

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA
MONOGRAFIA II

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

BRUNA CAROLINE GOMES ALVES MÁCARIO

Goiânia, 9 de dezembro de 2020.

BRUNA CAROLINE GOMES ALVES MÁCARIO

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira

Goiânia, 9 de dezembro de 2020

BRUNA CAROLINE GOMES ALVES MÁCARIO

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

BANCA EXAMINADORA

AVALIAÇÃO

Orientadora: Prof.^a Salete Flôres Castanheira
Conteúdo: (até 7,0)
Apresentação oral: (até 3,0)

NOTA

Examinadora: Prof.^a Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)
Apresentação oral: (até 3,0)

MÉDIA

Goiânia, 09 de novembro de 2020

Agradecimentos:

A Deus, por ter me concedido oportunidade e coragem.

Aos meus pais Auricelia e Paulo que me deram força e apoio em toda a jornada da minha graduação.

Ao meu esposo Diego pelo carinho e incentivo.

As minhas irmãs Beatriz e Bárbara por sempre estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis.

As minhas colegas de curso pelos momentos compartilhados, amizades conquistadas e aprendizagens adquirida.

Aos mestres por ter compartilhado conhecimentos para a minha formação acadêmica.

A Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira por sua sabedoria, gentileza e orientação para execução deste trabalho.

Dedicatória:

Aos meus pais Auricelia e Paulo, ao meu esposo Diego e as minhas irmãs Beatriz e Bárbara que muito me apoiaram e incentivaram na realização deste trabalho.

“O conjunto das metas PNE 2014-2024 dão novo alento à superação dos desafios históricos da educação no Brasil (universalidade, gratuidade e qualidade), restando o desafio de os gestores, atores elencados assumirem seus papéis”.

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

RESUMO

A partir da redemocratização, aumentaram as discussões sobre democratização da Educação, procurando refletir nesse campo as conquistas obtidas em outras áreas. Depois da luta pela universalização de acesso, foi necessário iniciar as discussões sobre a qualidade da Educação oferecida pelas escolas públicas. Como parte das medidas, iniciaram os esforços para implantação da gestão democrática nas escolas, prevista desde a Constituição. Este trabalho procura compreender as relações entre esses dois fatores: gestão democrática e qualidade de ensino. Para isso, explora os conceitos básicos de gestão e qualidade e de suas relações com a educação.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Qualidade de ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 - QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	7
1.1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA MODERNIDADE	7
1.2 O QUE É ENSINO DE QUALIDADE	9
CAPÍTULO 2 - GESTÃO ESCOLAR	14
2.1 O QUE É GESTÃO	14
2.3 MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR	15
CAPÍTULO 3 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DO ENSINO	19
3.1 PREVISÃO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	19
3.2 O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA	21
3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	27

INTRODUÇÃO

As lutas pelo direito à educação pública não são recentes e acompanharam a movimentação social durante todo o século XX. Nas duas últimas décadas houve uma melhora sensível no acesso, com aumento de unidades escolares e consequente oferta de vagas. Resolvido, ao menos parcialmente, a discussão quantitativa, percebeu-se que a dimensão qualitativa não teve o mesmo progresso.

As discussões sobre a qualidade da educação coincidem com a redemocratização e com as iniciativas de gestão democrática do ensino, prevista na Constituição. Em mais de três décadas, essas discussões ainda esbarram em obstáculos de natureza conceitual e política, apesar de constarem em todos os documentos normativos do Ministério da Educação.

Qual a relação entre gestão democrática e qualidade da educação? Essa é a questão principal que este trabalho procura responder. Para isso, precisa de outros subsídios, que permitam compreender mais a complexidade dos dois problemas.

A pesquisa bibliográfica partiu da premissa de que é preciso responder perguntas mais básicas: o que é gestão? O que é qualidade para a educação? Qual a função da escola para a sociedade?

Para explorar esses conceitos e suas implicações, o trabalho foi dividido em três capítulos.

O primeiro busca compreender a função social da escola e o que é considerado como um ensino de qualidade.

O segundo concentra-se nos conceitos de gestão e, mais especificamente, na gestão escolar e suas diversas concepções.

