

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E UTOPIA SOCIAL: a gestão da escola pública na perspectiva de uma outra democracia**

*João Carlos de Souza Anhaia Gino*

Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro,  
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Elisangela da Silva Bernado*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

### **Resumo**

O objetivo central deste artigo é compreender a gestão democrática da escola pública brasileira a partir da perspectiva da utopia concreta da transformação social. A metodologia assume a abordagem qualitativa da pesquisa social, por meio da análise documental e do levantamento bibliográfico. O estudo concluiu que os mecanismos legais são progressos importantes para a gestão escolar democrática, mas que não a consolidam por completo. A utopia democrática passa a se transformar em um horizonte a ser perseguido por aqueles que acreditam nas capacidades transformadoras da escola.

Palavras-chave: Democracia; Gestão escolar; Transformação social.

## **DEMOCRATIC MANAGEMENT AND SOCIAL UTOPIA: the management of the public school in the perspective of another democracy**

### **Abstract**

The main point of this article is to understand the democratic management of Brazilian public school from social transformation concrete utopia perspective. The methodology assumed a social research qualitative approach through a bibliographical survey and documental analysis. The research concluded that legal mechanisms are important for democratic school management progress, but, at the same time, do not consolidate it completely. The democratic utopia becomes a horizon to be followed by those who believe in the transformative capacities of the school.

Keywords: Democracy; School management; Social transformation.

## **GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y UTOPIA SOCIAL: la gestión de la escuela pública en la perspectiva de otra democracia**

### **Resumen**

El objetivo central del artículo es comprender la gestión democrática de la escuela pública brasileña en la perspectiva de la utopía concreta de la transformación social. La metodología asume el abordaje cualitativo de la investigación social, por medio del análisis documental y del levantamiento de bibliografías. La investigación concluyó que los mecanismos legales son progresos importantes para la gestión escolar democrática, pero que no la consolidan por completo. La utopía democrática pasa a transformarse en un horizonte a ser perseguido por aquellos que creen en las capacidades transformadoras de la escuela.

Palabras clave: Democracy; Gestión democrática; Transformación social.

### **Introdução**

O art. 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece, em seu inciso VI, que a educação no Brasil tem como um dos seus princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A seção da educação, presente no capítulo III da Carta, é bastante abrangente em diferentes aspectos, inclusive no que se refere à gestão democrática na educação pública brasileira. Marques (2011) entende que um dos grandes avanços da ‘constituição cidadã’ foi ter institucionalizado a participação no país, a qual foi regulamentada por leis específicas posteriormente. A CF-1988 abriu o caminho para a criação de diferentes tipos de Conselhos, os quais estabeleciam um sistema descentralizado e participativo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 endossou o princípio da gestão democrática no inciso VIII do art. 3º, garantindo a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A atual LDBEN manteve a gestão democrática fora da esfera privada e também não avançou na formulação de

normativas capazes de organizá-la na educação pública do país, atribuindo tal prerrogativa aos entes federativos.

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. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Entretanto, percebemos que a LDBEN progrediu, por exemplo, no sentido de incorporar à legislação educacional brasileira a garantia da participação dos profissionais da educação na formulação dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas públicas e das comunidades escolares e locais na composição dos conselhos escolares. Apesar da presente LDBEN ter representado um progresso nesse sentido, as suas diretrizes não especificaram o caráter dessa participação. Com isso, Gracindo (2009) destaca que os sistemas de ensino constituíram normas próprias para a gestão democrática em suas escolas, possibilitando o surgimento de variadas formas de gestão com diferentes concepções ideológicas.

A garantia legal de certos mecanismos de gestão democrática se constituiu em uma importante conquista para a organização das escolas públicas brasileiras dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, especialmente pela institucionalização dos conselhos escolares e da participação dos profissionais da educação na elaboração dos PPP.

Apesar das redes públicas ainda terem muito a percorrer para tornarem mais orgânicos esses mecanismos, não podemos deixar de reconhecer a complexidade da democracia, além de identificarmos que a simples efetivação

de procedimentos não garantem a plenitude da utopia democrática. A conquista da democracia é um processo complexo, gradual, acompanhado de tensões, de limites e de perspectivas que exigem o aumento da responsabilidade dos seus cidadãos perante a coisa pública.

O objetivo central deste artigo é compreender a gestão democrática da escola pública brasileira a partir da perspectiva da utopia concreta da transformação social. Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa da pesquisa social, por meio da análise documental e do levantamento bibliográfico de autores que tenham contribuído para a reflexão acerca da gestão escolar democrática na perspectiva da transformação social, tais como Vitor Henrique Paro, Jorge Najjar, Luiz Dourado, Regina Gracindo, Ângelo Souza, entre outros.

Como referenciais teóricos para este trabalho, utilizaremos as contribuições de pensadores que discutiram a 'democracia' no ponto de vista da utopia transformadora, tais como Boaventura de Sousa Santos, Alain Touraine e Carlos Nelson Coutinho.

Essas contribuições atuam dentro da perspectiva da utopia concreta da transformação social, nos marcos da radicalização da democracia, possibilitando relações mais horizontais na sociedade, combatendo desigualdades e reconhecendo diferenças. A utopia é concreta, pois só poderá ser constituída por sujeitos concretos e de histórias concretas. Ela marca um horizonte a ser alcançado pelos indivíduos sintonizados com o ideal de que um outro mundo e uma outra democracia são possíveis.

Nesse sentido, a escola com sua tarefa educativa cumpre um papel estratégico nesse movimento, especialmente pela gestão escolar e a oportunidade de fazer com que os sujeitos, tão alijados dos processos decisórios nas frágeis

democracias representativas, possam vivenciar um outro tipo de democracia possível.

### **Uma breve reflexão sobre a ‘democracia’**

Democracia é um termo polissêmico e percorre caminhos distintos de acordo com as escolhas teóricas que assumimos. Bobbio (2017) afirma que o seu conceito designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo. Para o autor, a distinção entre a ‘democracia’ e a ‘autocracia’ está fundada em um critério completamente diverso e inspirado na observação de que o poder ‘ascende de baixo para cima’ ou ‘descende do alto para baixo’, respectivamente. Para ele, a primeira é a forma de governo em que as leis são feitas por aqueles aos quais elas se aplicam.

