

GESTÃO DEMOCRÁTICA: NEXOS NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Paulo Gomes Lima¹

(Universidade Federal da Grande Dourados)

Cristiane Teruya de Melo Alca²

(Rede Municipal de Ensino de Hortolândia/SP)

Resumo: Este artigo objetiva a discussão da gestão da escola sob a perspectiva democrática considerando a escola como *locus* no qual se dá também a formação do cidadão. O corpo docente, pessoal técnico-administrativo, a coordenação pedagógica e os representantes da comunidade intra-escolar e extra-escolar têm papel fundamental nesse processo e, portanto, têm o direito de voz, voto e vez nas decisões a que vierem a ser tomada em benefício de todos. Assim, a participação coletiva numa gestão democrática implicará a formação de um cidadão mais atuante na sociedade em que está inserido, coerente e autônomo em suas decisões para o exercício da cidadania. Por meio de uma reflexão mediada pela literatura especializada, constatamos que a gestão democrática é uma construção, nada fácil, mas responsabilidade de todos e de cada um.

Palavras-Chave: Participação; Democracia; Gestão escolar; Cidadania.

DEMOCRATIC MANAGEMENT: CONNECTIONS IN THE CONTEXT OF THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

Abstract: This article aims at the discussion of the administration of the school under the democratic perspective considering the school as *locus* in which also feels the citizen's formation. The faculty, personal technician-administrative, the pedagogic coordination and the intra-school and extra-school community's representatives have fundamental paper in that process and, therefore, they have a the voice right, vote and chance in the decisions the one that they come to be taken in benefit of all. Like this, the collective participation in a democratic administration will implicate a citizen's more participant formation in the society in that it is inserted, coherent and autonomous in your decisions for the exercise of the citizenship. Through a reflection mediated by the specialized literature, we verified that the democratic administration is a construction, easy, but responsibility of all and of each one.

Keywords: Participation; Democracy; School administration; Citizenship.

¹ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: paulogl.lima@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de Ensino – Campus Hortolândia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Hortolândia/SP.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um estudo sobre determinado objeto pressupõe o conhecimento das interconexões no qual está inserido e da consciência de que o mesmo participa recorrentemente de sua constituição, isto é, considera-se a totalidade e as partes do todo que o compõe sem fragmentações, fazendo-se necessário, em maior ou menor profundidade, perfazer o itinerário do seu contexto histórico. Sob esta perspectiva compreender as partes que compõe o todo e a sua totalidade propriamente dita, não quer dizer que a pesquisa deva ser uma miscelânea de informações ou uma imersão historicizada com fim em si mesma, mas é necessário, considerar no universo de um recorte epistemológico, a totalidade que contribui para o desvelamento do objeto. Desse modo, pela acuidade teórico – metodológica, tomando a gestão democrática como objeto de estudo, abordaremos o panorama que esta percorrerá no século XX - década de 1980, quando mundialmente os países massacrados pelas ditaduras, foram colocados em xeque pelos movimentos que evocavam a luta pela democracia e igualdade de condições sociais, dentre os quais, o Brasil.

Embora esse rumo privilegie com presteza a informação contextual a respeito da constituição da gestão escolar democrática e os seus condicionantes, torna-se imprescindível nortear os referenciais teóricos da administração ou gestão da escola para engajar a questão tão discutida atualmente e objeto de estudos e trabalhos acadêmicos, a saber: gestão ou administração democrática – que nomenclatura e perfil profissional orientam a atribuição do diretor no andamento da vida escolar?

O nosso objeto não pretende se alongar neste questionamento, entretanto, vale destacar que estará perpassando algumas discussões que vamos desdobrar sobre a gestão democrática no Brasil e os meios de sua consecução. O termo “administração” da educação mesmo que se evocando o complemento “democrática” orienta-se pela dimensão mando-obediência, como se pode observar nas tipologias das relações estabelecidas no delineamento da administração científica, enquanto que “gestão escolar” como processo participativo à luz das teorias organizacionais, procura em seu íntimo, ou fora dele, considerações que primaziam a sua totalidade social, onde os sujeitos se descobrem mutuamente, exercem suas ações e onde concomitantemente encontram as fontes de seus condicionantes (PARO, 1993, p. 13).