O terceiro capítulo trata da gestão democrática, sua previsão legal, seus conceitos e busca, na opinião dos especialistas, qual a ligação entre a participação da comunidade nas decisões escolares e um ensino considerado de qualidade.

CAPÍTULO 1 - QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

1.1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA MODERNIDADE

A escola é parte integrante da sociedade há tanto tempo que é até difícil imaginar que em algum momento da história essa etapa não fazia parte das vidas das pessoas.

Mendonça (2011) relembra que a escola, no formato semelhante ao que conhecemos hoje, surge no processo de formação do Estado Moderno e na transição entre a produção artesanal e a produção fabril:

As revoluções burguesas do século XVIII desencadearam o processo de politização, democratização e laicização da instrução e fizeram com que a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanharia o surgimento da ciência e da indústria moderna, se tornasse objeto de discussão, tendo na bandeira política *Educação como direito do cidadão e dever do Estado* sua expressão maior – com base no ideal da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade –, ainda que fosse um ideal muito longe de ser alcançado pela maioria da população na sociedade capitalista. À escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista. (MENDONÇA, 2011, p. 343-344)

As contradições desse ideal acompanharam o modelo institucional da escola ao longo da história. Por um lado, era cada vez mais evidente a necessidade de educação para todas as camadas sociais. Por outro, sempre houve obstáculos para que os menos favorecidos pudessem acessar e permanecer na escola. (MENDONÇA, 2011)

Bueno (2001) afirma que esse modelo permaneceu até a década de 1960, quando começaram os esforços para atendimento de uma luta antiga de universalização de acesso ao ensino obrigatório, aumentando quantitativamente a demanda por uma escola que não estava preparada para atendê-la.

Se, em épocas passadas, os processos de seletividade escolar eram mais visíveis, como, por exemplo, a não-oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a diminuição da reprovação e conseqüente repetência escolares, hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtêm registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem. A quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente desse processo. (BUENO, 2001, p. 4)

Libâneo (2012) acredita que esses problemas são parte da falta de consenso sobre a real função da escola no mundo moderno, pressionada pela necessidade de continuar como transmissora do conhecimento, por um lado, e pelas novas configurações da própria sociedade, por outro.

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Segundo Bueno (2001, p. 5), parte desse problema deve-se às novas relações que se estabeleceram dentro das escolas em razão do aumento da urbanização e das mudanças nas relações sociais externas, como na família ou na vizinhança. "Pode-se dizer que, nas regiões metropolitanas densamente povoadas, a escola se constitui, hoje, no único espaço social de convivência de crianças desde os seis/sete anos de idade.

Para Libâneo (2012), também o conceito deturpado de "educação inclusiva", sob influência de organismos internacionais e de políticas públicas equivocadas, contribuiu para a indefinição da função que a escola deve exercer nos dias atuais.

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença). (LIBÂNEO, 2012, p. 23)

Apesar da aparente oposição entre esses objetivos, da forma como são colocados hoje em prática, o ideal é que a função social da escola moderna conseguisse exercer ambos os papéis, sem assumir tarefas que não são suas. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 26) afirma que "não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem." Em outras palavras, a escola não pode e não deve abdicar de sua função original de transmissão de conhecimentos,

mas também não pode se esquivar de outras funções, impostas pelas condições nas quais estiver inserida.

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (LIBÂNEO, 2012, p. 26)

Paralelamente, Paro (1998, p. 301) relembra que a educação tem por finalidade transmitir às novas gerações o saber historicamente construído. Sem ela, a humanidade teria que reinventar tudo a cada geração, permanecendo em estado primitivo. Neste papel, não basta à escola preparar os alunos para o mercado do trabalho ou para a sobrevivência, pois a vida do ser humano não se resume a isso. "Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade."

[...] não basta a escola "preparar para" o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. (PARO, 1998, p. 302)

Portanto, a educação é como um direito social básico e universal tem o papel crucial se comprometer com a formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa.

É nesse contexto de redefinição de papéis para a escola que se discute a qualidade de ensino da escola pública, numa tentativa de superar as limitações descritas pelos autores e garantir, apesar delas, uma verdadeira aprendizagem.

1.2 O QUE É ENSINO DE QUALIDADE

Segundo Paro (1998), a dificuldade para avaliação da qualidade da Educação está na na indefinição de limites e referências para seu produto.

