democrático da participação e a gestão da educação escolar, como prevista no Plano, contará com a participação da comunidade, dos alunos, pais, professores e demais profissionais da educação. Podemos ver que o PNE 2001- 2010 apresentou nos tópicos 2.3, 3.3 e 4.2 alguns objetivos e metas para o Ensino Fundamental (9), Ensino Médio (13 e 20) e Ensino Superior (6). O Plano possuía um tópico que abordava especificamente sobre Gestão (11.3.2). No ponto 2.2 deste tópico vemos que as orientações para a Gestão Democrática deviam ser definidas com a participação da comunidade.

O PNE 2001 - 2010 se constituiu como um documento de relevância que trouxe contribuições a respeito da Gestão Democrática. Num primeiro momento abordando a gestão dos recursos, eficiência, transparência e modernidade dos meios, num segundo momento a respeito da gestão financeira e o pacto federativo, e num terceiro momento coloca-se a Gestão Democrática e recomenda-se Conselhos Escolares que devem ter competência e representatividade.

O PNE 2001 - 2010 possuía 25 metas que abordavam especificamente a Gestão. As metas destacadas por Cury (2002) são as seguintes: Meta 22 que repõe as normas de Gestão Democrática do Ensino Público com a participação da comunidade; Meta 23 que destaca a flexibilidade e desburocratização nas instituições escolares; Meta 34 que estabelece a melhoria do desempenho no exercício da função de diretores de escolas; e a Meta 35 que estabelece um prazo de cinco anos, para que 50% dos diretores possuam formação específica em nível superior.

O PNE atual, sob a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que está em vigor neste momento tem o seu período definido de 2014 a 2024. O PNE 2014-2024 se constitui como uma política de Estado. Assim que iniciamos a leitura do mesmo podemos ver em seu quadro de diretrizes; a de número VI que define que deverá ser promovido o princípio da Gestão Democrática da Escola Pública. Por sua vez, a Meta 19 tem o objetivo de assegurar condições para efetivação da Gestão Democrática da Educação.

O PNE 2014 - 2024 destaca três de oito estratégias utilizadas, e deixo em destaque aqui somente uma delas “19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos 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”.

Conforme trecho do PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014):

No que diz respeito à base legal sobre a gestão democrática da educação brasileira pública, a CF define a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores “do ensino público” e “na forma da lei” (art. 206, inc. VI). Tais atributos não são triviais, uma vez que sinalizam a educação pública como espaço por excelência de sua aplicação, remetendo à autonomia das unidades federadas a legislação sobre a matéria. Por isso mesmo, ao longo do período pós-

1988, estados e municípios brasileiros mantiveram entendimentos próprios e, por vezes, muito diferenciados acerca da gestão democrática.’ (BRASIL, 2014, p. 314).

Concordamos que:

Embora a gestão democrática da escola pública no Brasil se faça presente como princípio na Constituição Federal de 1988 e na LDB, a legislação educacional posterior pouco avança no sentido de defini-la conceitualmente e de estabelecer atribuições e competências para os gestores escolares. Dada a natureza tridimensional da federação brasileira, em que União, estados e municípios são instâncias autônomas, proliferam-se definições de competências e atribuições, bem como de modalidades distintas de escolha dos cargos nas escolas. (BRASIL, 2014, p. 316)

Oliveira (2011, p. 4) afirma que nenhum PNE até 2010 saiu do papel em sua integralidade, e mais adiante faz uma breve exposição dos principais eixos de discussão do PNE, sendo eles: Regime de colaboração, acesso, qualidade da educação, financiamento da educação, e atratividade, formação e retenção dos profissionais do magistério. O autor ainda diz que daríamos um salto histórico se conseguíssemos unificar a sociedade civil em torno de duas ou três grandes bandeiras e ainda se arrisca a escolher uma bandeira a qual denomina de “bandeira síntese para o financiamento, algo com 10% do PIB para a educação e uma concepção de gestão democrática para o conjunto do sistema.” E conclui afirmando que avançaremos se tivermos essa conquista, caso contrário estaremos apenas repetindo nossa história.

Capítulo III: Desafios e possibilidades para a Gestão Democrática na escola

Este capítulo apresenta um levantamento dos principais desafios da gestão democrática no ambiente escolar e as possibilidades para a efetivação dessa gestão com qualidade. Os objetivos aqui propostos são: identificar os desafios da gestão democrática na escola e apresentar as possibilidades que a implementação desse modelo de gestão tem encontrado dentro do espaço escolar. Para essa proposição, fizemos uma análise a partir de Relatos de Experiências sobre a efetivação de ações para a gestão democrática em escolas públicas em localidades e redes diversas no Brasil. Selecionamos dez Relatos que são sistematizados a partir de busca realizada no Google Acadêmico com os seguintes

descritores: relatos de experiência sobre a gestão democrática na escola pública; experiências com a gestão democrática escolar;

3.1 Desafios para a Gestão Democrática na escola

Para este item, apresentamos relatos de experiências que evidenciam possibilidades e desafios para a implementação da gestão democrática em espaços escolares. O Quadro 1, a seguir, expõe o resultado de pesquisa realizada no Google Acadêmico a partir dos seguintes descritores: gestão democrática na escola, relatos de experiências sobre gestão democrática e efetivação da gestão democrática escolar. Selecionamos dez relatos e os apresentamos abaixo.

Quadro 1: Relatos de Experiências sobre a Gestão Democrática Escolar

	Referência	Resumo da Experiência
1.	VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTTI, J. M. <i>Gestão Escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas Interação</i> - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 20, n. 1, p. 45 - 70, 11 mar. 2019.	Este estudo tem por objetivo pesquisar a formação inicial e continuada de professores e diretores de Escolas Técnicas localizadas em São Paulo e a relação com os desafios encontrados no cotidiano escolar. Foi realizada uma pesquisa básica de caráter exploratório, estruturada como estudo de caso. Para subsidiar o trabalho foram realizadas revisão bibliográfica, análise documental na instituição e para coletar dados houve a aplicação de um questionário online e entrevista com os diretores. Foi identificada durante a pesquisa que a formação inicial e continuada dos diretores escolares contribui para aprimorar a gestão das escolas.
2.	MARCON, T; PIAIA C.C. <i>Gestão democrática de alta intensidade: análise de uma experiência escolar em construção. educação</i> - Revista do Centro de Educação UFSM. v. 45, 2020 - jan./dez.	O objetivo deste artigo é analisar uma experiência de gestão democrática numa escola pública estadual em Barra Funda no Rio Grande do Sul. Essa instituição desde 2001 vem construindo uma gestão democrática de alta intensidade envolvendo a comunidade escolar e organizações da sociedade civil, especialmente movimentos sociais. Serão analisadas algumas dimensões dessa experiência, os seus avanços e os desafios enfrentados, a partir de produções bibliográficas sobre democracia e gestão democrática e em documentos e publicações da escola. E por fim será reafirmado que essa experiência se constitui numa democracia de alta intensidade e contém potencialidades para superar muitos dos problemas existentes na escola.
3.	SILVA LELIS, C, R; SILVA, G. <i>A Gestão Escolar em uma Escola Indígena do Rio Grande do Norte: Concepções e Práticas</i> . Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 20, n. 4, p. 405-414, 2019.	A pesquisa realizada teve como objetivo apresentar as concepções e as práticas da gestão escolar em um Escola indígena no município de Canguaretama no Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com 6 profissionais da Escola. Como resultado foi possível perceber que a concepção vivenciada pela comunidade não apresenta características da gestão democrática, visto que as comunidades local e escolar não participam dos processos decisórios e de planejamento da proposta pedagógica.
4.	DAL RI, N. M. <i>Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST</i> . Revista Portuguesa de Educação, v. 23, n. 1, p. 55-80, 2010.	Tendo como objetivo discutir a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por meio da análise dos principais elementos pedagógicos presentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Caminho. A investigação revelou que a Escola sobre a qual esse Movimento