O processo participativo pode ser entendido, portanto, como todas as contribuições de idéias, opiniões que podem ou não ser validadas, que explicam o posicionamento do grupo para a realização ou não de ações, dentro de uma organização social legitimamente constituída, na qual os atores participam na tomada de decisões de forma aberta e dialogada,

atuando e interagindo com diferentes grupos (na gestão escolar: pessoal técnico-administrativo, corpo docente e discente, coordenação pedagógica, comunidade, etc.), para que os objetivos, metas e propostas sejam alcançados mediante reflexão e avaliação do contexto real em que vivem essas comunidades. Sendo assim, a constituição da gestão escolar deve ser compreendida nos dias atuais como um resultado inacabado oriundo de utopias (entendido este termo como uma realidade desejada) e projeções históricas e sociais da mobilização cidadã a partir da escola como objeto de estudo e problematização, porque uma instituição elaborada para o desenvolvimento de valores sociais.

A escola como instituição social que tem por finalidade, dentre outras, a promoção da educação formal, foi por muito tempo (e ainda o é) foco de reflexão dos ideários de forma de produção capitalista, trazendo em seu bojo o discurso da preparação do homem ideal para uma sociedade desejada, alienando esse homem da construção do exercício da cidadania, da autonomia e, portanto, do seu livre arbítrio. Assim, a escola tem sido apresentada como, um dos aparelhos ideológicos, que historicamente reproduz “o homem adequado” à “sociedade adequada” por meio de uma violência simbólica que através dos valores sociais e reprodução de conhecimentos, escamoteia os interesses não ditos, as vontades não sentidas e um mundo onde o determinismo não se discute, se aceita.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica procuramos problematizar a gestão democrática na escola pública, os elementos dificultadores e alguns caminhos possíveis para a sua consecução. Este itinerário nos exigiu diligência na seleção de fontes, levantamento e discussão de pontos conflitivos à luz da literatura especializada contemporânea. Organizamos este artigo em três seções. Na primeira seção fizemos uma abordagem a respeito de um referencial teórico da gestão educacional. Na segunda seção abordamos os condicionantes históricos e sociais que envolveram e envolvem a gestão educacional no Brasil e na terceira e última seção elaboramos uma reflexão a respeito da atualidade da gestão democrática e seus condicionantes sociais na escola contemporânea.

2 GESTÃO EDUCACIONAL: EM BUSCA DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o Dicionário Aurélio (2001) a palavra gestão é um substantivo feminino que significa ato ou efeito de gerir; invoca, portanto, um sentido de processo. *Democracia*, como substantivo feminino, significa governo do povo; soberania popular, doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder.

Democrático, por sua vez, é um adjetivo relativo ou pertencente à democracia; democrata, deliberação que emana do povo, ou que a ele pertence. Do grego *demo* – povo e *cracia* – governo. Logo, gestão democrática é gerir algo que pertence ao povo. Na história da educação é possível constatar uma trajetória reivindicativa para que o poder, que sempre esteve nas mãos de poucos, pudesse emanar do povo, para o povo e com o povo em direção à inauguração de uma escola democrática e aberta a todos indistintamente. Certamente muitas manifestações aconteceram a fim de que essa premissa pudesse ser materializada e universalizada até que o Estado incorporasse a educação formal como um dos seus deveres, promovendo a sua oferta e expansão no atendimento às necessidades educacionais do povo.

A assunção da educação pública universal e gratuita pelo Estado se deu, inicialmente, no século XIX em países desenvolvidos mobilizados pelas transformações sociais e econômicas vividas no momento em que o setor industrial despontava na Europa solicitando mudanças profundas nos sistemas educacionais, tendo em vista a necessidade de qualificação especializada para as emergentes formas de produção capitalista. Articulada a esta realidade, o crescente aumento da população na zona urbana contribuiu pontualmente para que o Estado assumisse o papel de “educador do povo”, justificando-se o esforço pela erradicação do analfabetismo e qualificação para o trabalho como prioridades a serem alcançadas para o progresso da Nação. Conseqüentemente, o sistema capitalista cria mecanismos por meio dos quais o consumo, a produção e a mão-de-obra qualificada fossem indispensáveis para a sua sustentação. Dessa maneira, para que o consumo no mundo capitalista ocorresse significativamente seria preciso que a maioria da população soubesse pelo menos ler e escrever a fim de que pudessem concorrer aos empregos oferecidos pela indústria e, ao mesmo tempo alimentar o consumo.

Reportando-se ao caso brasileiro, na primeira metade do século XX, Romanelli (1978, p. 67) observa que antes da década de 1930 a educação não era tão necessária ao sistema econômico vigente da época centrada ainda na fase agro-exportadora guiada pelo mercantilismo pré-capitalista. No período posterior, quando da passagem da fase anterior para a fase urbano-industrial, fez-se necessário a organização de um novo arranjo de escolas públicas no Brasil para que, de um lado, as aspirações econômico-sociais dos detentores dos meios de produção fossem satisfeitas e atendendo também, por outro lado, mas muito gradualmente, as reivindicações populares, manifestas muitas vezes por políticos oportunistas, de uma educação universal e gratuita. A partir daí, a tarefa do Estado, consoante o imperativo

de controle social, passa a incorporar em sua agenda a educação pública como eixo de interesse nacional.