Bobbio (2000, p. 20) afirma ainda que a democracia “é caracterizada por um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos”. Para Souza (2009), Bobbio pensa a democracia de modo instrumental como é comum no mundo ocidental contemporâneo, ou seja, como conquista de um Estado pautado pelo direito.

Atualmente, a democracia encontra grandes dificuldades na efetivação e na confirmação dos seus próprios princípios, pois sempre prometera a publicização das ações governamentais com o intuito de controlá-las. Ao que parece, o que presenciamos na democracia moderna é exatamente o oposto, pois não é o povo que tem controlado os governos, mas o contrário (SOUZA, 2006).

O próprio Bobbio (2000) já afirmara que a democracia esbarrava em alguns tipos de obstáculos para o cumprimento dos seus princípios. Para ele, alguns desses obstáculos estão na introdução da economia de mercado que fortaleceu a

dimensão técnica em detrimento da ampliação da participação popular nos caminhos da política. Ressalta também o crescimento da burocracia que tornou mais verticais a forma de organização do poder.

Segundo Bobbio (2000), a proposta da maioria sobrepor a minoria apresenta-se como condição necessária para a democracia. Touraine (1996) segue um caminho oposto ao entender que ela não pode se restringir ao governo da maioria. Nota-se aqui que o sociólogo francês não desqualifica a importância da maioria, pelo contrário, defende que não há democracia sem ela. Entretanto, nesse debate, a grande contribuição de Touraine encontra-se na compreensão de que não se faz uma democracia plena sem considerar as minorias, reconhecendo seus direitos.

É preciso cessar de opor, retoricamente, o poder da maioria aos direitos das minorias. Não existe democracia se esses dois elementos não foram respeitados. A democracia é o regime em que a maioria reconhece os direitos das minorias porque aceita que a maioria de hoje venha a se tornar a minoria do dia de amanhã e ficar submetida a uma lei que representará interesses diferentes dos seus, mas não lhe recusará o exercício de seus direitos fundamentais. (TOURAINÉ, 1996, p. 29).

Touraine (1996) defende a combinação entre a unidade e a diversidade, fazendo crer que não há sentido opor os interesses da maioria aos da minoria, no sentido de excluir uma das partes. Para ele, a democracia necessita ser uma 'democracia social' que se coloca no plano dos sujeitos, e não acima deles, procurando sempre estabelecer a justiça, o acesso dos excluídos à ação, à influência e ao poder político. Nesse sentido, a 'democracia social' requer o desenvolvimento de práticas que superem a verticalidade das hierarquias aprimorísticas, da opressão de grupos subalternizados (mulheres, negros, homossexuais, deficientes físicos, não escolarizados), entre outras formas de silenciamento e de preconceitos produzidas em contextos não democráticos (OLIVEIRA, 2005).



Representante da teoria marxista gramsciana, Coutinho (1979) afirmou que, naquele momento, generalizava-se a rejeição ao modelo socialista soviético dentre os marxistas ocidentais, o que resultou em diferentes concepções da relação entre socialismo e democracia. O autor entende a democracia como valor historicamente universal sobre o qual se deve fundar uma original sociedade socialista. Para ele, ela não pode ser apenas um mero princípio tático, conforme defendem alguns marxistas, muito menos uma continuidade da democracia burguesa. Para aqueles que lutam pelo socialismo, a democracia social é um valor estratégico permanente para a conquista, a consolidação e o aprofundamento de uma nova sociedade. Na visão de Coutinho (1979), o socialismo passa não apenas pela socialização dos meios de produção, mas também pelo empoderamento político do conjunto dos trabalhadores, destituídos de tal prerrogativa na democracia burguesa.

Nesse sentido, o socialismo não consiste apenas na socialização dos meios de produção (...) ele consiste também – ou deve consistir – numa progressiva socialização dos meios de governar, uma socialização também aqui tornada possível pela crescente participação das massas na vida política, através dos sujeitos políticos coletivos que as vicissitudes da reprodução capitalista – sobretudo na fase monopolista – impõem às várias classes e camadas sociais prejudicadas pela dinâmica privatista dessa reprodução. (...) O socialismo não elimina apenas a apropriação privada dos frutos do trabalho coletivo; elimina também – ou deve eliminar – a apropriação privada dos mecanismos de dominação e de direção da sociedade como um todo. (COUTINHO, 1976, p. 38).

Santos (2007) assinala que vivemos em sociedades politicamente democráticas e socialmente fascistas no mundo. Diferentemente da década de 1930<sup>1</sup>, o que está emergindo hoje não é um regime político, mas social, em que grupos muito poderosos estão tendo o poder de vetar sobre aspectos essenciais da vida de

---

<sup>1</sup> A década de 1930 correspondeu ao ápice dos regimes fascistas europeus, como decorrência da falência do capitalismo liberal após a crise global de 1929. O caso mais emblemático do fascismo europeu foi o III Reich de Adolf Hitler, surgido em 1933. Os modelos clássicos do fascismo se esfacelaram por conta da vitória dos Aliados na II Guerra Mundial (1939-1945).

setores minoritários que estão à margem. Trata-se de formas de sociabilidade não sujeitas a qualquer controle democrático, pois ocorrem fora daquilo que a teoria política liberal compreende como campo ou sistema político.

Nesse sentido, Santos (2016, p. 132) afirma que a democracia representativa tende a ser “sociologicamente uma ilha democrática num arquipélago de despotismos”. Ela não só convive com essa situação como a alimenta, pois não faz sentido falar em fascismos em regimes democráticos. Desse modo, radicalizar a democracia necessariamente esbarra na tarefa de tencionar o próprio sistema capitalista, sendo a democracia social potencialmente revolucionária.

Radicalizar a democracia significa intensificar sua tensão com o capitalismo. É um processo muito conflitual porque, como já disse, nesse início de século a democracia, ao vencer aparentemente seus adversários históricos, longe de eliminá-los, apenas mudou os termos da luta que trava com eles. (...) a democracia progressista é tendencialmente revolucionária. Ou seja, quanto mais significativas forem as vitórias democráticas – quanto mais eficazes forem as forças socialistas na luta pela maior redistribuição social e pela inclusão intercultural –, maior é a probabilidade de o bloco capitalista recorrer a meios não democráticos, isto é, fascistas, para recuperar o controle do poder de Estado. (SANTOS, 2016, p. 127).