		detém a posse funciona e se organiza de maneira divergente do que se vê nas escolas oficiais, colocando em epígrafe categorias educacionais como união do ensino com o trabalho e a gestão democrática compartilhada entre alunos, professores, funcionários e comunidade.
5.	FERNANDES, S.B; PEREIRA, S.M. <i>Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática</i> . Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Vol. 9, Nº. 4, Páginas 985 - 1006, 2014.	A elaboração desse estudo tem como objetivo analisar as atuais formas de construção dos PPPs nas escolas estaduais de Santa Maria – RS. Optou-se pela abordagem qualitativa e pelo estudo de caso como método de pesquisa. A partir das concepções de gestão democrática, o estudo irá abordar a reelaboração coletiva do projeto político pedagógico e as estratégias desenvolvidas pelas instituições que podem ampliar a participação da comunidade escolar na reconstrução e execução do projeto. Nesse estudo também perceberemos a falta de participação da comunidade escolar na construção dos projetos políticos pedagógicos referentes à instituição. Esse é um desafio a ser superado para que a gestão democrática seja efetivamente implementada na forma organizacional dessa escola, visto que a participação é uma característica fundamental da democracia.
6.	OLIVEIRA, C, D; PIMENTA, C, F; REIS, C, V; PIRES, G, M, S; MARTINS, S, A. <i>Gestão escolar, autonomia e qualidade de ensino em duas escolas públicas do Distrito Federal</i> . Trabalho de Conclusão de Curso, disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6720	O objetivo deste trabalho é investigar quais têm sido as estratégias e ações utilizadas pelos gestores escolares de duas escolas públicas do Distrito Federal para proporcionar autonomia e qualidade de ensino em séries iniciais do ensino fundamental. Outro objetivo é refletir sobre as principais demandas que se apresentam às escolas contemporâneas. Utilizou-se de entrevista estruturada para a coleta de dados. Foram entrevistados diretores, orientadores educacionais, professores e pais das respectivas escolas. Pode-se concluir com essa pesquisa que a gestão escolar participativa foi um determinante na conquista da autonomia e qualidade de ensino dessas escolas. Identificou-se, que essas duas escolas conseguiram sua autonomia pelas parcerias firmadas com órgãos públicos e privados que colaboraram promovendo uma qualidade significativa no ensino-aprendizagem e elevando a auto-estima dos discentes.
7.	SANTOS, F.F. <i>Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília</i> . Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar, Maringá - Paraná - Brasil, Nº 14, Páginas 1-13, dez. 07/jan./fev./mar. 2008	O objetivo deste artigo é analisar as concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública acerca da gestão democrática e o nível de participação destes na gestão da escola, em especial no conselho escolar. Neste trabalho foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica, documental, levantamento de dados empíricos, entrevistas semiestruturadas com os professores de duas escolas (estadual e municipal). Verificou-se que a participação dos professores no conselho escolar ocorre de maneira tímida e direcionada pelo diretor da instituição.
8.	ASSIS, A, C; ASSIS, J, B; SANTOS, J, M, C, T. <i>A gestão democrática via conselhos escolares: análise de experiências em Baturité</i> . Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 3, n. 2, p. e324786-e324786, 2021.	No Ceará, tomou-se como ponto de investigação o município de Baturité, trabalhando com duas escolas públicas da rede estadual de ensino o estudo foi centrado no processo de democratização da Escola Pública, a partir do Conselho Escolar, trabalhando as relações entre os diferentes atores envolvidos no contexto da escola em termos de partilha de poder. Foi efetuada uma pesquisa exploratória de mapeamento da realidade, partindo da visão regional para o olhar local. Afirma-se, no cenário de Baturité, um momento marcado por uma euforia e convites à participação. E nesse sentido se dá a criação/revitalização de vários conselhos de políticas públicas.
9.	COSTA, V.R. GARCIA, P.S. <i>Diretores e gestão democrática: um estudo sobre as possibilidades e os desafios</i> . Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, Diciembre, 2019.	Este estudo buscou realizar uma análise das possibilidades e desafios no perfil dos diretores e em alguns processos de gestão democrática nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental. A análise foi realizada a partir do questionário do diretor, da prova Brasil, de 2009 e 2015, e de entrevistas realizadas com diretores, professores e pais de alunos. Vários resultados foram obtidos com relação às possibilidades e

		também aos desafios. Dentre as possibilidades estão: maior número de professores formados em pedagogia, maior tempo de trabalho na mesma escola, maior tempo para estudos em cursos de pós-graduação e mais experiência. E entre os desafios encontra-se elevado número de aposentadoria de diretores, menor participação destes em cursos de formação continuada, aumento de carga horário de trabalho e maior interferência externa na escola.
10.	LUNES, N. P.; LEITE, M. C. L. <i>A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa</i> . Cadernos de Educação, n. 38, 2011.	O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas com foco na gestão democrática, a partir da identificação de experiências de democracia participativa. Neste sentido, buscou-se compreender como as comunidades escolares têm colocado em prática os ideais de democracia e participação presentes em seu PPP. As experiências de democracia participativa revelaram efeitos que demonstram sua contribuição na qualificação do trabalho nas e das escolas, assim como a existência de um movimento mais amplo nesta rede de ensino, em uma perspectiva contra-hegemônica de democracia.

Elaboração da autora

3.2 Análise das Experiências à luz dos princípios da Gestão Democrática Escolar

Os princípios de gestão democrática incluem a participação efetiva nas tomadas de decisões referentes à comunidade escolar, incluem a implementação de processos colegiados nas escolas, financiamento pelo poder público e a luta pela autonomia das instituições, como afirma a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

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

A partir da análise dos princípios de gestão democrática e a efetivação da mesma no ambiente escolar, notou-se a existência de inúmeros desafios que têm assolado as escolas. Buscaremos compreender como as instituições têm atuado com base no princípio democrático, como são os resultados obtidos com a implementação desse modelo de gestão na escola, como a comunidade escolar tem atuado frente a construção e reconstrução dos projetos e tomadas de decisões referentes a escola, e como as instituições têm buscado superar seus desafios na busca diária pela qualidade do ensino.

[...] gestão e democracia, estão intimamente ligadas, convivem intimamente mediante a necessidade de que uma não existe sem a outra visto que para haver democracia é necessário gerir assembleias de participação, dar voz e vez de forma equânime, viabilizar discursos e debates. Do outro, gestão, não existe sem democracia mediante que gestar, necessitar de participação democrática de todos os envolvidos, em busca de encontrar a melhor saída para os conflitos resultantes de interesses coletivos. (CÂMARA, 2016, p. 14)

A participação apesar de instituída em documentos legais como a Constituição Federal de 1988, LDB 1986 e reafirmada no PNE 2014, sendo considerada um dos quatro elementos indispensáveis à gestão democrática, veio a se tornar também um dos principais desafios na

implementação da Gestão Democrática nas escolas. Bordenave (apud CÂMARA 2016, p. 17) ao tratar sobre a participação enfatiza que a mesma “facilita o crescimento da consciência crítica da população” e também “garante o controle das autoridades por parte do povo” além de “resolver problemas que ao indivíduo parece insolúvel se contar só com suas forças”.

Ao realizar a leitura dos relatos de experiência pudemos perceber diversos desafios que os profissionais da educação vêm enfrentando ao longo dos anos dentro das instituições de ensino com a implementação desse modelo democrático de gestão. Os relatos possuem falas dos diversos agentes que compõem a comunidade escolar como: diretores, coordenadores, professores e pais.

Apesar de serem quatro os elementos indispensáveis à gestão democrática, sendo eles: participação, pluralismo, autonomia e transparência, apresento aqui o relato de número três, uma pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, situada na comunidade do Catu, no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte com o objetivo de apresentar as concepções e as práticas da gestão escolar na escola. A coleta de dados apresentadas foi feita através de entrevistas, nas quais percebemos a ausência dos elementos e princípios indispensáveis à gestão democrática, visto que os entrevistados demonstram a falta de apoio dos segmentos escolares na organização e gestão do ambiente escolar, relatos que evidenciam essa fala:

A Escola não contava com secretaria nem coordenação pedagógica, o que ocasionava um acúmulo de funções para o gestor, além das questões burocráticas (normas, ofícios, programas e projetos) que, em suas palavras, causavam-lhe dores de cabeça: - Olha, não dá pra JLS ser gestor, cuidar de toda a questão burocrática dessa Escola e, ainda mais com essa Escola com todos os problemas que tem de Caixa Escola, com certeza vai levar muito tempo para legalizar esse Caixa Escola. E eu nunca fui bom nessas questões burocráticas. Isso sempre doe a cabeça (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS).