Não obstante a importância da educação para a constituição do indivíduo histórico, mormente na sociedade atual, a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de

forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. (PARO, 1998, p. 302)

Bueno (2001) afirma que as escolas públicas foram submetidas a um rebaixamento na qualidade de ensino como resultado do aumento quantitativo de alunos sem a correspondente oferta de condições adequadas para atendê-los. Artifícios como o aumento no número de alunos por turma, aumento no número de turnos, maior exigência horária de professores, falta de uma política de formação de professores, dentre outros, induziram a associação entre escola pública e baixa qualidade, uma ideia que se infiltrou no imaginário tanto dos profissionais quanto dos estudiosos nesse campo.

Mas, afinal, o que é um ensino de qualidade?

Para Libâneo (2012), essa expressão possui conceitos muito difusos, que dependem do foco de análise que se proponha: econômico, político, social, pedagógico, etc.

Essa também é a percepção de Davok (2007), que parte do conceito constante dos dicionários, onde "qualidade" aparece como um conjunto de propriedades e atributos comparativos, em relação a outros ou a uma referência, para afirmar que:

A expressão "qualidade em educação", no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506)

Dourado et al (2007) incluem outro componente que contribui para a complexidade dessa definição. Qualidade é um conceito histórico, tão dinâmico quanto as mudanças por que passa a própria sociedade:

[...] os conceitos, as concepções e as representações sobre a temática alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso. (DOURADO et al, 2007, p. 24)

Parte-se, portanto, para um dos referenciais da qualidade de ensino, que é o atendimento às expectativas da sociedade quanto à escola. Em outras palavras, pode-se afirmar que há uma educação de qualidade quando o resultado obtido pelos alunos é compatível com o que se espera deles em termos de melhoria pessoal e social.

Nesse sentido, Gadotti (2010, p. 7) afirma que "qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar." O mesmo autor, citando o documento criado a partir das discussões da sociedade civil, em 2004, destaca que:

Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta. (REUNIÃO, 2004 apud GADOTTI, 2010, p. 11)

Em termos de resultado, Gadotti (2010) ressalta que vivemos hoje numa sociedade da informação, onde há múltiplas oportunidades de aprendizagem, o que impacta na identificação do conceito de qualidade em educação. Até recentemente, podia-se avaliar esse atributo com base na quantidade de saberes aprendidos ao final de determinada etapa de ensino. As novas demandas exigem mais do que isso - exigem mudanças internas dos alunos, muito mais do que o simples acúmulo de informações.

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2010, p. 14)

Diante dessas novas demandas, a qualidade deixa de ser avaliada em termos quantitativos e passa para uma análise qualitativa, de transformação, de aquisição de habilidades e competências que interferem não só no futuro do egresso, mas no presente da comunidade e na construção de uma sociedade com melhores oportunidades e menos desigualdades.

Analisando a situação da educação pública brasileira, Dourado e Oliveira (2009) salientam a complexidade do sistema como um complicador para a adoção de parâmetros de qualidade. Como a oferta de escolarização se dá de forma

descentralizada, sob a responsabilidade da União, Estados e municípios, nem sempre alinhados em suas políticas e ações educativas.

Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos? (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204)

Diferentemente de Libâneo (2012), os autores consideram que é importante considerar as recomendações e compromissos com organismos internacionais exatamente pela falta de uma unidade nacional que supere essas desigualdades. Independentemente das considerações subjetivas sobre os propósitos da educação, só é possível pensar-se em uma escola de qualidade ou "escola eficaz" se houver parâmetros objetivos de avaliação não só dos resultados, mas também das condições necessárias para alcançá-los.

Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) aproximam-se de Gadotti (2010, p. 7) quando ele diz que:

A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo este tema. Um conjunto de fatores contribui para a qualidade na educação.

Por esse motivo, os dois trabalhos consideram dimensões intra e extraescolares que precisam ser trabalhadas quando se trata de garantir uma educação de qualidade. Resumidamente, Gadotti (2010, p. 17) afirma que:

[...] no plano extraescolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No plano extraescolar, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Percebe-se, portanto, que falar em educação de qualidade envolve inúmeros aspectos, independentes mas interdependentes, com diferentes graus de importância, dependendo das condições de cada unidade.