Oliveira (2000, p.104) lembra que o Estado promove por parte da gestão pública uma maior racionalidade, a fim de alcançar objetivos e metas que o levam a equacionar problemas e otimizar recursos financeiros. Dessa forma, devemos observar que a luta pela democratização da educação pública busque como elemento norteador a Universalização do ensino para todos como direito social, com a participação da comunidade no desdobramento das atividades e interesses da escola, mas ao mesmo tempo, não podemos deixar de notar que este “conquista” foi mobilizada por interesses ideológicos capitalistas. Esta visão que surge da necessidade burguesa de difundir o ideário de liberdade, igualdade e universalização de oportunidades tinha um objetivo intrínseco de exploração da mão-de-obra, isto é, moldar o cidadão que se deseja para a sociedade desejada, forjando uma tipologia de consciência coletiva.

Émilie Durkheim, *apud* Rocher (1971, p. 41), se refere à consciência coletiva como um conjunto de ações nas quais por meio da coerção (regras), as pessoas se relacionam para interagirem na sociedade em que estão inseridas. Desse modo, a escola funciona como um meio coercitivo no qual o homem é moldado para essa sociedade. Essa coerção não é sentida pelos membros da sociedade visto que a consciência individual se adequa às necessidades de agir, pensar e sentir da ação coletiva, tornando-se, mesmo de forma irrefletida, sua voz.

Desse modo é possível observar que a escola, situando a gestão educacional como recorte, sempre esteve atrelada a esse jogo ideológico por meio da elaboração de “planejamentos adequados” às aspirações sociais, cuidando para o não-despertamento denunciativo dos interesses de controle social do Estado e dos detentores dos meios de produção. Exatamente por esta perspectiva, que o termo “administração escolar”, arraigado pelos pressupostos da administração de empresas, condiciona e serve como referencial da escola, marcando o ritmo da consciência coletiva que se queria materializada. No final dos anos de 1970 e 1980, por conta das teorias empresariais, este referencial expande-se mundialmente nas escolas condicionando mentes, tempos, movimentos e produção ao ideário capitalista.

Para compreender este quadro, vale destacar que, a segunda guerra mundial que devastou regiões e aniquilou vidas, é o marco histórico que irá desencadear novos arranjos para a sistematização da economia mundial e, conseqüentemente da educação pública em muitos países em desenvolvimento, como o Brasil. Pós-segunda guerra mundial, houve a

necessidade de reconstrução das economias mundiais, destacando-se dois grandes blocos que assumem o protagonismo de subsidiadores, ou seja, de “ajudar os países arrasados pela guerra”, representados pelos Estados Unidos e a antiga União Soviética.

Os Estados Unidos incubiram-se do apoio à região européia e asiática, mobilizando recursos por meio de empresas com capital americano que atuavam mundialmente e, por ocasião da reconstrução das economias, passam a agir como “instituições solidárias” no atendimento à situação social e econômica em que se encontravam os países atingidos pela guerra. Assim por meio de investimentos destinados a esta empreitada, os EUA por meio de empresas capitalistas, prefiguram-se como agentes de desenvolvimento local perpetuando a sua hegemonia político-econômica e, conseqüentemente expandindo o capitalismo pelo incentivo do consumo e a industrialização. A URSS, por sua vez, sob a égide de que o Estado cuidaria do povo dizimado e empobrecido pela guerra, reafirmava o seu condicionante ideológico orientado pela substituição do capitalismo por ruma organização social na qual a exploração humana fosse extinta, favorecendo a reconstrução econômica e social desses países, ratificando os ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda como um direito universalizado. Necessariamente, a “ajuda oferecida” teria um preço a ser pago pelos países em reconstrução – o posicionamento favorável em relação ao capitalismo, representado pelos Estados Unidos, ou ao comunismo defendido pela União Soviética.