E segue em sua fala:

Então, além de trabalhar o currículo diferenciado, ter autonomia, que essa autonomia era de grande importância, porque essa autonomia garantia o direito dessa Escola se organizar coletivamente e elaborar seu calendário anual específico, respeitando suas datas comemorativas, respeitando seus momentos de colheita, respeitando tudo isso. Até então, não, as escolas tanto da Aldeia Catu como do Município recebem um calendário definido pelo Município, da Secretaria de Educação. Tá aqui o calendário olha, duzentos dias letivos, é desse jeito aqui e vocês tem que cumprir. Hoje, não. Hoje, a Escola tem que sentar ano a ano (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS).

E acrescenta:

Então, isso é importante pra uma escola indígena, essa autonomia. A autonomia de poder optar, de poder decidir ações como momentos de interação professor, aulas como formação continuada. Tudo isso uma escola indígena ela tem autonomia pra fazer, sem precisar que o Município dê aval ou não. Essa autonomia é importante pra uma escola indígena. Então, uma escola vinculada direta só a ação do Município, ela não fala por si, daí a necessidade da gestão democrática. As escolas do município não têm gestão democrática. O Estado tem gestão democrática fragilizada, mas tem (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS).

Com o relato do ex gestor escolar, percebe-se que o mesmo durante sua gestão cometeu falhas, mas as falhas que comprometiam a qualidade da instituição não diziam respeito somente às falhas pessoais, algumas estavam ligadas à própria Secretaria de Educação, como a não permissão da autonomia escolar na tomada de decisões referentes ao cotidiano. Ao não permitir a autonomia da instituição, a Secretaria de Educação impôs para a escola indígena um modelo de educação desvinculado da sua realidade e cultura, não levando em consideração as particularidades dessa comunidade.

Com base nos relatos de outros participantes da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, percebemos a necessidade que a instituição possui de criar/ampliar ações coletivas como a tomada de decisões, a participação por parte da comunidade escolar na reelaboração de uma nova proposta político pedagógica ou uma reformulação da anterior. Somente assim estaria realizando a gestão democrática, contando com o envolvimento dos profissionais da educação, da comunidade local, dos pais e também dos alunos.

3.2.1 A participação como elemento fundamental da Gestão Democrática Escolar

Santana (2018) afirma que:

“A gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam dos rumos que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações.”

O mesmo autor ao tratar sobre as partes da gestão democrática cita Araújo que diz serem quatro os elementos indispensáveis à gestão democrática, sendo eles: participação pluralismo, autonomia e transparência. Santana (2018) diz existir exemplos onde se consegue identificar a participação como simples processo de colaboração, onde se adere e obedece às decisões da direção escolar. Mas nesses casos se perdem duas condições básicas para a efetiva participação: I) O sentido público de um projeto pertencente a todos; II) O sentido de sua construção, que oferece oportunidades iguais a todos. Garantindo esses princípios, segundo o autor, "a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora da ação comprometida dos sujeitos sociais". Mais adiante o autor continua a esclarecer as condições da gestão democrática e afirma que a participação é uma condição básica desse tipo de gestão, afirma também que uma não ocorre sem a outra. Na gestão democrática umas das questões a serem enfrentadas é o respeito e o abrir espaço para os mais diferentes tipos de pensamentos. Segundo Santana (2018), “A gestão democrática é [...] uma forma de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para a própria democratização da sociedade”.

Entende-se que dentre os diversos espaços de participação na sociedade, a escola torna-se um instrumento de suma importância para o desenvolvimento da democracia participativa. O papel decisivo na gestão democrática da escola pertence ao Conselho Escolar. Este, conforme Santana (2018), se “constitui como órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas” que deverão estar de acordo com as necessidades da escola. Deste modo, Santana esclarece-nos que, a gestão deixa de pertencer a uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo, em que as partes do todo escolar juntamente com a comunidade local se unem para construir uma educação de qualidade e que seja socialmente importante.

O Artigo/Relato de Experiência de número cinco, presente no Quadro 1 trata de uma pesquisa realizada em três instituições de ensino denominadas Alfa, Beta e Gama e nessas busca-se compreender o PPP; uma das escolas possui o PPP atualizado, em constante (re)construção; outra está com o projeto desatualizado e sem perspectiva de (re)construção, e a outra demonstra interesse em (re)elaborar um novo projeto.

As escolas Alfa e Beta e Gama pesquisadas trabalham com a educação básica e as duas primeiras estão localizadas na região urbana enquanto a última se encontra na zona rural. Na pesquisa foram realizadas algumas perguntas. A primeira pergunta como a LDBEN 9.394/1996 ressalta a importância de a escola construir seu projeto político pedagógico e o compromisso que os professores devem ter nessa construção. Aqui percebemos um dos elementos indispensáveis à gestão democrática, já citado anteriormente, a participação. O resultado da pesquisa demonstrou a existência de distintas realidades entre as escolas investigadas. Na escola Alfa há um forte engajamento e compromisso com a (re)construção do PPP, nas escolas Beta e Gama constata-se a necessidade de uma transformação na maneira de pensar e agir dos professores e da comunidade escolar.

Pudemos perceber, a participação efetiva dos profissionais na tomada de decisões, a partir da fala de alguns professores entrevistados na pesquisa: [...] a escola tem por objetivo fazer com que todos participem efetivamente e por isso a proposta pedagógica é revisada e re-elaborada anualmente. A cada início de ano letivo é estudada pelos professores que de imediato já sugerem as alterações.” (Anita - diretora)

A diretora faz questão de mostrar os Projetos antigos, dialoga sobre a evolução da escola, sobre o aumento da participação dos pais no dia a dia da, sobre os projetos (antigos e novos) desenvolvidos na escola, dentre outros aspectos que dizem respeito à evolução do espaço escolar e o engajamento da comunidade escolar em propiciar melhores condições e métodos de aprendizagem aos sujeitos que a compõem.

Todos os relatos referentes à escola Alfa irão confirmar a participação e o engajamento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar na construção e reconstrução dos projetos que dizem respeito a esta comunidade. Como dito por Fernandes e Pereira (2014), transcrevo:

O engajamento dos professores na (re)construção do PPP e, principalmente, o envolvimento nas ações realizadas para atingir as metas estabelecidas frente aos objetivos maiores que a escola traçou, ajudaram a angariar o apoio das comunidades escolar e local. Ou seja, ao ver o empenho dos professores para transformar a educação dos alunos, que são filhos, sobrinhos, netos, vizinhos, ou simplesmente crianças e adolescentes, essa comunidade sentiu-se contagiada a participar, a contribuir com esse processo.

Através das respostas obtidas nas entrevistas, percebe-se também o trabalho coletivo, todos os profissionais se sentem protagonistas na construção de propostas que possam beneficiar toda a comunidade escolar, ao se referirem à escola utilizam pronomes no coletivo, se referem às propostas e à instituição como “nosso” ou “nossa” e ao se referirem ao PPP dizem “temos” a seguinte proposta, nisso pudemos compreender que esta instituição segue o princípio da participação e as ações coletivas ocorrem de maneira efetiva. Exemplos disso são as seguintes falas:

A realidade da nossa escola conta com a participação dos professores nos assuntos referentes à construção da identidade da escola. Essa participação vem sendo construída ao longo do tempo, a partir da consciência de cada professor, do seu papel dentro da escola. Ainda pode-se melhorar a participação; mas considero que a maioria está engajada na construção da proposta (Professora Inês - coordenadora pedagógica).
 Nossa proposta político-pedagógica foi construída com os professores, comunidade e alunos visando ao crescimento dos alunos, à participação e à satisfação dos professores e da comunidade” (Professora Silvia - orientadora educacional).
 [...] participação dos professores, funcionários, alunos e comunidade em geral se reflete em nosso PPP, pois temos laços muito estreitos com esses segmentos da comunidade escolar o que nos permite perceber suas reais necessidades mesmo de maneira informal, numa conversa, nas reuniões, [...]” (Professora Marina - vice-diretora).