Internacionalmente, a ordem neoliberal consolidou um modelo de democracia de baixa intensidade. De acordo com Santos (2007), a democracia representativa que se materializou no mundo a partir dos anos 1980 era produto da ortodoxia neoliberal, centrada exclusivamente nos direitos cívicos e políticos. Para o autor, atualmente, a democracia representativa vive uma grave crise de abstencionismo.

Em diferentes países do mundo, as pessoas começam a desacreditar nos mecanismos eleitorais criados pelas democracias representativas. Para Santos (2016), as elites se apropriaram dela para afastar as massas trabalhadoras, potencialmente revolucionárias, das decisões políticas. Na concepção



neoliberal, a democracia representativa esvaziou as capacidades dos regimes democráticos, negligenciando a participação e o controle social.

Miguel (2016) nos esclarece que as elites nunca tiveram apreço pelos ideais democráticos. Pelo contrário, sempre estiveram coadunados com o pensamento aristocrático. Entretanto, alguns dos pensadores da chamada 'teoria das elites' passaram a reconhecer a inevitabilidade da democracia como algo que poderia perdurar e ser passível de equilíbrio social ao mesmo tempo.

A obra de Schumpeter (1961) marcou a virada nas relações entre a teoria das elites e a democracia. Essa publicação abriu as portas para a ressemantização da democracia, permitindo que os regimes democráticos ocidentais se apresentassem como os legítimos representantes do povo. A proposta democrática schumpeteriana é seletiva, afirmando que nem todos na sociedade possuem capacidades para participar dos assuntos públicos. A eleição passa a englobar toda a democracia, sendo que esta não necessariamente deverá atender às vontades do seu povo.

Miguel (2016) afirma que, assim como Hobbes, a preocupação central de Schumpeter não é com a liberdade do povo, mas com a estabilização e a dominação política, fazendo com que sua obra cumpra o papel de uma espécie de Leviatã moderno. Já para Souza (2006), a democracia schumpeteriana está longe de significar a ausência das elites. Ela representa a presença destas em disputa pelo poder por meio da legitimidade do voto popular.

Santos (2016) destaca que os teóricos liberais pensaram a democracia representativa com os intuitos de garantir a distância com o povo e de restringir esse regime político ao procedimentalismo, o que tem tornado as relações políticas cada vez mais elitizadas, o que cerceia a participação popular. Dessa

forma, a democracia representativa negligenciou o controle social, tornando-se vulnerável a fenômenos como a corrupção.

A democracia deve ser a força social e política que se esforça por transformar o estado de direito em um sentido que corresponda aos interesses dos dominados. O formalismo jurídico e político a utiliza em um sentido oposto, impedindo a via do poder político às demandas sociais que ponham em perigo o poder dos grupos dirigentes. A democracia implica muito mais do que procedimentos e técnicas. Não se restringe a métodos, mas a princípios e a concepções que os balizam. A democracia não pode estar restrita à escolha dos governantes por meio de eleições.

Para Najjar (2006), a democracia tem sido utilizada nos dias atuais como uma questão técnica, de modismo gerencial, da qual os dirigentes lançam mão para distribuir tarefas e maximizar a eficiência de uma organização. Tais discursos não tratam da democracia em si, não socializam os atos de decisão. Eles apenas reduzem esse conceito à distribuição de técnicas de exercício de poder. A democracia não é técnica, é uma questão política, de socialização e partilha das competências.

Santos (2016) entende que a democracia representativa tem um valor importante, porém é insuficiente para garantir o empoderamento dos grupos marginalizados na sociedade. O sociólogo português compreende a necessidade de uma ampla democratização em diferentes campos, capaz de intensificar a igualdade nas próprias relações sociais.

A democracia política (representativa) não é falsa; é pouca; é insuficiente, e essa insuficiência só pode ser superada pela articulação da democracia política com outros tipos de democracia e outros campos de democratização, articulação essa que designo como democracia radical, democracia de alta intensidade ou democracia revolucionária. O momento em que a democratização do Estado e da sociedade ultrapassa com êxito o limite de compatibilidade com o capitalismo é o

mesmo em que a emancipação política dá lugar à emancipação social. (SANTOS, 2016, p. 139).

A democracia pressupõe a possibilidade de participação política dos membros da sociedade nos processos decisórios, sejam eles vinculados ao Estado ou à vida cotidiana (bairro, locais de trabalho, escola etc.). A questão é compreender que o tipo de democracia vigente é parte do problema, cabendo, aos sujeitos comprometidos com a utopia concreta da transformação social, reinventá-la.

Vale lembrar que a utopia é concreta, pois parte de um princípio que é real, atingível e construída por sujeitos que existem, nos canteiros de obras, nos bancos escolares, nas tribos indígenas, nas comunidades quilombolas, nos assentamentos, no campo, nas praças e nas ruas.

A utopia concreta é a experiência encarnada de uma aposta concreta num futuro a concretizar. Verdadeiramente, cada um de nós só reconhece a utopia em que está envolvido concretamente. Se não estiver envolvido em nenhuma, não poderá dar resposta a essa pergunta, mas obviamente também pensará que a pergunta é um disparate. A utopia concreta não se deixa formular em abstrato e vai emergindo da grande criatividade moral e política daqueles de quem nada de criativo, moral ou político se espera. (SANTOS, 2016, p. 157).

Najjar (2006) afirma que estamos nos referindo à sociedade e, conseqüentemente, também à escola quando falamos em democracia. Para Souza (2009), a essa forma de organização tem se apresentado de modo bastante formal e procedimental. Ela tem se ampliado nos espaços escolares, porém ainda muito assentada na perspectiva da representação.

A escola não é uma ilha distante das dimensões postas à sociedade. Ela está solidificada pelos mesmos princípios instituidores desta, uma vez que é parte dela, instituinte e instituída por ela (SOUZA, 2006). Desse modo, a escola também acaba por reproduzir formas de dominação que são parte da cultura política, seja do cotidiano social ou dos espaços institucionais de poder.

A 'violência simbólica' (BOURDIEU, 2011) se exerce na gestão das escolas tanto pela negação da partilha do poder à comunidade escolar quanto pelas formas de regulação da participação dos sujeitos no processo decisório da gestão. Tais elementos se apresentam enquanto grandes obstáculos para a tarefa histórica da democratização do espaço escolar, e necessitam ser superados pelos sujeitos sintonizados com as utopias transformadoras.