Notadamente, os condicionantes sociais pós-guerra nortearam visões políticas e econômicas de dominação em massa através de ideologias nas quais a “solidariedade” era o termo mais incisivo, cuidando-se do velamento de interesses polarizados. Nesse confronto, a empreitada norte-americana logrou maiores resultados no “acolhimento” das necessidades dos países em processo de reconstrução, tanto por meio de empréstimos para esta finalidade, quanto no “oferecimento” de seus produtos e tecnologias industriais a princípio e, ao mesmo tempo consolida sua hegemonia capitalista, por meio de incursões tecnológico-industriais marcadas pela administração científica de tempos e movimentos, produção em série, linhas de produção dentre outros, cujos princípios teóricos fundamentavam-se nos modelos empresariais de Taylor, Ford, Fayol. Em relação ao taylorismo, Vegara (1971, p.45-46) afirma que sua difusão:

[...] sob a forma de “organização científica do trabalho”, encontra sua explicação nas necessidades internas do capitalismo nos países mais avançados que chegaram à sua fase monopolista, na qual a ampliação dos mercados permitia grandes séries, de modo que possibilitava a introdução de máquinas-ferramenta especializadas, cuja difusão massiva provocou o crescimento numérico dos trabalhadores especializados. Como

conseqüência, os problemas de preparação e organização do trabalho forma colocados como o centro dos problemas no interior das fábricas capitalistas.

Neste caso, é verdadeira a afirmação de que o taylorismo vai condicionar, por meio de uma administração técnica, a racionalização do trabalho e dos processos produtivos. Uma vez expandido os ideários do capitalismo como o “bem-feitor” possível e universal da humanidade no espaço solidário da liberdade de “interações” e comércio, estaria assegurado o mercado consumidor, prevalecendo a hegemonia do detentor das tecnologias mais viáveis para a produção e disponibilização ao mercado, no caso, os Estados Unidos. As idéias e incursões estabelecidas por Henry Ford, seriam somadas a esta demanda de organização e racionalização do trabalho por meio da inclusão das linhas de montagem em sua fábrica de automóveis, reduzindo o espaço de movimentação do trabalhador para aprimoramento da linha de produção centrada na economia de tempos e movimentos, determinando-se com isso o ritmo de produção, parcelizando ainda mais o conhecimento do trabalhador sobre o objeto produzido. Henry Fayol (1981), de sua parte, considerava que para se chegar a um trabalho eficaz e produtivo na empresa, o melhor caminho é abandonar o estilo militar de organização e introduzir na direção duas modificações radicais:

- a) Tanto quanto possível, os operários bem como os chefes de equipe e os chefes de oficina, devem ser aliviados do trabalho de organização, assim como de todo trabalho de escrituração.
- b) Em toda direção, o tipo de organização militar pode ser abandonado e substituído pelo que se pode chamar de tipo administrativo.

Fayol (1981, p. 59), relata que Taylor havia feito um estudo num estabelecimento de construção mecânica e constatou que os chefes acumulavam tantas funções que deixavam a desejar o seu serviço. Estes ficavam sobrecarregados de atribuições prejudicando a eficiência do trabalho. Estudando as pesquisas de Taylor, Fayol concluiu que a divisão do trabalho em funções facilitaria o crescimento da empresa. Este ideário seria cooptado para a estrutura e funcionamento das escolas, tendo nos dirigentes os agentes autocráticos de controle com a mesma sistemática da empresa. Entretanto, por conta da falência do modelo fordista e taylorista a partir da década de 1970, o mercado internacional começou a repensar o seu modelo de produção, bem como a materializar os pressupostos neoliberais, condicionando a escola a incorporar o novo ideário.

Conseqüentemente as transformações no mundo do trabalho, os movimentos sociais e as reivindicações políticas e econômicas a partir da década de 1980 evocarão o refrão da

participação do coletivo como espaço de legitimação de ações e transformações substanciais que permitiriam ressignificar a tipologia de homem a ser formado.

Neste contexto, no Brasil, aconteceriam as primeiras mobilizações em direção à gestão democrática por meio do I Congresso Mineiro de Educação, onde, além de reivindicarem a eleição para diretores, colocaram na pauta do dia uma série de necessidades entre condições físicas e humanas para se melhorar a educação local. A partir disso, muitas outras manifestações passaram a ocorrer o que culminaria na promulgação da Constituição de 1988 que garantiria a gestão democrática como pressuposto legitimador da ação das políticas públicas e da escola no Brasil.

Para Rosar (1999, p. 174), “a gestão democrática compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola”.

Bruno (2002, p.30) destaca que “as políticas públicas que emanam do Estado, desde que surgiram de forma mais estruturada num conjunto de ações-fim, no início do século XX, nunca implicaram gestão democrática das mesmas.” Pois, se existiram ideias democráticas estas ficaram somente no âmbito das leis, visto que os gestores se preocupavam com a melhor maneira de preservar sua hegemonia política, e para que o *status quo* prevalecesse era preciso forjar uma democracia. Isto implicava em incorporar as reivindicações dos trabalhadores, mas sem que os mesmos participassem do processo, tendo em vista a preservação dos interesses do Estado, evitando, dessa maneira, rupturas que desestruturassem o poder que sempre estivera nas mãos de poucos.