Na escola Beta o PPP está desatualizado há cerca de cinco anos e os questionamentos dos profissionais de educação são inúmeros, sendo eles:

[...] faltam orientações para a construção e/ou reformulação do PPP”. (Professora Hortência – vice-diretora).
 [...] a rotatividade que há no quadro dos professores, fato este que faz com que se torne bem difícil a construção de uma unidade ideológica e de comprometimento do grupo”(Professora Zilá - Geografia)
 [...] os professores ministram aulas em mais de uma escola e nem sempre se consegue reunir o corpo docente e os demais segmentos da comunidade escolar para esse fim”. (Professora Monique - supervisora escolar).
 Falta comprometimento dos professores com a construção do projeto político-pedagógico da escola. As reuniões semanais são quase desertas”. (Professora Nádia - gestora financeira).
 Há pouco comprometimento dos professores com a escola. Poucos são os que trabalham nessa construção e se envolvem com as questões da escola”. (Professora Maria Luísa - História)

Os questionamentos levantados pelos entrevistados dizem respeito à falta de orientação para a construção ou reconstrução do projeto; rotatividade do quadro de profissionais; o comprometimento

dos professores com mais de uma unidade de ensino e conseqüentemente a dificuldade de reunir todos para uma discussão sobre a proposta pedagógica e até mesmo o descomprometimento com a referida instituição quando se trata da dialogicidade para a construção de uma nova proposta ou reformulação da antiga. Mesmo diante destas dificuldades existem profissionais que possuem uma chama de esperança e acreditam no comprometimento pois alguns profissionais, mesmo que em menor quantidade, se dispõem a participar das reuniões e realmente se sentem parte do processo, acreditam no planejamento participativo. Um exemplo disso é a fala dos seguintes profissionais: “[...] alguns professores são comprometidos, participam das reuniões pedagógicas, atividades que permitem o desenvolvimento do projeto político-pedagógico” (Professora Fernanda - séries iniciais). A Professora Ana Maria (orientadora educacional) acredita no “planejamento participativo” e é consciente de que a:

[...] escola necessita, urgentemente, organizar-se em estratégias que reúnam, sistemática e organizadamente, toda a ‘comunidade escolar’ para refletir coletivamente e estruturar a proposta (político pedagógica), contando com a participação de todos os segmentos, organizando-se na riqueza dos recursos que possui e que pode ainda buscar. (apud Fernandes e Pereira, 2014. p. 994).

A realidade da escola Gama não se distancia da vivenciada pela escola Beta, seu PPP foi revisado pela última vez no ano de 2008, o que demonstra urgência na sua reconstrução pois nele há dados que já não condizem com a realidade atual da instituição e metas que já foram atingidas ou abandonadas. Os profissionais da referida instituição possuem as seguintes ideias a respeito do Projeto:

[...] não tenho conhecimento do PPP. Quando cheguei na (sic) escola, havia pedido o PPP para conhecer a escola em que iria atuar, mas só ouvi que estava sendo feito [...] pela coordenação pedagógica”. (Greice Prof.^a das séries iniciais)
 [...] na construção da proposta político pedagógica não existe um espaço adequado para que se faça a discussão e construir um projeto democrático”. (Verônica Prof.^a das séries iniciais)
 [...] estão sendo feitos alguns movimentos para que esta construção ocorra de forma coletiva, a fim de comprometer os professores e de que o PPP se efetive na prática”. (Marli Prof.^a de Língua Portuguesa)

Para verificar a veracidade da participação foram realizadas duas perguntas:

Você já teve a oportunidade de participar da (re)elaboração/(re)construção de um projeto político-pedagógico (PPP)? Sim ou Não. Caso positivo, relate como foi essa experiência;

Caso tenha participado da (re)elaboração/(re)construção de um projeto político-pedagógico, você considera que o PPP que você ajudou a (re)elaborar foi construído sob uma concepção: autocrática ou democrática. Justifique sua resposta.

Na primeira escola denominada Alfa os relatos revelaram que 100% dos sujeitos pesquisados já haviam participado da (re)construção do PPP e todos eles consideraram que o projeto que ajudaram a (re)elaborar foi editado democraticamente.

Na escola Beta 31% dos entrevistados afirmaram jamais ter participado da (re)elaboração de um projeto como esse. Uma professora, que atua na rede estadual de ensino há 18 anos, diz nunca ter sido chamada para discutir o PPP das escolas em que trabalhou e enfatiza que muitos professores sentem vergonha de confirmar essa situação de não-participação na (re)construção de um PPP. Outra docente, Maísa (Prof.^a de Língua Portuguesa), relatou o seguinte: “Foi uma experiência muito ruim, pois não foi de maneira democrática, com discussão e participação de todos. O projeto chegou até os docentes, praticamente, pronto e apenas assinamos para uma mera formalidade”. Os outros 69% dos profissionais da mesma instituição afirmam já ter participado da elaboração de um PPP, mesmo que em outras escolas. Possuem experiência nessa prática e algumas muito boas.

O percentual de profissionais da escola Gama que desconhecem o PPP e nunca participaram da construção deste documento é significativo, assim como na escola Beta, o projeto se encontra desatualizado desde 2008. A escola precisa reverter essa situação, alguns profissionais da instituição já possuem experiência em outras instituições e acredita-se que através dessa experiência, que alguns possuem, pode-se provocar alterações nessa instituição, as boas experiências dos profissionais podem estimular a reversão desse quadro negativo.

O último relato apresentado no quadro é o relato de número dez intitulado “A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa”. Neste artigo buscou-se compreender como as comunidades escolares estão colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu Projeto Político - Pedagógico. No tópico denominado Escola Utopia a participação fica evidente por meio dos relatos dos entrevistados. Lunes e Leite (2011) contextualizam a instituição da seguinte forma, fica localizada em um loteamento popular, inaugurada em 2003, desenvolve o seu trabalho nos turnos da manhã e tarde, atendendo a turmas de Educação Infantil, em nível pré-escolar e, no Ensino Fundamental, a turmas da primeira à oitava série. Para a organização do trabalho pedagógico, a Escola conta com uma Equipe Diretiva eleita, composta de um coletivo formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica das séries iniciais, uma coordenadora pedagógica das séries finais e, ainda, uma orientadora educacional cujo cargo não é eletivo. Ao analisar o PPP identificou-se a seguinte meta: “estabelecer uma boa relação com a comunidade o que se espera que aconteça por meio da participação nas decisões” (PPP).

A escola possui o conselho escolar e este é reconhecido como canal de mobilização dos demais segmentos. Uma mãe que compõe a diretoria da escola afirma que com o conselho escolar: “[...] melhorou a participação dos pais na vida da Escola, os pais do Conselho chamam outros a participar e, eles vêm porque somos iguais a eles” (Mãe).

Com relação às reuniões, uma das coordenadoras destaca: “Na reunião por turma, as mães costumam questionar acerca do processo de aprendizagem dos filhos. É um espaço de diálogo aberto, inclusive para críticas”. (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). E um pai acrescenta:

Dessas reuniões surgiu a conscientização dos pais no sentido de conservar a Escola. Qualquer coisa que acontece na Escola, a vizinhança corre para avisar a Brigada. A Escola que não tem isso acaba como muitas daí, depredadas e destruídas. Quando sabem o que está acontecendo, como funciona, se comprometem em cuidar. A Escola é o futuro dos filhos deles (Pai de estudante).

Conclui-se que de fato a participação é um elemento fundamental para o funcionamento da escola numa perspectiva democrática. Pois apesar de ser um dos principais elementos da Gestão Democrática, sem este elemento não há o fortalecimento do exercício da democracia na sociedade pois é por meio da participação que este fortalecimento ocorre. Conforme Santos (2019), “A participação representa a construção conjunta. Significa, também, a participação no poder, que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente”.