Bourdieu (2003) afirma que a educação é um espaço de luta para transformar ou conservar esse campo de forças. Assim, a gestão escolar tem se apresentado hoje como um local de disputas que buscam a sua regulação ou aquelas antenadas com a partilha do poder e de uma outra democracia possível.

### **A gestão democrática e a utopia da transformação social**

A gestão escolar democrática focaliza o processo educativo e os sujeitos sociais inseridos na realidade das escolas, cuja direção das suas ações é a relevância social. Seu surgimento está situado no contexto da redemocratização brasileira dos anos 1980, após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985) no país. Nesse modelo de gestão, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando o caráter intencional das suas ações, a importância das interações sociais e as relações da escola com o contexto sociocultural e político.

Nessa perspectiva, as dimensões políticas, sociais e pedagógicas estão intrinsecamente ligadas com a prática educativa e com um forte compromisso com a democracia e com a transformação da sociedade. A organização escolar não é entendida aqui como algo objetivo e neutro, mas como algo construído

entre a comunidade escolar, onde vigoram formas democráticas de gestão e de tomada das decisões (GRACINDO, 2009; LIBÂNEO, 2015).

Sua principal premissa é a partilha do poder, da autoridade e das responsabilidades com a gestão e com a organização escolar. Seu sentido é oportunizar formas mais horizontais na gestão da escola, possibilitando ampliar a capacidade decisória das comunidades e fazendo-as experimentar um tipo de democracia constituída pela base dos sujeitos que compõem suas realidades. No caso das escolas mantidas pelo Estado, transformá-las em aparatos menos estatais e mais públicas.

Nesse modelo, a democracia aparece como valor inalienável e que perpassará pela organização de todo o conjunto de atribuições da escola. A gestão democrática se apropria dela enquanto espaço de contraponto a regimes autoritários e de democracias com cidadania limitada. Aqui a escola não abre mão de sua função social, de seu caráter político e nem de sua utopia emancipadora.

Gracindo (2009) nos apresenta quatro elementos constitutivos da gestão democrática comprometida com a transformação social: (1) participação; (2) autonomia; (3) transparência e (4) pluralismo.

## **1. Participação**

O primeiro elemento trata da 'participação'. A autora destaca a importância dos sujeitos sociais tomarem posse das decisões da escola e das corresponsabilidades pelos caminhos traçados e percorridos no processo educativo, cumprindo o papel de protagonistas e não de mero coadjuvantes. É necessário que aqueles que compõem as unidades escolares tenham poder

decisório, algo que ainda precisa caminhar bastante no país. A participação requer a descentralização do poder, muitas vezes concentrado nas mãos do diretor e a garantia de um clima democrático nas escolas, tornando-se essa condição necessária para a gestão democrática.

Bordenave (1983) indica que a participação passou a ser uma das demandas exigidas pela sociedade brasileira no processo da redemocratização dos anos 1980, buscando assegurá-la não apenas no campo político, mas também nos bairros, nos locais de trabalho, nos clubes, nas universidades e, inclusive, na escola. Para ele, a democracia é “um modo de espírito, um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação” (BORDENAVE, 1983, p. 8).

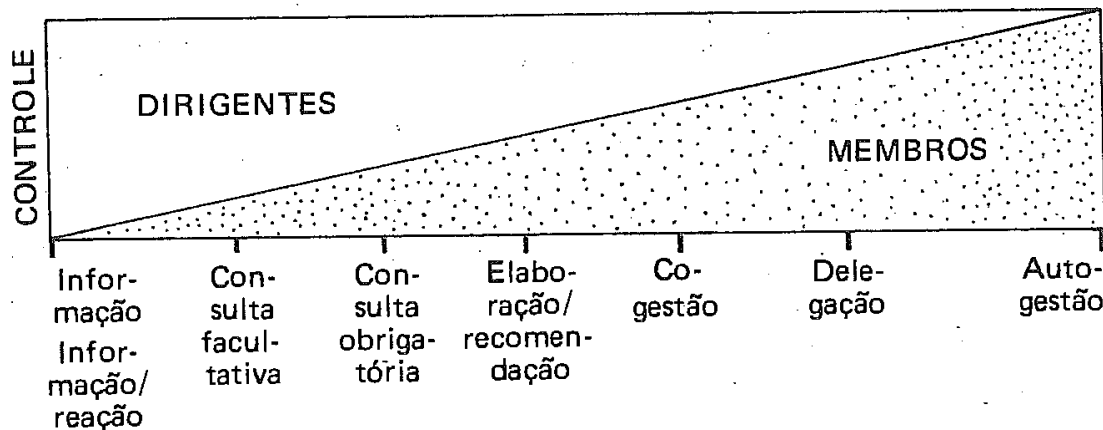
A participação adquire as tarefas de controle do poder central, de fiscalização das autoridades governamentais. Esse autor afirma, ainda, que a participação é entendida como parte da ontologia do ser social, ou seja, como uma necessidade humana. O homem só se realiza, humaniza-se, tendo participação ativa na sociedade. A palavra ‘participação’ é originária de ‘parte’, podendo ela adquirir três significados: ‘fazer parte’, ‘tomar parte’ ou ‘ter parte’. As duas primeiras expressões indicam tipos distintos de participação: o primeiro de ‘participação passiva’ e o segundo de ‘participação ativa’, sendo esta a distância entre um sujeito inerte, espectador dos acontecimentos, e um cidadão engajado com possibilidade de intervir na sociedade e transformá-la (BORDENAVE, 1983).

democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por *fazerem parte* da nação, *tem parte* real na sua condução e por isso *tomam parte* – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se *sentem parte*. (BORDENAVE, 1983, *grifos do autor*, p. 23).

O gráfico abaixo, organizado por Bordenave (1983), demonstra os diferentes graus e níveis de participação, dividida na seguinte forma: informação, consulta



facultativa, consulta obrigatória, elaboração/recomendação, cogestão, delegação e autogestão. Os graus foram apresentados na ordem crescente do nível de participação.



**Gráfico 1:** Graus e Níveis de Participação, segundo Juan E. Díaz Bordenave. (Fonte: BORDENAVE, 1983, p. 31. Gráfico do autor).