Para este trabalho, destacaremos a dimensão da gestão escolar, fator indispensável para a garantia da qualidade de ensino, podendo até mesmo superar eventuais deficiências em outros aspectos, como será visto mais adiante.

CAPÍTULO 2 - GESTÃO ESCOLAR

2.1 O QUE É GESTÃO

No Dicionário Houaiss, a palavra "gestão" aparece como "ato ou efeito de gerir; administração, gerência." (HOUAISS; VILLAR, 2001). Gerir, portanto, confunde-se como administrar, gerenciar, coordenar e diversos outros atos que podem, de maneira geral, ser incluídos nessa função.

Gestão e Administração são termos oriundos das Ciências Empresariais, apesar de já haver estudos sobre administrações de instituições desde a Grécia Antiga. Dias (2002) admite que há alguma confusão entre os termos e que mesmo entre os teóricos não há consenso entre suas identidades e diferenças. O autor, entretanto, prefere sintetizar esses conceitos da seguinte forma:

Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para atingir de forma eficiente e eficaz os objetivos de uma organização. Gestão é lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz. (DIAS, 2002, p. 10-11)

Para Dias (2002), administrar é parte da gestão, pois esta deve se utilizar de conhecimentos mais amplos, como psicologia, antropologia, estatística, mercadologia, ambiental, e não só os que estão diretamente relacionados com a parte técnica, como as funções contábil, financeira, comercial, segurança e administração.

Talvez por isso, a palavra "gestão" costuma aparecer em conjunto com outros atributos, como gestão ambiental, gestão da qualidade, gestão do conhecimento, gestão contábil, gestão social, gestão estratégica, gestão educacional, etc.

Para este trabalho, a definição e gestão, dada por Dias (2002), é interessante, pois amplia a compreensão das funções atribuídas à direção da escola, que vão além da simples administração técnica da instituição.

Quando aplicada à escola e à educação, também há divergências quanto ao melhor termo a ser utilizado. Libâneo (2013) afirma que o uso de "administração", "organização", "gestão" e "participação" podem ter significados semelhantes ou diferentes para os diversos autores.

Para melhor compreensão, o autor compara os termos "organização" e "administração", afirmando que "a administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação.

Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação, a organização escolar." Ressalta, entretanto, que é possível assumir a escola como uma organização social "que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição" (LIBÂNEO, 2013, p. 77), sendo que esses processos podem ser pedagógicos ou administrativos. "Na prática, os termos organização e administração, podem ser utilizados combinadamente, desde que se explicita o conteúdo de cada um." (LIBÂNEO, 2013, p. 79)

Ao tentar diferenciar "gestão" de "direção", Libâneo (2013) prefere assumir a primeira como sinônimo de "administração", ao contrário do que defende Dias (2002), e inclui "direção" entre os princípios ou atributos da gestão.

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração. A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. (LIBÂNEO, 2013, p. 79-80)

2.3 MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR

Como foi observado no capítulo anterior, a Educação é um conceito complexo e muito facetado, sujeito a variações e reconceituações ao longo do tempo e do espaço. Não há um só conceito sobre educação de qualidade e, conseqüentemente, também não há uma só forma de atingi-la, nem um só fator que a defina.

Isso se reflete na forma de organização e administração das estruturas educativas, sendo estas influenciadoras e influenciadas pela sociedade onde estão inseridas. Dias (2001, p. 4), por exemplo, chama a atenção para o fato de que não se pode tratar todo o conjunto de escolas públicas de ensino fundamental como uma entidade semelhante ou homogênea. "[...] cada unidade escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única."

Neste trabalho, o objetivo está voltado para a gestão e para a qualidade de ensino nas instituições públicas, mas não podemos ignorar a realidade das escolas privadas, até porque, muitas vezes, estas são utilizadas como referência em estudos

comparativos, especialmente nas avaliações de desempenho, nacionais e internacionais.

Para fins didáticos, Libâneo (2013) divide os modelos de organização e gestão escolar em três tipos, que ele prefere denominar como concepções: a técnico-científica, a autogestionária e a democrático-participativa.