Ainda de acordo com Aranha (1993, p. 15), a burocracia é entendida como uma relação, assim como o planejamento, e que juntos tornam a organização eficiente e neutra, através de objetivos adequados, próprios e convenientes. A coerção não é explícita, mas implícita por meio do planejamento. Portanto, o chefe está escamoteado por ele; sendo assim, não tendo explicitamente o feitor de escravos para dominar, é mais fácil acatar a ordem.

A racionalização ou impessoalidade faz com que o processo de trabalho progrida; assim, o homem deixa de ter sentimentos e torna-se “coisa.” Nesse sentido, Paulo Freire (1971, p. 52) afirma: “E quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisas’, em algo que é como se fosse inanimado”.

A gratificação ou recompensa, instrumento também coercitivo, faz com que a competição surja, e o individualismo prevaleça em detrimento da solidariedade. Segundo Aranha (1995, p.15) “quando o homem é regido por ‘princípios racionais’, perde a sua

dimensão” e conseqüentemente já não há mais conflitos, visto que não tem mais a visão crítica da realidade que o cerca. Sendo assim, as técnicas são instrumentos que devem ser avaliados constantemente para que a reprodução social não prevaleça, mas evolua para que não existam aqueles que mandam e os que obedecem.

Nesta mesma sincronia, de acordo com Carnoy (1994, p. 71), Draper (1977, p. 310) diz que Marx e Engel concordam num aspecto com relação à democracia: de que o Estado usa de ideologia para manter a reprodução das relações entre capital e trabalho e esta ideologia se efetiva na medida em que a classe dominante usa as formas democráticas para a dominação, isto é, as eleições, por exemplo, pois o povo passa a acreditar que tem participação ativa na gestão do Estado.

De acordo com Carnoy (1994, p. 99), Gramsci acredita que o Estado é um educador, pois, através da coerção, ele cria um novo tipo de civilização. Poulantzas, citado por Carnoy (1994, p.131), sintetiza a função do Estado como a divisão entre o conhecimento e o poder, isto é, através da divisão social do trabalho daqueles que pensam e daqueles que executam, o trabalho intelectual e o trabalho manual, as tecnologias para a racionalização estabelecem uma relação orgânica entre o trabalho intelectual e a dominação política, o conhecimento e o poder. Dessa forma, o Estado incorpora essa divisão em todos os seus aparelhos:

Esses aparelhos supõem precisamente o estabelecimento e o controle do conhecimento e do discurso (seja indiretamente invertidos na ideologia dominante ou edificados a partir das formações ideológicas dominantes, das quais as massas populares estão excluídas) [...]. É a permanente monopolização do conhecimento por esse Estado-cientista, por seus aparelhos e agentes, que também determina as funções organizacionais à direção do Estado, funções essas que estão centralizadas na sua específica separação em relação às massas... É igualmente evidente que uma série de instituições da democracia representativa – democracia indireta-(partidos políticos, parlamento etc.), em resumo, instituições das relações entre o Estado e as massas, surgem do mesmo mecanismo (POULANTZAS, 1978, 61-62).

Segundo Althusser, na visão de Corney (1994, p. 124), a escola é um local em que a reprodução social se dá por meio de concepções, valores e normas que a sociedade valida. Arroyo *apud* Hora (2005, p. 20), diz que: “a democratização da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões do Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos” (1979, p. 04). De acordo com Dias (2000, p. 269), gestão é muito mais que administrar; é ter um gestor que faça com que os envolvidos na empreitada sejam conduzidos a um mesmo objetivo, propiciando-lhes condições para que este objetivo almejado seja alcançado.

Segundo Ferreira (2000, p. 306), para que a cidadania se desenvolva é necessária uma gestão democrática, autonomia da escola e a participação de todos no projeto político pedagógico. Bordignon & Gracindo (2000, p. 165), analisam a gestão democrática como “um processo de coordenação de estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade”. Dessas discussões, resulta que a gestão democrática deve fazer parte da vida cotidiana da escola a fim de que seus objetivos e metas possam ser aprimorados, contribuindo para a formação de um cidadão consciente, participativo, atuante na sociedade em que está inserido.