Da esquerda para a direita, os níveis de controle e de participação sobre o poder aumentam, bem como proporcionam aos sujeitos estarem mais ativos na sociedade ou na organização em que estão inseridos. Na 'informação', os subordinados são apenas comunicados acerca das decisões já tomadas pelos superiores. A 'consulta facultativa' é aquela em que os superiores consultam a equipe se assim desejarem. Isso é diferente da 'consulta obrigatória', na qual os subordinados devem ser consultados em determinadas ocasiões, porém a palavra final continua sendo dos superiores. Na 'elaboração/recomendação', os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas aos superiores, cabendo a eles acatar ou não. Na 'cogestão', a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de colegiados, como comitês e conselhos. Nesta forma, os administrados exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões. A 'delegação' estabelece que os administrados passam a ter autonomia em certos campos e jurisdições, limitando a ação dos superiores. Na 'autogestão', o grupo determina seus objetivos,

estabelece seus controles e não existe uma autoridade externa (BORDENAVE, 1983).

Dourado (2013) afirma que a gestão escolar se configura, antes de qualquer coisa, em um ato político na medida em que requer sempre uma tomada de posição. Ela é sempre política, pois é uma expressão de formas conscientes ou não de engajamento. Para o autor, a gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se limita à prática educativa, mas almeja a criação de canais de efetiva participação social, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritárias que permeiam as relações na sociedade. Nesse contexto, inserem-se as lutas pela democratização da educação e da escola pública e se evidenciam a problematização da gestão e as formas de acesso aos cargos de direção.

Ao mencionar sua dissertação, Dourado (2013) identificou cinco formas usuais de provimento ao cargo de diretores de escolas pública no Brasil: (1) diretor indicado pelos poderes públicos (estados e municípios), (2) diretor de carreira, (3) diretor aprovado em concurso público, (4) diretor indicado em lista tríplice e (5) eleição direta para diretor. Apropriando-nos da tipologia apresentada, entendemos que a indicação não é a forma mais adequada (e nem democrática) para o cargo de diretor, apesar de ainda ser a principal forma de acesso à função. Muitas vezes, a indicação pelo poder público acaba por estimular relações clientelísticas e de perseguição às oposições, bem como evidencia uma forte ingerência do Estado na gestão escolar.

	BRASIL %
Concurso público apenas	7,0
Eleição apenas	22,0
Indicação apenas	46,0
Processo seletivo apenas	3,0
Processo seletivo e Eleição	11,0
Processo seletivo e Indicação	6,0
Outra forma	5,0
Total	100,0

**Tabela 1:** Indicador de Gestão Democrática – Brasil (Questionário do Diretor – SAEB / Prova Brasil 2015). (Fonte: INEP, 2015. Elaboração dos autores).

A segunda modalidade se expressa na promoção ao cargo de servidores por meio de critérios técnicos, tais como tempo de serviço, mérito e nível de formação. Para Dourado (2013), no setor público, essa forma se apresentou como uma variação, que em tese deveria ser meritocrática, da indicação política.

O terceiro modelo é o do diretor nomeado por concurso público. Sua maior virtude é retirar qualquer possibilidade de indicação política para o provimento do cargo, porém resume demais a gestão escolar a critérios técnicos e burocráticos, dificultando a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico. Na direção indicada por listas tríplices, a comunidade escolar só possui o controle do processo no seu início, perdendo essa capacidade ao final quando o poder público terá a incumbência de determinar a equipe diretiva após a consulta à comunidade escolar.

O quinto modelo parte da eleição direta e se apresenta como o mais democrático dentre os demais casos mencionados, implicando a conquista de parte do poder decisório da escola pelos sujeitos que a compõem. As eleições se apresentam das mais variadas formas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral até a universalização do direito de participação eleitoral da comunidade escolar.

Paro (2003) aponta que o movimento por eleições para diretores escolares surgiu na década de 1980, inspirado nas lutas pela redemocratização do país. O movimento é fruto do amadurecimento político das lideranças dos profissionais da educação, fazendo com que as disputas pela eleição de diretores se espalhassem por diferentes estados e municípios brasileiros, tais como: Goiás, Santa Catarina, Vitória (ES), Paraná, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, entre outros. Em alguns desses casos, as eleições de diretores (nas suas mais variadas feições – eleição apenas, lista tríplice, eleição e concurso interno) passaram a incorporar as Constituições Estaduais ou as Leis Orgânicas dos Municípios.

Este autor destaca ainda que a introdução das eleições para gestores escolares também foi acompanhada por uma série de tensões e de limitações, não sendo fácil para os dirigentes superarem os entraves associados às práticas clientelistas e de centralização do poder. Segundo Paro (2003), em alguns casos os sistemas de ensino que optam pelo modelo de eleições em lista tríplice sofrem grandes pressões do clientelismo por parte dos agentes do poder público que não abrem mão de nomear seus escolhidos para a direção de escolas públicas. Além disso, chamam a atenção os empecilhos criados na própria organização interna das escolas, por conta dos favorecimentos a grupos e pessoas por parte dos diretores, assim como dirigentes que centralizam demasiadamente o poder e continuavam sucessivamente nos cargos mesmo com os processos eleitorais.

Os aspectos apresentados por Paro (2003) nos lançam luz acerca das dificuldades que encontramos no processo de democratização da gestão escolar. Esse não é um processo perfeito, de fácil e de rápida implementação, tanto do ponto de vista das comunidades quanto do próprio poder público. No mesmo caminho, Dourado (2013) afirma que embora a eleição seja o mais legítimo canal de luta pela democratização da escola, não podemos deixar de reconhecer as limitações do sistema democrático representativo. Desse modo,

não podemos imputar apenas à eleição a garantia da democratização da gestão e das relações na escola, mas também devemos referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático.

As condições sociais e a precarização do trabalho dos profissionais da educação refletem diretamente sobre a gestão da escola pública brasileira, criando grandes entraves para um projeto mais efetivo de democratização e de participação social. Paro (1987) apresentou, no contexto da constituinte da década de 1980, uma proposta<sup>2</sup> que ia ao encontro dessa temática. Na proposta, o autor defendia que fosse criado – na Carta de 1988 – um dispositivo legal capaz de garantir condições mais orgânicas para a participação dos trabalhadores nas decisões a serem tomadas na gestão das escolas públicas em que seus filhos estivessem matriculados<sup>3</sup>. Por ainda estarmos atualmente com que esse dilema, percebe-se que tal prerrogativa não foi apreciada pela maioria dos deputados constituintes.