A técnico-científica, ou funcionalista, tem origem nos modelos de administração científica das primeiras décadas do século passado, sob influência do engenheiro norte americano Frederick Taylor (1856-1915). Surge da necessidade de racionalizar o trabalho industrial, através da divisão de tarefas, planejamento e execução. Segundo Carvalho (2012), esse formato dissociou o trabalho manual do trabalho intelectual.

Libâneo (2013) afirma que esse modelo estava presente nos primeiros estudos sobre administração escolar elaborados pelos pioneiros da Escola Nova, na década de 1930, época em que essas ideias transbordaram do universo empresarial para a administração pública.

Portanto, a organização escolar, ao responder às demandas do mundo do trabalho e da vida social, apresentava elementos comuns às grandes empresas burocráticas, tais como: rigidez das leis e dos regulamentos escritos, os quais poderiam ser postos em prática por todas as escolas; hierarquia da autoridade; centralização do poder nas mãos do administrador escolar; racionalização; parcelamento do trabalho pedagógico; divisão de tarefas e atividades especializadas; divisão de funções entre planejamento e execução. (CARVALHO, 2012, p. 46)

Libâneo (2013, p. 98) descreve as características desse modelo como sendo:

- Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.
- Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Esse formato também se estendia à administração da Educação, com centralização das decisões no Ministério da Educação e adoção de normas comuns a todas as instituições, como currículos e calendários (CARVALHO, 2012).

Na administração empresarial, o modelo científico caiu em desuso a partir da década de 1970, quando perde sua eficiência diante das novas demandas do mercado e da adoção cada vez mais intensiva de tecnologia. Em seu estudo comparativo entre

as teorias mercadológicas de qualidade e as discussões sobre qualidade na educação, Goldberg (1998) assinala que essa fase marca a transição entre um "comprador" e um "cliente", destacando a maior importância dada ao usuário final de produtos e serviços pelo aumento da conscientização deste e consequente aumento na demanda por satisfação de suas necessidades.

No âmbito da administração pública, essas mudanças afetaram as formas de organização do Estado, que precisou se reorganizar para atender mais rapidamente e com melhor qualidade as demandas sociais.

Em consequência, ocorreram tanto a redefinição do papel do Estado na provisão dos bens e serviços sociais quanto uma profunda mudança no âmbito da administração pública, com a substituição do modelo weberiano pelo modelo gerencial¹. Ou seja, as estratégias para reduzir os gastos e aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços públicos implicaram o abandono de organizações burocráticas e centralizadas, qualificadas como gigantescas, inflexíveis e ineficientes, e sua substituição por organizações mais flexíveis e desburocratizadas, descentralizadas, autônomas e participativas (CARVALHO, 2012, p. 49-50)

Para Libâneo (2013, p. 98), essa fase caracteriza-se pela concepção autogestionária da educação, com descentralização das responsabilidades e decisões e maior ênfase na "responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros de instituição." Como características do modelo autogestionário, Libâneo destaca:

- Ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas.
- Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder.
- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de auto-gestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de auto-gestão no plano político).
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções.
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.
- Crença no poder instituinte da instituição (vivência da experiência democrática no seio da instituição para expandi-la à sociedade) e recusa de todo poder instituído.
- O caráter instituinte se dá pela prática da participação e auto-gestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. (LIBÂNEO, 2013, p. 98-99)

¹ A autora esclarece que o modelo gerencial, adotado no Brasil com a reforma do Estado de 1995, aumentou a descentralização das políticas públicas e a participação da sociedade civil nas decisões e na implementação dessas políticas (CARVALHO, 2012).

Deve-se ter cuidado para não confundir essa concepção de gestão com a que lhe sucedeu - a democrática-participativa. Na autogestionária, a descentralização de decisões se dá internamente, com pouca ou nenhuma participação da comunidade.

A terceira concepção, democrático-participativa, é fruto das mudanças sociais promovidas pela redemocratização e pela nova Constituição, de 1988. Libâneo (2013, p. 99) define assim esse modelo:

A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma real diferenciação de funções e saberes.

Segundo ele, "a gestão é participativa, mas espera-se, também, a gestão da participação" (LIBÂNEO, 2013, p. 100). Caberia à direção - ou equipe gestora - a articulação dos diversos atores que atuam ou que se relacionam com a escola.