Em consonância com Bordignon & Gracindo (2000), Cury (2000, p. 205), assim se manifesta: “A gestão democrática do Ensino Público não anula, mas convive com certas especificidades hierárquicas da escola.” Gadotti (1994, p. 06) observa que a gestão democrática deve estar em consonância com a escola e o poder público; deve ser descentralizada e única, tendo objetivos e metas comuns que envolvam toda a sociedade para que numa participação coletiva possam ter autonomia de decisão, opiniões e sugestões que viabilizem um processo verdadeiro de gestão democrática.

Esse processo, por sua vez, implicaria a conscientização de todos de que a escola não é só do Estado e não pertence somente a ele. Ao contrário, a população deve ter a escola pública a seu dispor e para isso é necessário entender que ela também é do povo. Nesse sentido, todos devem participar de forma atuante, exercendo assim os seus direitos e deveres, sendo cidadãos. Ainda segundo o autor, a escola forma o cidadão; porém, esse cidadão deve envolver-se com a mesma para que os educandos possam ser educados para o exercício da cidadania consciente, e isto somente é possível quando o Estado, povo e escola interagem num mesmo objetivo de participação coletiva, processo no qual todos tem uma parcela de responsabilidade para a qualidade de ensino na formação desse cidadão.

Paro (2003), em livro intitulado “Gestão democrática da escola pública”, evidencia a questão da democracia na escola vista ainda como um paradigma a ser superado por todos os envolvidos, a comunidade intra e extra-escolar, isto é, o Estado mantém precariamente as escolas públicas, os pais têm um certo receio da escola, dos professores e do diretor, a comunidade muitas vezes é chamada apenas para cumprir o seu papel burocrático nas escolas, os professores consideram que o seu papel como educadores é apenas ensinar, ou transmitir conhecimento e o diretor de escola muitas vezes é considerado o vilão ou herói da escola. Assim, Paro (2003, p.19-20), deixa claro em sua visão que, para compreendermos o autoritarismo dentro da escola, é necessário analisar fatores que o impliquem, sejam materiais,

interesses de grupos que a integram bem como condicionantes institucionais e ideológicos desse autoritarismo, que trazem empecilhos à participação efetiva da comunidade na gestão escolar de forma democrática.

Portanto, ao analisarmos algumas concepções de gestão democrática foi possível perceber em seu bojo os aspectos políticos que a envolvem, bem como ideologias nas quais a forma de democracia favorecia apenas alguns em detrimento da maioria, devido, muitas vezes em decorrência do sistema capitalista no qual era preciso dividir tarefas, burocratizar o sistema e preservar a hegemonia política vigente das épocas. Notadamente, a população vem se reiterando de seus direitos de voto, vez e voz para exigir que a democracia se cumpra, e que comece pela escola pública. A Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 206 afirmam que a educação é um 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. Também garante o padrão de qualidade, gestão democrática do ensino público na forma da lei, além da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Os artigos 14 e 15 da LDB LEI 9394/96 vem enfatizar esses direitos de participação e autonomia na gestão democrática. Se há o imperativo legal como convenção universal e explícita, há que se buscar a superação dos obstáculos implícitos que dificultam ou impedem a consecução de uma gestão escolar democrática propriamente dita.

2 A GESTÃO EDUCACIONAL E O MODELO EMPRESARIAL

Com maior ênfase a partir das décadas de 1970 e 1980, as indústrias norte-americanas avançavam rumo à internacionalização de seus produtos, isto é, para que os países em crise pudessem retomar o seu desenvolvimento seria preciso que surgissem novos meios que os auxiliasse de maneira eficaz, a viabilidade “encapsulada” de solidariedade era apresentada o capitalismo materializado naquele momento pelas tecnologias e industrialização. Assim para que os trabalhadores dos países em reconstrução pudessem render mais, diminuir custos, aumentar a eficiência, reduzir tempo de trabalho, os empresários enfatizaram as idéias de Taylor, mais precisamente centradas nos “Princípios de Administração Científica”, a partir dos quais foram listados a necessidade de planejamento burocrático da produção e os níveis de hierarquização do processo produtivo, alienando a força de trabalho e os detentores dos meios de produção.

Segundo Fayol (1981), o ensino primário deveria ter em seu currículo noções de administração para que a criança desenvolva naturalmente esses conhecimentos, pois a escola primária é propícia ao preparo de excelentes trabalhos industriais. Assim, quando o Estado não assumia a escola primária, as indústrias o faziam. Desse modo, os melhores alunos acabavam por freqüentar os cursos superiores ou especiais. De acordo com o autor (1981, p. 117), “como qualquer entidade, a família tem necessidade de administração, isto é, de previsão, de organização, de comando, de coordenação e controle.”