3.2.2 A evidência do trabalho coletivo implementado

Para a construção de uma equipe que trabalhe de forma coletiva e democrática, é necessário que a escola conte com o apoio de toda a comunidade, e também, com órgãos reconhecidos pelas leis da educação como o Colegiado, o Conselho Escolar e outros. No momento em que a escola pública conta com a construção da gestão democrática, que começa a se impor, cabe ao diretor buscar o apoio necessário para desenvolver um trabalho cooperativo, promovendo a participação de todos, onde as decisões tenham respaldo no seio da comunidade a qual ela serve. É preciso que o diretor esteja aberto às mudanças, ao diálogo, para que a escola cumpra sua função de educar, tendo como objetivos, buscar uma educação de qualidade para a sua clientela, desenvolver uma gestão democrática com seus pares e chamar a comunidade do entorno para participar das decisões importantes dentro da escola. (FERNANDES, 2011, p. 06)

De acordo com Machado (apud FERNANDES, 2011, p. 09) quando uma administração está habituada a ser autoritária, realizar mudanças se torna mais difícil. É preciso que a escola crie recursos e mecanismos eficientes e capazes de permitir a implantação de novas ideias pedagógicas e administrativas surgidas no coletivo da escola. Segundo a autora, uma gestão democrática que adota o trabalho coletivo, carece da participação dos segmentos da escola, incluindo aqui também a comunidade com que essa se relaciona. Alonso ao tratar sobre “O Trabalho Coletivo na Escola” esclarece-nos que atualmente o aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que é imposto para todas as pessoas em qualquer situação a qual se venha considerar. A autora ainda acrescenta que essa é uma condição necessária para a formação do cidadão numa sociedade democrática. Ao contextualizar a questão do trabalho coletivo na escola Alonso diz que essa é uma preocupação recente e que não encontra aceitação por parte de muitos diretores e professores que estão acostumados a trabalharem de maneira isolada e veem o trabalho coletivo como perda de tempo.

No artigo a autora cita Fullan & Hargreaves (2000) , os autores citados acreditam que o trabalho feito de maneira isolada limita as possibilidades do professor ter uma avaliação ampla e objetiva do seu trabalho, já que este não está sendo um objeto de exposição e análise, reduzindo assim as possibilidades de melhoria. Mais adiante Alonso (2002) expõe que o trabalho coletivo é uma meta a ser buscada pelos dirigentes das escolas, pois o trabalho educativo é construído por ação conjunta de todos os personagens que atuam nesse processo. Compreende-se por meio da fala da autora que para existir o trabalho coletivo, o ambiente deve ser democrático, e as pessoas não podem se sentir pressionadas ou ameaçadas ao expor suas ideias. A base do trabalho coletivo, como dito por Alonso, é a suposição de que as melhores ideias e soluções para os problemas surgem das diferentes percepções e contribuições e do tipo de análise, conjunta, que é fornecida nessas situações.

Conclui-se que o trabalho coletivo deve ser implementado nas escolas, porém nem sempre ocorre como deve ser. Diversas instituições de ensino possuem o modelo autocrático de gestão, onde o detentor do poder é o diretor, enquanto este toma todas as decisões relacionadas a comunidade escolar, os demais ficam a esperar o resultado dessas decisões. A implementação do trabalho coletivo neste contexto torna-se um dos desafios para a implementação efetiva da gestão democrática no âmbito escolar.

Seguem alguns trechos de entrevistas:

[...] eu vejo que as decisões sempre estão meio encaminhadas, a gente discute, mas não sai uma decisão diferente daquela que o diretor já havia proposto. Eu mesma quase não falo, no fim é sempre a mesma coisa mesmo”. (Professor B1) (SANTOS, 2008. p. 08)

Numa reunião todo mundo fica esperando ela falar para poder aceitar e mesmo que as pessoas tenham opiniões contrárias, ela ouve e oferece justificativas para que sua opinião permaneça. Por exemplo, teve um caso em que a diretora disse que as faltas estavam muito elevadas, então uma mãe sugeriu algo, mas essa sugestão logo foi rebatida pela diretora e tudo o que a mãe sugeria, ela dizia que não era possível, sem que ao menos fosse proposto que se pensasse sobre a ideia. (Professor B3)

Os trechos descritos acima nos evidenciam a falta de implementação do trabalho coletivo na instituição. Nesta os profissionais participam das reuniões e até sugerem mudanças porém na hora de redigir os documentos essas mudanças não são levadas em consideração, somente a opinião do gestor que modifica conforme sua vontade.

No relato de número seis perceberemos a diferença entre a escola que não possui o trabalho coletivo implementado, em que a comunidade escolar não possui voz ativa e outra instituição onde há a existência do trabalho coletivo e os sujeitos que a compõem são ouvidos e suas contribuições são agregadoras. O relato expressa que tem como objetivo investigar quais têm sido as estratégias e ações utilizadas pelos gestores escolares de duas escolas da rede pública do Distrito Federal para proporcionar autonomia e qualidade de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Realizou-se entrevista estruturada para coletar dados. Participaram diretores, orientadores educacionais,

professores e pais das respectivas escolas. A pesquisa foi dividida em seis fases contendo sete categorias diferentes. 1º categoria - Definição de gestão escolar, autonomia e qualidade de ensino.

Nesta obtiveram as seguintes respostas:

Entendo que gestão escolar no aspecto pedagógico prioriza a construção, por parte dos alunos, de novas e mais elaboradas formas de pensar, sentir e atuar, principal razão de ser educação”. “A autonomia dos gestores se dá em administrar e liderar a realização dos trabalhos da equipe escolar na busca coletiva de soluções apropriadas ao contexto de sua instituição. Estarão ainda, em condições de analisar e tomar decisões relativas a questões de ensino e aprendizagem, porque terão construído uma visão mais ampla sobre os obstáculos que existem no âmbito escolar. E assim, poderão encontrar caminhos para pensar a gestão pedagógica da escola e também, maneiras de superar os problemas que se apresentam”. “Todos esses aspectos contribuem para um ensino de qualidade, que consiste em promover a aprendizagem de todos os seus alunos e lhe assegurar uma trajetória de sucesso, progredindo a cada dia“. (DIRETOR 1).

Um líder que à frente da sua equipe prioriza a educação, buscando novos caminhos e novas parcerias na comunidade e fora dela com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e de vida de seus educandos e familiares”. (ORIENTADOR EDUCACIONAL 1).

Entendo que é um trabalho de equipe onde o líder está sempre aberto às sugestões dos vários segmentos formadores do espaço escolar. Em relação à autonomia e à liberdade que o gestor tem na busca de novas parcerias como objetivo de melhorar a qualidade de ensino”. (PROFESSOR 1).

Eu entendo que seja uma administração feita pelo diretor junto a equipe da escola e da comunidade”. “Qualidade de ensino é aquela que prepara as crianças para vencer na vida”. (RELATO DO PAI 1)

A seguir, seguem os relatos da segunda escola:

Acredito que a gestão escolar é a forma de administrar uma escola. Se esta escola é pública, a autonomia é quase inexistente. A qualidade de ensino é o resultado do comprometimento e competência dos profissionais de educação, da participação da comunidade e do aproveitamento correto de recursos materiais e humanos, isto é, da gestão escolar. (DIRETOR 2)

Gestão escolar é a participação da comunidade, funcionários, e alunos na administração escolar. Autonomia na tomada de decisões, sem depender totalmente da Regional. Qualidade de ensino acontece quando a equipe se compromete”. (PROFESSOR 2)

A partir desses relatos verifica-se que a participação contribui para a transformação da escola num local de livre acesso. O trabalho coletivo, como disse o Diretor 1, permite construir uma visão mais ampla sobre os obstáculos que existem na escola, recebendo opiniões, sugestões e contribuições dos diferentes agentes que visam o crescimento da instituição, dos profissionais, dos alunos, e de toda a comunidade, quanto mais pessoas estiverem envolvidas nesse processo maior será a quantidade de possibilidades que serão apresentadas para a superação dos problemas que se apresentam. Esses aspectos contribuem para o ensino de qualidade.

No segundo relato do quadro, como descrito em seu próprio resumo, o objetivo é “analisar uma experiência de gestão democrática na escola pública estadual Zandoná em Barra Funda, Rio Grande do Sul. Com base em produções bibliográficas sobre democracia e gestão democrática e em documentos e publicações da escola, serão analisadas algumas dimensões dessa experiência, os seus avanços e os desafios enfrentados.” (Marcon e Piaia, 2020). A experiência da escola Zandoná permite colocar em pauta um conjunto de questões e possibilidades. Em destaque: a) a pesquisa na

constituição dos temas geradores; b) a função acadêmica e formativa da iniciação científica; c) a avaliação como instrumento de participação e qualificação pedagógica.