Em linhas gerais, a gestão democrática-participativa é o inverso da concepção técnico-científica, pois pressupõe a descentralização e a autonomia. Este deveria ser o modelo adotado nas escolas públicas brasileiras, e será visto com mais detalhes no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DO ENSINO

3.1 PREVISÃO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal de 1988 foi construída com a participação intensa de grupos representativos da sociedade civil, ávidos por conquistar direitos que garantissem uma democracia plena. Não por acaso, foi-lhe atribuído o nome de "Constituição cidadã".

O primeiro artigo do Capítulo III, que trata de Educação, Cultura e Desporto, já inclui a sociedade entre os atores que devem participar da garantia do direito à Educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, **será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

No artigo seguinte, a forma de participação da sociedade fica mais clara:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988)

A legislação que consolidou esse princípio é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/1996), que detalhou e normatizou as formas como a gestão democrática deveria ser implementada na escola pública (art. 3, VIII) (BRASIL, 1996).

Apesar das diretrizes serem nacionais, a LDB garantiu certa autonomia aos sistemas estaduais e municipais de ensino para organizar suas próprias formas de participação democrática, desde que garantidos os pressupostos definidos no art. 14:

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. (BRASIL, 1996)

A LDB prevê, portanto, duas frentes de participação democrática: a interna, através da participação dos profissionais da educação, e a externa, com a participação das comunidades, através de conselhos. Souza (2009) afirma que a falta de um maior

detalhamento desse princípio, permitiu que cada ente da federação criasse regras próprias, com nuances variadas.

Depois de três anos de tramitação, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, contendo o Plano Nacional de Educação para o período 2001-2009. Nesse texto, dentre as diretrizes para a educação fundamental, aparece que:

Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação. (BRASIL, 2001)

Também no capítulo que trata sobre financiamento e gestão, aparece como diretriz a descentralização e a autonomia das unidades escolares para administrar suas despesas cotidianas:

[...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2001)

Apesar das boas intenções, Dourado (2010) afirma que esse PNE teve várias limitações para sua implementação. Vetos presidenciais prejudicaram dotações orçamentárias para cumprimento das metas. Novamente, a falta de regulamentação das formas de colaboração entre as diversas instâncias fez com que muitos estados e municípios ignorassem a obrigatoriedade de aprovação de seus respectivos planos. Na prática, portanto, o PNE-2001 teve pouca efetividade.

O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 (Lei nº 13.005), foi mais direto em relação à gestão democrática, incluindo-a entre as 20 metas a serem cumpridas até 2024. Além de citá-la entre suas diretrizes, no art. 2º, inciso VI, a Meta 19 trata especificamente desse tema.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Dentre as oito estratégias estabelecidas, constam medidas para financiamento, estímulo à formação de instâncias de controle social (para o Fundeb, alimentação escolar, conselhos regionais, etc.), incentivo à criação de fóruns permanentes de acompanhamento e fiscalização, aumento da autonomia das unidades escolares, etc.

Foi criado, também, um site para acompanhamento do cumprimento dessas metas, em parceria com empresas e entidades da sociedade civil. Especificamente no que se trata da Meta 19, o Observatório do PNE informa que: "não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta meta." E admite que:

Esta talvez seja a meta mais difícil de ser acompanhada por dados estatísticos. Embora a gestão democrática da Educação esteja amparada na legislação educacional, sua efetivação em cada uma das redes públicas de ensino e o acompanhamento das ações desenvolvidas são dificilmente monitoradas. (OBSERVATÓRIO, 2020).

A consulta ao Observatório permite observar que, das oito estratégias definidas pelo PNE para cumprimento da Meta 19, duas não foram implementadas (19.1 e 19.7), duas possuem dados parciais para acompanhamento (19.5 e 19.6) e o restante está "em andamento", não dispondo, ainda, de informações adicionais. (OBSERVATÓRIO, 2020)

Com esses dados, é possível admitir que, apesar da gestão democrática estar prevista há 32 anos em nossa legislação, ainda não é a realidade da maioria das escolas públicas do país, mesmo findado o prazo estabelecido no PNE, que seria de dois anos após sua publicação, ou seja, em 2016.