Fayol se refere à família como uma entidade na qual naturalmente poderia inculzir na criança noções administrativas, mesmo porque esta daria exemplos de sua administração de diversas formas, do melhor ao pior, sem, no entanto, prosperar, já que é feito numa constância. De acordo com Fayol (1981, p. 118), “o Estado pode contribuir para a formação administrativa dos cidadãos, com suas escolas e pelo exemplo.” Desse modo, o autor concorda que o Estado, a família e a oficina possuem exemplos de padrões de valores bem diferenciados.

2.1 Os condicionantes históricos e sociais da gestão democrática no Brasil

O Brasil sempre sofreu com as desigualdades sociais e o autoritarismo político desde o seu descobrimento. Isto quer dizer que os condicionantes históricos e sociais se destacam no que se refere ao seu desenvolvimento. Muitas lutas se travaram em busca da igualdade de direitos e o acesso à escola pública de qualidade. Porém, o autoritarismo e a ditadura militar, bem como a cultura herdada dos colonizadores portugueses, foram condicionantes sociais relevantes que preconizaram um retardamento quanto ao desenvolvimento econômico, social e conseqüentemente educacional do Brasil.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução escolar brasileira (Romanelli, 1978, p. 23).

Segundo Romanelli (1978, p.24), o sistema educacional não conseguiu acompanhar as novas tecnologias que o capitalismo impôs, pois houve momentos em que o sistema de produção e de consumo exigiu a mão-de-obra especializada e a captação da classe não consumidora não adequando o sistema de ensino ao sistema econômico.

De acordo com Bruno (1997), com as mudanças que ocorreram no mundo no final da década de 1970, e que afetaram de diversas formas o contexto brasileiro, houve uma

exigência por parte da sociedade civil em reformar o Estado, e no outro extremo a hegemonia vigente da época com a mesma intenção também aspirava mudanças devido ao surgimento da nova economia internacional. Este conjunto de fatores implicaria na adoção de novas medidas no âmbito educacional. Desse modo, as instituições servidoras do Estado deveriam se adequar a essas mudanças, inclusive em sua estruturação interna.

Segundo Bruno (1997), após a Segunda Guerra Mundial, as empresas multinacionais se apoderaram dos países devastados. Devastados pela miséria, doenças e fome, era preciso reconstruir esses países; surge então no cenário ideológico os Estados Unidos para dar respaldo por meio de organismos internacionais, tais como a ONU (Organização da Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento).

Até a década de 1940, a administração se preocupava em manter os trabalhadores ocupados apenas em uma única função, para que o seu comportamento fosse melhor controlado, através de regras, disciplinas e hierarquia. Essa visão muda a partir da Segunda Guerra Mundial devido a mudanças ocorridas na sociedade. Sendo assim, o enfoque administrativo passa a ser outro: controlar por meio da previsão, isto é, conhecer os determinantes dos conflitos para se prevenir contra eles. Então aparecem no cenário vários atores, entre eles a figura do gestor, pessoa que vai administrar esses conflitos, chegando a um consenso por meio da divisão de tarefas entre aqueles que irão coordenar o processo de decisão. Portanto, como destaca Bruno (1997, p. 120) “a formulação e conquista de direitos civis, políticos e sociais foram frutos de lutas dos sujeitos históricos e, por isso, devem ser analisadas sempre dentro dessa dimensão.”

2.2. Proposta de uma gestão democrática na escola pública

Segundo Santos Filho (1992), o movimento estudantil em 1968 reivindicava uma escola mais livre da burocratização e do tecnicismo nos EUA. Nesse período é possível observar, portanto, o surgimento de propostas de gestão democrática na educação, em meio à utopia das “escolas livres”. Nos anos 1970, durante o regime militar, escolas mais livres e autônomas começam a eclodir como forma de protesto à ineficiência e despreparo do ensino oficial. Porém, foi na década de 1980 que a gestão democrática na educação brasileira conquista espaço significativo, pois, com a industrialização capitalista em ascensão, há a necessidade de descentralizar o processo de ensino-aprendizagem, entrevista na busca de maior autonomia financeira e pedagógica nas escolas. Desse modo, no Brasil sob o jugo

militarista, a educação começa a avançar, graças à atuação de alguns governadores, em especial no governo de Franco Montoro, que incentiva a realização do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (1983 e 1984), com o intuito de criar novos modelos de escolas públicas e descentralizar o poder, tendo como tema ideológico participação e descentralização (SANTOS FILHO, 1992, p. 07).