A pesquisa do contexto escolar ocorre com a participação de alunos, funcionários e professores na perspectiva de um trabalho pedagógico interdisciplinar. Na configuração de novos jeitos de atuar, a referida instituição foi construindo uma experiência de gestão democrática que vem se tornando uma referência importante para a construção de uma proposta coletiva de educação. (Marcon e Piaia, 2020. s/p)

Sobre a elaboração da proposta pedagógica Marcon e Piaia (2020) esclarecem:

Ao construir o Plano Pedagógico com a comunidade escolar, a instituição optou por desenvolver uma educação inspirada teoricamente na pedagogia freireana, visando à emancipação dos oprimidos. A preocupação com os sujeitos que lutam pela emancipação e vivem no município de Barra Funda e na região foi decisiva nessa escolha. Grupos dominantes existentes em Barra Funda e na região já são reconhecidos de diferentes formas e em múltiplos espaços. A opção pelos oprimidos decorre do silenciamento em relação a esses sujeitos.

A experiência da escola Zandoná evidencia a existência do trabalho coletivo na instituição uma vez esta como espaço social se abre para a comunidade, nesta realiza pesquisas participantes e de campo para estar a par das demandas da escola e também das dimensões que a compõem, ambiental, política, social, cultural e econômica. Após essas pesquisas são selecionadas frases e o coletivo elabora categorias, redes de falas e a rede temática, com base na rede de falas a rede temática é construída auxiliando os educadores na escolha dos conhecimentos pertinentes. As falas coletadas na pesquisa de campo são selecionadas, organizadas, e problematizadas para discussão.

A proposta metodológica assumida pela escola inclui a pesquisa da realidade e a construção do Tema Gerador, criando condições para a comunidade escolar construir uma visão crítica dos problemas locais e globais. Consequentemente, os Temas Geradores problematizam e promovem a decodificação das concepções de mundo por meio do diálogo, possibilitando a superação de uma visão ingênua da realidade, além de fundamentar argumentos em defesa de uma educação emancipadora, na perspectiva freireana (1987). [...] Na medida em que ocorre uma aproximação da escola com a comunidade, estabelece-se um diálogo que vai materializando processos pedagógicos contextualizados e ressignificando o próprio papel da escola. As aulas relacionam saberes científicos com saberes populares, criando condições para o conhecimento de outros espaços de aprendizagens e, dessa forma, superando a dicotomia entre educação escolar e os demais espaços educativos. Criar condições para os alunos conhecerem um acampamento de agricultores sem-terra, um assentamento de reforma agrária, uma aldeia indígena ou uma associação de catadores de papel, assistir às sessões na câmara de vereadores, acompanhar tribunais de júri popular ou reuniões sindicais, entre outros espaços, instaura possibilidades para a construção de novos conhecimentos e a realização de novas experiências, no sentido atribuído por Larossa (2017, p. 15-34), que podem constituir-se em conteúdos ou problemas investigativos. A escola Zandoná propicia aos seus alunos experiências que são fundamentais para superar posturas ideológicas. (Marcon e Piaia, 2020. s/p)

No relato de número quatro intitulado *Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST* com o objetivo de apresentar e discutir um conceito teórico prático de democratização da escola pública que transcende a categoria formal-oficial de gestão democrática. A pesquisa foi realizada numa escola de Ensino Fundamental pública denominada de Construindo o Caminho (ECC).

O MST é uma organização que diverge da ordem social capitalista e, dessa forma, entende que o ensino oficial não acolhe as necessidades de formação dos seus membros. Nesse sentido, as escolas do MST e aquelas públicas sobre as quais detém a posse são organizadas de forma a atender às suas características e necessidades específicas, dentre as quais se destaca a formação dos militantes e dos profissionais necessários para desenvolver o seu programa econômico nos assentamentos e acampamentos. O MST necessita que o militante tenha uma formação política, porém, isso não é suficiente. Além dessa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro adquira também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões para a organização coletiva da vida social, da produção e de outras atividades econômicas. (Dal Ri, 2010. p. 58)

Dal Ri (2010) esclarece: Para vivenciar a democracia, o MST propõe para as suas escolas a gestão democrática, a auto-organização dos alunos e o coletivismo. Para o Movimento a gestão democrática compreende dois pontos fundamentais: a direção coletiva dos processos pedagógicos; e a participação dos envolvidos no processo de gestão escolar. Comprovamos essa fala da autora no discurso das crianças que ao serem indagadas para que serve a cooperativa ECC, as crianças responderam:

Para ajudar a escola a trabalhar, a plantar, que nem as alfaces, as mudinhas, catar lixo, adubo para colocar no minhocário. (8).

Serve pra ajudar nos serviços, nos trabalhos. É melhor trabalhar em cooperativa, fica melhor. Fica mais bem feito fazendo junto" (Aluna B).

Serve para ajudar a ler, a escrever e a trabalhar" (Aluno A).

Se ajudamos. Quando tem algum trabalho a gente se ajuda. Quando alguém não sabe um serviço, vamos lá e ajudamos" (9).

Os pais avaliam a orientação da escola e o fazem de maneira bastante positiva.

Elas têm o trabalhinho delas lá. Acho que é bom sim, porque ela vai pegando amor no trabalho. Se ela fica só estudando e brincando, chega a época dela trabalhar, e ela não tem amor no trabalho. Assim, vão adquirindo experiência, vão saber se coordenar. Eles aprendem muita coisa. Eles têm as comissões deles. [...] Ensina a criança a se determinar nas coisas (Pai A).

A mãe de um aluno acrescenta que: O trabalho eles fazem em equipes. Eles fazem na prática também, tem a horta, o viveiro que produzem e distribuem. Eles negociam com a cooperativa [Cooperunião]. Eles fazem a comissão para vender os produtos em troca de carne, alimentação. A gente tem dificuldade, porque foi educado de uma forma. A educação deles é diferente. Eles fazem direitinho. A nossa criança aqui tem facilidade, tem facilidade de se apresentar, conversar. Tem muita facilidade. Eles negociam direitinho. Eles têm também as tarefas, os coordenadores (Mãe B).

São quatro as equipes que compõem a cooperativa: serviços gerais; subsistência; limpeza; pedagógica e comunicação. No decorrer dos diálogos se percebe o trabalho conjunto dos funcionários pois a fala das crianças refletem isso quando dizem que a cooperativa serve para ajudar a ler e escrever e não fazem distinção sobre quais pessoas colaboram para essa aprendizagem, o que leva-nos a pensar que todos os envolvidos no processo participam da aprendizagem dos sujeitos.

Em outro relato, conforme Assis, Assis e Santos (2021) os Conselhos Escolares vêm desenvolvendo suas ações de forma mais abrangente, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da escola. A “escola boa”, sem dúvida, é aquela em que seus alunos aprendem e se relacionam, de forma solidária, com os demais segmentos que a compõem.

Os conselhos escolares deveriam ser os coordenadores da ação coletiva, de discussão, de geração de ideias, de administração de conflitos e de busca de alternativas. Contudo, não significa que deva funcionar apenas para solucionar problemas. Seu papel é muito mais relevante, pois visa garantir a formação e a prática democrática, expresso no importante efeito pedagógico que difunde no âmbito da escola (SEDUC, 2002 - apud Assis, Assis e Santos, 2021. P. 12).

Os conselhos escolares são resultados da ação coletiva e também são promotores de novas ações. Como dito pelos autores cabe ao Conselho Escolar tanto a tarefa de zelar pelos indicadores educacionais quanto à ação de fiscalizar e decidir de que forma serão gastos os recursos do FADE. Conforme descrito na Lei Estadual nº 12.622/96, no parágrafo 2º do artigo 3º:

§ 2º - Os recursos do Tesouro Estadual, quando destinado aos estabelecimentos da rede estadual de ensino, através do FADE, na conformidade do artigo 4º desta lei serão repassados periodicamente e obedecerão aos seguintes critérios: I - custo aluno-qualidade; II - natureza do serviço prestado pelo estabelecimento de ensino; III - avaliação da qualidade e desempenho da escola. Por fim, com base nessa regulamentação. (Assis, Assis e Santos, 2021. P. 13).