As condições de trabalho dos profissionais da educação também exercem influência sobre a democratização da gestão escolar. Najjar (2006) afirma que uma melhor remuneração atribuída a esses profissionais evitaria uma rotina exaustiva de trabalho em variados locais, o que permitiria uma maior identificação com as escolas em que atuam, aumentando as condições e as oportunidades para prosseguirem na formação continuada e incorporando novos saberes às suas *práxis* cotidianas.

---

<sup>2</sup> A proposta versava sobre abono de ponto nos locais de trabalho para os responsáveis que tivessem compromissos nas escolas dos seus filhos.

<sup>3</sup> O próprio Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, já alertava sobre as dificuldades para que todos pudessem participar da vida política na República, adotando inclusive um tom descrente quanto a uma democracia com maiores aspirações. “O próprio Rousseau estava convencido de que uma verdadeira democracia jamais existiria, pois exigia entre outras condições um Estado muito pequeno, ‘no qual ao povo seja fácil reunir-se e cada cidadão possa facilmente conhecer todos os demais’ [1762, trad. it. p. 93]” (BOBBIO, 2017, p. 196).

Najjar (2006) também estabeleceu a correlação entre a participação social e as condições materiais ao afirmar que a democracia exige dos seus cidadãos participação e presença nos espaços colegiados. Nesse caso, é necessário que os membros da comunidade escolar tenham condições de estarem presentes nesses espaços. Porém, o autor ainda nos apresenta uma provocação bastante pertinente, especialmente atribuída aos professores. A escola precisa assumir o respeito às diferenças e combater as desigualdades, reconhecendo que os pais e os professores partem de lugares distintos ao participarem do processo de gestão da escola.

Um desses princípios, talvez o mais importante, seja o respeito às diferenças. Professores e pais possuem trajetórias diferentes, competências diferentes e inserções diferentes na escola. Desconhecer ou desprezar essas diferenças inviabiliza a participação dos pais, pois as questões tratadas e os discursos formulados provavelmente serão distantes de suas vidas e preocupações. Diversidade e desigualdade, entretanto, não são a mesma coisa. Ao contrário, enquanto o respeito às diferenças é a base da democracia, a naturalização das desigualdades sociais é a base do autoritarismo e do elitismo. (NAJJAR, 2006, p. 29).

Segundo Paro (2012), muitos pais de estudantes de escolas públicas têm receio de participar de reuniões escolares por lidar com pessoas de maior nível escolar, o que os coloca em desvantagem nas discussões dos espaços colegiados como os conselhos escolares. O autor entende que, quando a escola pública estreita seus laços com as famílias, especialmente quando nos referimos aos estudantes de origem pobre, ensejando formas de participação dos pais em atividades que lhes proporcionem alguma apropriação cultural de conhecimentos relativos à educação dos seus filhos, ela está – de certa forma – contribuindo para a diminuição da dívida social que possui com essas famílias que durante anos foram extirpadas do espaço escolar.



## 2. Autonomia

O segundo ponto apresentado por Gracindo (2009) diz respeito à 'autonomia'. Conforme vimos anteriormente, a LDBEN 1996 garantiu, no seu art. 15, que os sistemas de ensino assegurassem às escolas públicas de educação básica “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

O conceito de autonomia está etimologicamente relacionado à ideia de autogoverno, ou seja, ligado à faculdade que os indivíduos possuem de se regerem por regras próprias. Para Gracindo (2009), a autonomia precisa ser conquistada a partir da democratização interna e externa da escola, politizando o seu espaço e desenvolvendo duas facetas importantes: a sua autonomia e a dos sujeitos sociais.

Entretanto, Najjar (2006) adverte que a autonomia é mais do que uma palavra, pois trata-se de um conceito que carrega diferentes visões de mundo. Atualmente, tem sido adotada por discursos técnico-gerencialistas que atribuem à escola orçamentos reduzidos por parte do poder público, fazendo com que este se desresponsabilize com o investimento da educação pública. Em síntese, uma suposta autonomia que retira do Estado os seus deveres com a manutenção da educação pública. Para o autor, a ideia de autonomia transmitida atualmente pelos executivos, em especial após o advento da reforma do Estado de 1995, leva a escola pública a pensar-se e organizar-se segundo as regras do mercado.

A primeira impressão que a palavra 'autonomia' nos passa é a de uma soberania absoluta, ou seja, como uma forma de organização independente de qualquer limite ou intervenção externa. Na verdade, ela não significa independência nem soberania. Em termos jurídicos, seu exercício restringe-se a esferas específicas,

previamente delimitadas pelo ente maior, dentro das quais e para as quais são produzidas pelo ente autônomo normas próprias (GUTIERREZ; CATANI, 2013). A LDBEN-1996 garante progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa para as escolas públicas brasileiras, porém de forma bastante abrangente e sem definir normativas claras quanto a isso.

Paro (2001) aponta que a autonomia pedagógica diz respeito ao mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e a metodologia de ensino, sem a qual fica comprometida a própria intervenção escolar. Todavia, a essa autonomia para decidir sobre o pedagógico esbarra na própria prerrogativa que o Estado possui de legislar sobre o assunto. A educação não é assunto que toca apenas interesses individuais, mas diz respeito a toda sociedade. Já a autonomia administrativa/financeira significa a possibilidade de dispor de recursos e de utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. Reiteramos aqui que a disponibilidade de recursos é condição determinante para esse tipo de autonomia.

A ideologia neoliberal estimulou governos a negar investimentos para as escolas e fazê-las buscar os seus próprios recursos. Os ideólogos dessa corrente chamam isso de autonomia administrativa/financeira, pelo fato das instituições escolares gerirem os recursos que elas mesmas proovessem. Na verdade, o Estado não está dando autonomia às escolas, mas se desobrigando das suas responsabilidades de financiamento com a educação pública (PARO, 2001). Os governos neoliberais se apropriam do discurso da descentralização de tarefas, porém sem descentralizar o poder e a autoridade. Najjar (2006) afirma que o compromisso estatal com a República passa a ceder lugar ao descompromisso neoliberal nesse contexto.