3.2 O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar de ser amplamente discutida e divulgada, ainda restam dúvidas sobre o real significado da expressão "gestão democrática", na forma como aparece nos documentos públicos.

Segundo Souza e Pires (2018), tanto na Constituição quanto na LDB, o uso de "gestão democrática do ensino público" não deixa claro se essa democratização deve se estender à educação de forma ampla ou se ficará restrita às escolas.

Em publicação anterior (SOUZA, 2009), um dos autores acredita que a intenção do legislador constituinte foi criar um vínculo de participação da sociedade que vai além dos instrumentos tradicionais de deliberação por maioria, como ocorre nas eleições, apenas dentro das unidades escolares.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2019, p. 125-126)

Essa parece ser, também, a compreensão dos estados e municípios. No levantamento feito por Souza e Pires (2018), até aquele ano, apenas 11 estados e o Distrito Federal possuíam legislações próprias para regulamentar o que foi estabelecido no art. 206 da Constituição. Dentre esses, apenas dois - RS e DF - ampliavam a previsão de participação democrática para os sistemas de educação, enquanto os demais apenas haviam criado regras para que essa participação ocorresse dentro das escolas.

Para Libâneo (2013), um dos mais importantes princípios da gestão democrática é a participação, que também é o principal meio de garanti-la dentro das unidades escolares.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrática-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. (LIBÂNEO, 2013, p. 81)

Em outra passagem, Libâneo (2013, p. 105) complementa, dizendo que:

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Pode-se concluir, portanto, que a gestão democrática não é apenas um instrumento para atender disposições legais ou políticas. É uma forma de aproximação entre escola e comunidade, comprometendo-se, mutuamente, a encontrar as melhores formas de fazer com que a primeira cumpra sua função social.

3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os especialistas em Educação são unânimes em associar a gestão democrática-participativa com uma melhoria na qualidade da educação. Essa influência se dá não apenas pelo maior interesse despertado por essa participação, mas também pela colaboração que pode ser dada pela comunidade para a solução de problemas e para a tomada de decisões.

Segundo Libâneo (2013), a participação da comunidade nas decisões da escola pode melhorar a qualidade de ensino. Mesmo não sendo o único componente para atingir esse objetivo, é um fator que facilita e interfere nesse propósito.

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola. [...] Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (LIBÂNEO, 2013, p. 114)

Gadotti (2010, p. 7-8) é ainda mais incisivo, quando afirma que "não há qualidade na educação sem participação da sociedade na escola". Segundo ele, "só aprende quem participa ativamente do que está aprendendo".

Grande parte do trabalho do professor é facilitado quando o estudante já vem para a escola predisposto para o estudo e quando, em casa, ele dispõe da companhia de quem, convencido da importância da escolaridade, o estimule a esforçar-se ao máximo para aprender. A participação da população na escola ganha sentido, assim, na forma de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial aos pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quando com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos. (PARO, 1998, p. 306)

Dourado et al (2007) vão no mesmo sentido, associando diretamente a gestão democrática com a qualidade de ensino.

A organização do trabalho escolar está também determinada pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, a gestão democrático-participativa na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade. (DOURADO et al, 2007, p. 20)

Os autores acrescentam que o ideal é que essa participação ocorra de forma natural, como parte das relações sociais que se estabelecem entre comunidade e

escola. Segundo eles, "verifica-se que quanto mais efetivos, ou menos formais, são os mecanismos de participação, maior o impacto deste condicionante na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem das escolas." (DOURADO et al, 2007, p. 20)

Levando em consideração que qualidade é um atributo que varia no tempo e no espaço, refletindo as concepções de valor da sociedade, Almenara e Lima (2017, p. 41) preferem falar em "qualidade socialmente referenciada" da educação.

Pensar a qualidade necessária para a educação é pensar a complexidade social da escola, com seus objetivos formativos específicos, mas, também, a partir de valorações e marcos mais amplos da sociedade e comunidade em que está inserida. A escola, como instituição social, não se restringe apenas à sua capacidade de mediar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos, mas resulta de uma intrincada negociação, entre diferentes setores e classes, acerca de qual sociedade se deseja construir. (ALMENARA; LIMA, 2017, p. 41)

Exatamente pelo envolvimento indissociável entre a escola e a comunidade, a qualidade socialmente referenciada só pode ser alcançada pela participação.