Com relação ao papel do conselho escolar em Baturité a coordenadora de gestão do Crede 8 diz o seguinte:

Antes do fortalecimento da política de gestão democrática na escola pública, os conselhos escolares eram tidos como meros colaboradores do núcleo gestor das questões administrativas, dentre elas, assinar documentos, quando solicitados. A partir de 2001, com a proposta de fortalecimento dos conselhos, eles passam a voltar-se para o fazer pedagógico da escola.

Com esse depoimento, Assis, Assis e Santos (2021) dizem ser perceptível o processo de fortalecimento pelo qual o conselho vem passando ao longo dos anos. Tem desenvolvido ações abrangentes no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da escola. “Escola boa”, sem dúvida, é aquela em que seus alunos aprendem e se relacionam, de forma solidária, com os demais segmentos que a compõem. Essa convivência constitui uma dimensão importante do processo formativo do estudante. Em entrevistas realizadas com os funcionários da referida instituição é notória a efetividade das ações coletivas, assim como a participação de todos os funcionários no que se refere aos projetos escolares, se sentem protagonistas no processo pois são informados sob qualquer mudança ou inovação que venha ocorrer na instituição, exemplo disso é a fala da seguinte funcionária:

Eu achava que tudo isso era ilusão, mas na verdade, é muito importante porque a gente fica por dentro de tudo que acontece na escola. É uma reforma; é um dinheiro que vem, para onde vai aquela verba; o que tá precisando ser reformado dentro da escola; se é uma porta; o desempenho todinho pra que é aquela verba. Toda a merenda escolar tem o cardápio do dia, aí quando vem a gente faz todo o cardápio, a gente sabe cadê o dinheiro que a Diretora recebeu. E ela empregou em que? O que ela fez? (Conselheira representante do segmento “funcionários”)

A seguir mais um relato de outro funcionário da mesma instituição:

A função do Conselho é de ajudar na administração da escola, nas decisões e, aqui no Monsenhor Manoel Cândido, ele é muito presente. Todas as decisões da escola a gente se reúne, todos os meses, a gente se reúne para as reuniões extras... Qualquer decisão que ela (diretora) tomar, a gente se reúne para tomar as decisões juntas. (Representante do segmento dos professores)

E para concluir esse relato deixo aqui mais uma fala do representante de um dos segmentos:

O conselho que eu participo, eu acho muito importante. Eu acho que nós somos todos comprometidos; tem aquele compromisso de acompanhar nos encontros, em todas as reuniões, basta só a diretora mandar o convite, todos estão lá, graças a Deus. Eu acho muito importante isso. (Representante da categoria pais).

Com os relatos da Escola de Baturité percebe-se o engajamento, comprometimento e empolgação de cada um dos segmentos escolares que compõem o colegiado em participar da tomada de decisões, em serem membros do conselho e em contribuírem na elaboração e efetivação de ações que beneficiarão o coletivo.

3.2.3 Desafios ainda não superados

Para contextualizar o que estará sendo abordado mais adiante com relação aos desafios ainda não superados no que diz respeito a gestão democrática nas escolas, deixo aqui exposto alguns dos relatos que subsidiaram o estudo.

Vejo como principal desafio manter uma equipe unida, gerenciar conflitos, resolver problemas de estrutura e manter a qualidade do ensino aprendizagem. Motivar pessoas e manter a escola com condições de oferecer um ensino de qualidade é difícil principalmente nos dias de hoje a gente atravessa uma crise grande no país resolver todos esses problemas de infraestrutura que às vezes falta alguma recurso que atenda às necessidades dos professores para ministrar as aulas às vezes é problema que surge de repente você precisa se virar para resolver eu acho que o maior desafio hoje é gerenciar tanto a parte de infraestrutura para que a qualidade de ensino se mantém como também gerenciar os conflitos que existem dentro da instituição. (Diretor 3)

Em relação à infraestrutura, o prédio grande é antigo, dá problemas e nem sempre temos recursos para resolver. Temos que esperar alguns atos às vezes trazem conflitos, mas no geral eu acho que ainda somos uma escola diferenciada. (Diretor 3)

Aqui os diretores relataram sobre desafios referentes à gestão de pessoas e infraestrutura escolar. O diretor entrevistado cita a dificuldade em manter a união da equipe, ou seja, o relacionamento interpessoal estável dentro do ambiente escolar, o mesmo diretor aborda também sobre os desafios que se vem enfrentando com relação a infraestrutura do local que é antigo e passa por diversos problemas aos quais os profissionais não conseguem solucionar por falta de recursos.

A gestão de pessoas tanto faz de aluno ou professor é complicada. A gente tem o anseio do aluno, o anseio do professor, do funcionário juntar é complicado. A parte operacional a aula o professor da conta o aluno vai atrás e a parte administrativa faz o que precisa ser feito. O difícil é conciliar pois cada um tem uma visão da escola, dá uma direção para fazer com que todo mundo ande junto é complicado. (Diretor 9)

O que é mais difícil é o relacionamento interpessoal é a gestão de pessoas no ambiente escolar. (Diretor 3)

Por outro lado, você tem a relação com os pais dos alunos que acabam vindo aqui e a parte mesmo da gestão que você tem uma equipe né diretor de serviços, diretor acadêmico que auxiliam. Você tem que ter um olhar para o conjunto onde as pessoas se integram impossível enxergar a escola separada o pai que vem no acadêmico o professor que vai no acadêmico quer dizer existe um elo aí eu tenho que ter um olhar para dá conta de enxergar. (Diretor 4)

Esses relatos já abordaram desafios voltados ao relacionamento com pais, alunos, professores e funcionários. Compreendemos que o relacionamento interpessoal muitas vezes é demasiadamente complexo, e aqui os diretores entrevistados relatam exatamente isso, para além da relação entre professores, há a relação diretor-professor, professor-aluno, escola-família e há dificuldade para conciliar essas relações pois cada um possui uma visão diferente de escola e o grupo gestor possui o papel de direcionar todo esse conjunto, toda essa comunidade escolar e local, mantendo sempre um relacionamento saudável com a família dos educandos para que esta participe das atividades e projetos da escola.

O que foi passado por lá (no treinamento) ela complementou aqui com todas as dúvidas que eu tinha que se eu juntar tudo o que eu aprendi lá com as habilidades dela aqui. (Diretor 9)

Eu acho que o primeiro passo para um diretor se ele conseguir ter um bom trabalho de gestão de pessoas o resto é mais um aprendizado do dia-a-dia mesmo. (Diretor 8)

Mas realmente a prática é o maior aprendizado você tem aí o conhecimento que você traz de fora para ir juntando nisso, mas você só vai saber resolver problemas à medida que ele aparece. (Diretor 1)

Sou diretor há 2 anos e meio eu acho que a prática é mais rica que a teoria. (Diretor 4)

Os relatos apresentados acima demonstram desafios com relação à prática diária. Os diretores não apontam a prática e o dia-a-dia somente como desafio mas também como experiência, mais rica do que a teoria. Abordam que a prática é uma junção do que se pode ter em treinamentos, aqui podemos incluir a universidade que nos proporciona diversas situações em que podemos ter contato com a prática, e a vivência em sala de aula. As experiências diárias enriquecem a prática pois cada nova experiência agrega a anterior e é assim que o profissional vai se aperfeiçoando.

Em uma pesquisa realizada em São Caetano do Sul, área metropolitana do Estado de São Paulo, localizada na região do grande ABC Paulista. Buscou identificar e analisar as possibilidades e os desafios no perfil dos diretores escolares e nos processos de gestão democrática nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental. Dentre os resultados obtidos alguns diziam respeito aos desafios de ser gestor de uma instituição, alguns dos desafios citados foram: um menor número de diretores participando de cursos de formação continuada nos últimos dois anos, mais profissionais trabalhando além das 40 horas semanais, um maior número de PPP elaborado a partir de um modelo

pronto, menor tempo de experiência de diretores na função e maior interferência externa na escola, entre outros.