Barroso (2017) entende que as normativas que transferem competências, atribuições e recursos do nível central para o local (como as escolas) se

distinguem em função de dois tipos de justificção, sendo uma vinculada à lógica do mercado e a outra à lógica estatal. Para o autor, o que se assiste é o reforço de uma retórica de modernização que privilegia a privatização da educação pública. A descentralização fica apenas na aparência, pois o Estado continua preservando sua centralidade estratégica e o poder das decisões centrais, transferindo às periferias (níveis locais) apenas as táticas e decisões de natureza executória. Desse modo, percebemos que a modernização da gestão pública tem proporcionado uma autonomia bastante limitada às escolas, atribuindo a elas apenas a simples tarefa de execução de ações que são pensadas nos níveis centrais e a busca de financiamento para a sua própria sobrevivência.

### **3. Pluralismo e Transparência**

O terceiro e o quarto pontos trazidos por Gracindo (2009) tratam do 'pluralismo' e da 'transparência'. Para a autora, ele diz respeito à abertura ao pensar diferente, sendo o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e sustentam o próprio processo democrático a partir do debate e do conflito de ideias (GRACINDO, 2009).

Esse conceito vem ao encontro do pensamento de Touraine (1996), o qual parte da premissa do respeito aos direitos das minorias para a ampliação do processo de democratização da sociedade. Em grande medida, a postura pluralista está na consequente distribuição do poder que ela enseja, ratificando a necessidade da ideia de descentralização do poder.

Paro (2003) afirma que é necessário fazer com que as comunidades escolares compreendam que a democracia no estrito político seja separada da social. Os grupos vencedores nos certames eleitorais devem ser capazes de construir um projeto apropriado para a inclusão das chapas perdedoras na organização e

desenvolvimento das ações da escola, caso contrário, a tendência é o fracasso daquela instituição.

Para Souza (2006), pautar o processo de democratização da gestão escolar sempre a partir da lógica da maioria corre o sério risco de padronizar a tomada de decisões na escola, tendo a inflexibilidade e o uso da força para manter até mesmo argumentos frágeis. Se os sujeitos na escola não pautarem suas ações no diálogo e na alteridade, pouco restará de democrático nesses atos. Um projeto de gestão capaz de unir a comunidade escolar em torno de objetivos é saudável à democracia escolar. Deve-se traçar coletivamente os caminhos dessa instituição para que ela seja mais relevância socialmente e que respeite as diferenças políticas e ideológicas.

De acordo com Bobbio (2017), a transparência na coisa pública é um dos principais pressupostos da democracia. Ela é um dos possíveis significados do público em oposição ao privado (secreto). Segundo Gracindo (2009), a transparência está intrinsecamente ligada à ideia de escola como um espaço público vigoroso, aberto às diversidades de opiniões e de concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos em sua vida. Em tempos de predomínio da lógica econômica nos setores sociais e de restrições à participação social no planejamento e no orçamento das ações do Estado, garantir a visibilidade da escola frente à sociedade tornou-se, acima de tudo, uma questão ética e necessária para uma escola pública de qualidade, inclusiva e democrática.

Segundo Dourado (2013), a escola – sobretudo a pública – precisa resgatar o seu papel político-institucional, não devendo se restringir meramente à lógica do mercado. A educação é uma prática social em interlocução com a realidade mais ampla. Gracindo (2009) afirma que, ao optar pelo sentido da solidariedade, inclusão e emancipação social, a gestão escolar se assume como mecanismo

da transformação social. Caso contrário, ela acaba por imprimir o sentido da competitividade, alicerce para a manutenção da ordem social vigente. Sander (1995 apud DOURADO, 2013) nos alerta que eficiência, eficácia e efetividade devem ser trabalhadas à luz do conceito de relevância social, entendido como critério imprescindível para a gestão democrática da educação.

(...) a importância do enfoque cultural se acentua hoje diante da necessidade de resgatar, à luz da relevância humana, o verdadeiro valor instrumental da eficiência e da eficácia que se reafirmam como critérios definitórios da lógica produtivista e competitiva que caracteriza a sociedade atual. A estratégia para atingir elevados níveis de relevância, capaz de resgatar o verdadeiro valor dos demais critérios de desempenho administrativo na gestão da educação, é a participação cidadã no contexto da democracia como forma de governo (SANDER, 1995 apud DOURADO, 2013, p. 100).

Para Najjar (2006), a gestão democrática é a radicalização da democracia nas relações sociais que ocorrem no interior da escola e na interação que essa instituição tem com outras e com a própria sociedade. Esse pensamento está em sintonia com o de Santos (2016, p. 133). Para este, “Onde quer que haja luta contra o poder desigual, há processo de democratização”. A democracia não é um estado, é um processo ininterrupto de emancipação humana passível de ser ampliado pela ação dos sujeitos que acreditam na sua possibilidade e na sua necessidade.

### **Considerações Finais**

É certo que o momento atual do país não é dos mais animadores para tratarmos de ‘democracia’. O golpe parlamentar que derrubou definitivamente a presidenta Dilma Rousseff, no dia 31 de agosto de 2016, abalou as estruturas da frágil e jovem democracia brasileira, trazendo à tona novamente o espectro golpista e as lembranças do autoritarismo. O impeachment não foi apenas uma manobra para a troca do executivo. Acima de qualquer coisa, ele ocorreu para destruir um

projeto de poder popular (mesmo que ainda bastante tímido). Löwy (2016) afirma que a derrubada de governos de esquerda por meio de instâncias legais (como o caso de Zelaya em Honduras, Lugo no Paraguai e Dilma no Brasil) passou a ser a nova forma das oligarquias latino-americanas de interromper trajetórias democráticas e agendas políticas populares na América Latina.

A posse do presidente ilegítimo Michel Temer já traz consideráveis estragos aos avanços políticos e sociais obtidos nos governos Lula e Dilma, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). No campo da educação, o novo governo, por exemplo, encerrou o Programa Ciência sem Fronteiras, reduziu verbas para as universidades que eram aplicadas em assistência estudantil e aprovou o Projeto de Emenda à Constituição (PEC) do Teto dos Gastos Públicos, o qual congelará o orçamento da União nos próximos vinte anos. Tal congelamento atingirá totalmente o financiamento da educação brasileira, praticamente inviabilizando o cumprimento das metas estipuladas no atual PNE.

Os tempos atuais apresentam grandes desafios à educação pública brasileira, bem como à gestão democrática das escolas. A partir desse cenário, concluímos que os mecanismos garantidos em lei, a partir da LDBEN-1996, são de suma importância para a efetivação do princípio da gestão democrática da escola pública brasileira.