Entendemos que a gestão democrática, como processo de aprendizado da participação e da autonomia, estabelecendo o diálogo entre diferentes sujeitos construtores do espaço escolar, permite a consolidação de uma visão conjunta e negociada da qualidade socialmente referenciada. (ALMENARA; LIMA, 2017, p. 41)

Portanto, a gestão democrática e participativa poderá sim, contribuir com a qualidade do ensino desde que considere o aluno participante do seu próprio processo de aprendizagem, busque envolvê-lo nas tomadas de decisões assim como todos os funcionários, comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado demonstra que a gestão democrática escolar é a forma de envolver a comunidade e todos os funcionários, o que certamente auxiliará para atingir o objetivo principal da escola que é um ensino e aprendizagem de qualidade.

Os autores usados como referência destacaram a importância da gestão democrática como instrumento de mudança e transformação de toda a comunidade escolar, principalmente a equipe gestora que para realizar uma verdadeira gestão democrática deve romper com as práticas autoritarista, e ser um gestor que divide as tarefas e tomadas de decisões com todos os agentes da comunidade escolar.

A Educação não é uma entidade isolada. Sua existência só se justifica pela necessidade social de transmitir o conhecimento historicamente construído para as novas gerações, permitindo sua análise crítica e sua constante renovação.

Essa função é executada, na ponta, pelas escolas, local privilegiado de convivência e de disseminação desses conhecimentos. Estando em contato direto com a comunidade que atende, a escola reflete seus valores e compartilha das dificuldades e conquistas da população com quem convive.

Ao longo da construção deste trabalho, talvez a frase mais contundente foi a colhida de Gadotti (2010, p. 8), quando ele diz que "só aprende quem participa ativamente do que está aprendendo". A partir dela é possível compreender a responsabilidade da escola no despertar desse interesse, na promoção de instâncias de participação e no incentivo a que essa troca seja sempre dinâmica.

Mesmo diante da dificuldade, exposta pelos autores, para se definir o que é uma educação de qualidade, é possível, de forma simplista, considerar que uma educação tem qualidade quando é capaz de preparar o cidadão para a vida. Não uma vida qualquer, centrada na produtividade ou na realização pessoal, mas uma vida plena, capaz de trazer crescimento individual e coletivo, com participação crítica e reflexiva.

Sendo parte da comunidade, a escola não pode prescindir da participação desta na tomada de decisões. Para atender às necessidades internas e externas - e para potencializar o alcance de seus objetivos -, a gestão da escola precisa

intermediar e incentivar a participação externa, coordenando o trabalho e agindo como mediadora de conflitos e anseios.

Não resta dúvida que, mesmo com a multiplicidade de concepções, uma educação só tem qualidade se atender às demandas de seu público, se possível, superando-as. E só é possível compreender essas demandas trazendo a comunidade para dentro da escola, repartindo com ela as responsabilidades e buscando nela as soluções para os problemas sempre presentes.

Se a qualidade de ensino é uma preocupação comum à escola e à sociedade, só a união de esforços será capaz de promover os meios para alcançá-la.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, G. V. R.; LIMA, P. G. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba (SP), v. 1, n. 1, p. 39-46, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba (PR), n. 17, p. 101-110, 2001.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999.

CARVALHO, E. J. G. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória (ES), a. 9, v. 18, n. 36, p. 33-53, jul./dez. 2012.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas (SP), v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DIAS, E. P. Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração**, Franca (SP), v. 1, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea/article/viewFile/160/16>>. Acesso em: 06 out. 2020.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas (SP), v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Inpe, 2007.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GOLDBARG, M. C. Educação e qualidade: repensando conceitos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 38, n. 1, p. 1328, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LUNARDI, G. M. A função social da escolarização básica: reflexões sobre práticas curriculares na escola. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais eletrônicos...** Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4658780&orden=1&info=link>>. Acesso em: 15 set. 2020.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Indicadores**. 2020. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PARO, V. H. A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, A. R.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 34, n. 68, p. 68-87, mar./abr. 2018.