Os assuntos mais tratados nas reuniões de CE envolviam recursos financeiros e aspectos pedagógicos (indisciplina de alunos e PPP). Um diretor indicou que os debates giravam em torno das “verbas e necessidades da escola, calendário e Projeto Político-Pedagógico, decisões administrativas conjuntas” (DIRETOR 1);

outro sustentou que se discutia sobre o “calendário escolar, os recursos financeiros e a indisciplina de alunos” (DIRETOR 2).

Houve a indicação que as discussões eram sobre o “calendário escolar, o destino de verbas e decisão e deliberação sobre a continuidade das turmas de ACD” (DIRETOR 3).

Por fim, um profissional sinalizou que temas como a aplicação de verbas federal eram raramente tratados (DIRETOR 4)

Os diretores sinalizaram a existência de interferências externas na gestão, mas apoio de instâncias superiores, troca de informações com outros diretores e apoio da comunidade. Eles indicaram que a participação da comunidade deveria ser maior, mais ativa e “menos crítica, mais presente e perceptiva das dificuldades burocráticas de órgãos superiores” (DIRETOR 1).

Quanto à participação dos professores na escola, esses profissionais salientaram que seria mais proveitoso se fossem mais ouvidos e suas sugestões mais implementadas. Um docente citou a necessidade de mais “reuniões periódicas, considerando pesquisas sobre o entorno escolar, gerando ações de participação social” (PROFESSOR 4).

Outro sinalizou que “infelizmente a maioria dos pais trabalham e a situação econômica do nosso país anda crítica e eles não podem se ausentar de suas funções para uma participação maior e mais eficiente” (PROFESSOR 5).

Os pais sinalizaram que a comunidade apoiava a gestão escolar. Um dos pais apontou que “gostaria que ele tivesse mais abertura junto à gestão escolar para dar as suas opiniões e juntos poderem trabalhar comunidade versus escola e escola versus comunidade” (PAI 1).

Outro pai disse “acho a participação que existe razoável” (PAI 2).

São diversos os desafios que a gestão democrática vem enfrentando com a sua implementação nas escolas. Desde questões estruturais, relacionamentos interpessoais, prática diária, participação da comunidade escolar, até a transparência nos objetivos da escola para com a educação dos sujeitos. Um dos desafios mais evidentes é realmente a participação, como já visto anteriormente apesar de a gestão democrática ser um princípio previsto pela Constituição de 1988 e amparado pela LDBEN 9.394/1996, várias instituições ainda não conseguiram se organizar para realização de uma Gestão Democrática que supere todos os desafios e consiga um maior envolvimento da comunidade escolar, pois é com a união dos sujeitos que se consegue a pluralidade de ideias e soluções de conflitos.

Considerações Finais

Não existem impedimentos para a implementação da gestão nas escolas, mas existem uma série de desafios, a começar pela sociedade que temos, uma sociedade democrática ainda não efetivamente implementada, uma democracia não consolidada no nosso país. Basta voltarmos alguns anos na história do Brasil para percebermos que a Gestão Democrática é recente no campo educacional e apesar de ser um princípio orientado pelos documentos legais, a efetividade desse modelo nas escolas é algo complexo, visto que há uma série de contingências que fazem parte do próprio movimento social, político e educacional. A implementação desse modelo de gestão não depende somente dos gestores, pois a comunidade escolar e a própria escola como instituição social estão imersas nessa sociedade, nesse contexto assim como está imersa nas condições sociais, políticas e econômicas que vivemos.

Existem possibilidades para a gestão democrática nas escolas, porém são muitos os desafios: questões relacionadas a infraestrutura das instituições, desafios com a comunidade escolar, o trabalho coletivo, relacionamentos interpessoais, as diferentes formas de pensamento que cada um possui sobre como deveria ser o trabalho na instituição, e a falta de recursos para que esta seja implementada e funcione de maneira efetiva garantindo a qualidade do ensino. Atualmente esse é um assunto ao qual não tem se dado a devida atenção, no conjunto das escolas brasileiras, nem em pauta está a questão da democracia no ambiente escolar, outras questões têm sido priorizadas no momento atual, qual seja, a própria manutenção e financiamento das escolas públicas, bem como a efetividade da escola verdadeiramente pública entre outros fatores que vem sendo considerados mais urgentes que as questões relacionadas a educação.

. Contudo, essa é uma questão que necessita de um aprofundamento teórico e um amplo debate para que se chegue a uma conclusão quanto à implementação efetiva desse modelo, para que

se possa ampliar a qualidade do ensino. Sem o aprofundamento teórico e o debate, ou seja, o diálogo entre diversos sujeitos com diferentes formas de pensar, cada qual colaborando com suas opiniões e ideias não há como superarmos nossos desafios como nação, tanto quanto não há forma de realizar mudanças se continuarmos todos em nossa zona de conforto e não formos à luta. O diálogo é a chave para um universo de possibilidades.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Coletivo na Escola**. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ASSIS, Ana Cláudia Lima; ASSIS, João Batista Lima; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **A gestão democrática via conselhos escolares**: análise de experiências em Baturité. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 3, n. 2, p. e324786-e324786, 2021.

BOBBIO, Norberto; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Editora Paz e Terra, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - - (Coleção primeiros passos; 20)

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Acessado em: 20/03/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Acessado em: 23/03/2021. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro. 1937.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro. 1934.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro. 1946.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro. 1891.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. DF: Brasília. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. DF: Brasília. 1967.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro. 1824.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 15/03/2021.

CHAUÍ, Marilena. **Breve história da democracia**. Boitempo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5D0LQ&t=4642s..> Acesso em: 15 de outubro de 2021.

COSTA, Valdirene Rodrigues; GARCIA, Paulo Sergio. **Diretores e gestão democrática: um estudo sobre as possibilidades e os desafios**.

CURY, CRJ. **Gestão Democrática da Educação**: exigências e desafios. RBPAAE, v. 18, n.02, jul/dez. 2002.

DAL RI, Neusa Maria. **Gestão democrática na escola pública**: uma experiência educacional do MST. Revista Portuguesa de Educação, v. 23, n. 1, p. 55-80, 2010.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. **Projeto político-pedagógico**: ação estratégica para a gestão democrática. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, n. 4, p. 985-1006, 2014.

FINLEY, M. I. **L'invention de la politique: Démocratie et Politique en Grèce et dans la Rome républicaine**. Traduit de l'anglais par Jeannie Carlier. Paris: Flammarion, 1985. (Collection Nouvelle Bibliothèque Scientifique).

IUNES, Nailê Pinto; LEITE, Maria Cecília Lorea. A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

KINZO, Maria D'alva G. **A democratização brasileira**: um balanço do processo político desde a transição. São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 4, p. 3-12, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

MARCON, Telmo; PIAIA, Consuelo Cristine. **Gestão democrática de alta intensidade**: análise de uma experiência escolar em construção. Educação (UFSM), v. 45, p. 45-1-26, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Cíntia Diniz de et al. **Gestão escolar, autonomia e qualidade de ensino em duas escolas públicas do Distrito Federal**. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **O Plano Nacional de Educação**: algumas questões para debate. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 5, n. 9, 2011.

PARO, Vitor H. Sobre o conceito de qualidade do ensino e sua relação com a democracia In **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**, São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

SANDER, Benno. **Gestão educacional**: concepções em disputa. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, 2009.

SANTANA, Vagner Ramos. **Gestão democrática nas escolas**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, p. 524–533, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11281. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11281>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTOS, Darlene Silva et al. **As dimensões e fundamentos da gestão escolar: reflexões sobre o trabalho coletivo na escola**. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 2, p. 1435-1444, 2019.

SANTOS, Fernanda Fernandes. **Gestão democrática**: concepções teórico–práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. 2006.

SILVA LELIS, Creusa Ribeiro; SILVA, Givanildo. **A Gestão Escolar em uma Escola Indígena do Rio Grande do Norte**: Concepções e Práticas. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 20, n. 4, p. 405-414, 2019.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Marília, v.8, n.1. 2007.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. **Gestão escolar**. *Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 20, n. 1, p. 45-70, 2018.