Entretanto, esse movimento não se esgota de forma simples. Notamos que a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras tem se limitado apenas à esfera da representação. Além disso, essas as instâncias têm sido bastante reguladas pelo poder central. Isso faz com que as decisões dos sujeitos nas escolas estejam cada vez mais congeladas e dependentes dos padrões estabelecidos por cima do nível local (escola).



Lima e Sá (2017) indicam que a modernização conservadora das últimas décadas inspirou um conjunto de reformas pelo mundo que acabaram por atingir também a gestão das escolas. Ativamente idealizadas por organismos multilaterais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elas tendem a reduzir a complexidade dos problemas educativos à simples problemas de gestão, despolitizando as decisões e as ações organizacionais.

A nova ideologia gestonária apresenta uma cartela vasta de soluções para os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino, como o deslocamento das decisões estratégicas para o centro do poder, a recentralização pela proliferação de múltiplas plataformas de informática, a regulação pelos resultados e a responsabilização de dirigentes escolares pelos resultados obtidos pelas instituições escolares.

Estamos diante de um intenso campo de disputa (BOURDIEU, 2003) pelo sentido da gestão escolar democrática. Historicamente conquistado pelas lutas dos profissionais da educação na redemocratização dos anos 1980, esse princípio não é assumido plenamente por perspectivas reguladas e limitadas de participação, as quais não empoderam suas comunidades e estão longe de partilhar o poder.

Por isso, aqui retomamos o pensamento de Najjar (2006) e Souza (2006) que são categóricos em afirmar que a gestão democrática pressupõe a partilha do poder. Fora dessa perspectiva, deparamo-nos com propostas gerenciais que apenas descentralizam a execução de tarefas na escola e controlam as ações tomadas pelas gestões escolares.

Apesar de todos os entraves e limitações de ordem jurídica, financeira, política e social, a democracia sempre será uma utopia constante para os educadores e os cidadãos engajados na tarefa revolucionária da transformação da sociedade. A escola é o espaço do diálogo, da convivência com a democracia e com a cidadania. É um lugar onde se aspira a formação de cidadãos capazes de dominar conhecimentos da cultura local e universal.

Sendo assim, as possibilidades da escola estão muito acima da mera aquisição de habilidades e de competências. Ela não ensina apenas o que é falado em sala de aula, mas também o que se é vivenciado através das relações que se tecem em seu interior. Najjar (2006) compreende o ambiente escolar como um espaço que possibilita aos estudantes inculcar hábitos, comportamentos, valores e visões de mundo.

Qualidade deve ser pautada pela inclusão, sendo não só acessível a todos, mas também proporcionando àqueles que dela participam uma formação democrática. Sem isso, há apenas uma racionalidade técnica que tem sentido para poucos, mas não para a maioria da população. Adorno (1986), em seu trabalho sobre a educação pós-Auschwitz, nos mostra, inclusive, como a educação unicamente preocupada com a racionalidade técnica, despida de valores humanistas e democráticos, pode ser um elemento potencializador da barbárie e não da emancipação humana (NAJJAR, 2006, p. 22).

A democratização das relações de poder na escola será sempre um ideal a ser perseguido, um horizonte a ser alcançado, uma utopia a guiar as mentes e os corações daqueles que acreditam que um outro mundo e uma outra escola são possíveis. Aqui defendemos que a escola cumpre o seu papel de educar também por meio da gestão democrática e participativa. Seu maior compromisso é iniciar nas instituições de ensino aquilo que pode se transformar em um amplo movimento de democratização da sociedade, resgatando a disputa pelo tipo de democracia que interessa ao povo trabalhador desse país: uma 'democracia social'.

## Referências

BARROSO, João. Centralização, descentralização, autonomia e controle. In: LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio (orgs.). *O governo das escolas – Democracia, controle e performatividade*. V. N. Famalicão: Humús, 2017.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. *Política e Gestão Educacional* (ONLINE), v. 22, p. 31-48, 2018.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade – Fragmentos de um dicionário político*. 20 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação?* 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência – Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Economia das Trocas Simbólicas*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 5/10/1988.

Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 18/01/2017 às 22:15.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 30/04/2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Ênio (org.). *Encontros com a civilização brasileira*. v.9. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, Brasília, vol. 3, n. 4, p. 135-147, jan/jun, 2009.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

INEP. Microdados – SAEB (Aneb/Prova Brasil). 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>> Acesso em 18/10/2016 às 13:29.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – Teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio. Sobre o governo das escolas. In: LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio (orgs.). *O governo das escolas – Democracia, controlo e performatividade*. V. N. Famalicão: Humús, 2017.

LOWY, Michel. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs). *Por que gritamos golpe? – Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARQUES, Luciana Rosa. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática na escola. In: GOMES, Alfredo Macedo (org). *Políticas públicas e gestão da educação*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. Desigualdades inevitáveis e restrição da democracia no pensamento elitista. In: MIGUEL, Luis Felipe (org). *Desigualdades e democracia – O debate da teoria política*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

NAJJAR, Jorge. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. *Movimento*, Niterói, n. 13, p. 20-33, mai, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GONDRA, José Gonçalves; HOUSSAYE, Jean; SGARBI, Paulo Sérgio (orgs). *A Democracia no cotidiano escolar*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores – A escola pública experimenta a democracia*. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Utopia da gestão escolar democrática*. Caderno Pesquisa, São Paulo (60): p. 51-53, fev, 1987.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Estrutura da escola e integração da comunidade. In: FETZNER, Andrea Rosana e MENEZES, Janaína Specht da Silva (orgs.). *A quem interessa a democratização da escola?* Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia – Reinventar as esquerdas*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHUMPETER, Joseph A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 25, n. 3, p. 123-140, dez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TOURAINÉ, Alain. *O que é democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.

## **SOBRE OS AUTORES**

JOÃO CARLOS DE SOUZA ANHAIA GINO é professor das Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ e SEEDUC-RJ). Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNIRIO.  
*E-mail:* [joao.gino87@gmail.com](mailto:joao.gino87@gmail.com)

ELISANGELA DA SILVA BERNADO é professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da UNIRIO. Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ (2015-2018). Doutora em Educação pela PUC-Rio.  
*E-mail:* [efelisberto@yahoo.com.br](mailto:efelisberto@yahoo.com.br)

Recebido em: 02.04.2018

Aceito em: 11.05.2018