Franco Montoro conseguiu descentralizar a merenda e criar o conselho consultivo e deliberativo nas escolas; mas fracassou com relação à autonomia das mesmas. De acordo com Vieira (2000, p. 143), os governos brasileiros, desde 1990, providenciaram uma abertura política internacional em nome do desenvolvimento econômico brasileiro; com a globalização, isto é, a internacionalização da economia, informações (mídia) e organização do trabalho privatizaram muitas empresas estatais, como por exemplo a Vale do Rio Doce, descentralizando o poder em nome da democracia. Fernando Collor de Mello começou o intento e Fernando Henrique Cardoso o concluiu, tendo como resultados o desemprego e salários defasados. Esses fatos políticos e sociais condicionaram a gestão educacional a administrar o seu sistema de forma burocrática, com exigências de eficiência, eficácia e racionalidade de tempo. Isso é perceptível nos planos de ensino e currículos em que há programado o tempo específico para cada atividade ou disciplina a ser ministrada no período de aula na escola. “Nesse modelo, as rotinas são fundamentais,” segundo Bordignon e Gracindo (2002).

Conforme Hora (2005, p. 41), “essas teorias tem uma relação estreita entre administração escolar e administração de empresas.” Entra em cena outra forma de administrar a escola, que não pode mais ser realizada “de forma hierárquica”. Nesse novo momento, há necessidade de compartilhar responsabilidades, ou seja, novos atores entram em ação e a administração não está mais centrada no chefe, mas dividida, já que a gestão exige a participação da comunidade intra e extra-escolar, e no lugar do administrador aparece o gestor, pessoa que coordena a escola.

Em meio aos embates políticos e sociais, surgem neste cenário novos atores. Estes, por sua vez, atuam com papel específico que os consagra neste palco de desigualdades sociais. Assim, definiram-se os papéis executados por cada um a fim de tornar legítimo o que reza a Constituição Federal de 1988, artigo 206: a gestão democrática nas escolas públicas e a qualidade de ensino.

Frutos dessa discussão, é possível observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo norteador a aprendizagem com qualidade para todos os alunos brasileiros,

considerando as diferenças sociais e econômicas de cada região. Assim, segundo os PCNs, sem pretender homogeneizar os alunos, abre-se um leque de opções educativas, por meio das quais a equipe técnica e os professores possam articular as propostas dos PCNs à realidade de cada escola. Desse modo, nos PCNs sugere-se que haja uma discussão em torno do currículo que irá ser aplicado nas escolas por meio de projetos educativos e com a participação desse grupo. “Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo” (PCNs, 1996, p. 34).

Segundo Tura (1999), a cultura escolar se relaciona com o processo de homogeneização através dos ritos, comportamentos, regras, currículo escolar, metodologia de ensino, enfim, usando a burocracia como um meio de equalizar condutas e comportamentos dentro da instituição escolar. Como consequência, este processo perpetua as desigualdades educacionais e sociais, uma vez que a educação é usada para manter o *status quo* na sociedade, gerando uma necessidade de poder e hierarquia.

Ainda de acordo com Tura, a questão da diversidade cultural tem chamado a atenção para uma nova problemática no campo educacional justamente porque a autora considera a instituição escolar um meio eficaz de reproduzir as desigualdades sociais. Isto porque a instituição escolar, através da homogeneização cultural, impondo regras e normas organizadas, numa tentativa de se criar o consenso, acaba por menosprezar as diversas culturas latentes dentro e fora da escola gerando assim conflitos étnico-culturais contradizendo-se quanto a uma educação igualitária para todos como um direito universal. Os PCNs (1996, p. 39) referem-se dessa forma à função social da escola:

A educação escolar é uma prática que tem como função criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (PCNs, 1996, p. 39).

Sobre este tema, Pêrsio Santos de Oliveira assim se pronuncia:

Presume-se que o papel da escola é educar. Esta a sua ideologia, e seu propósito público. As escolas atravessam os tempos sem serem contestadas, pelo menos até recentemente, em parte porque a educação tem significados diferentes para diferentes pessoas. Escolas diversas procedem, é evidente, de modo diverso, mas, cada vez mais, em todos os países, em qualquer nível, e seja qual for a sua espécie, as escolas acumulam quatro atividades sociais distintas – a tutela de alunos, a seleção social, a doutrinação e a educação –

tal como é definida em termos de desenvolvimento das aptidões e ensinamentos (*apud* REIMER, 1983, p.33).

Paro (2003) se vê imbuído de questões nas quais suscitam o desvelar desses paradigmas entre as partes envolvidas no processo de democratização na gestão escolar, a fim de avocá-los ao exercício da cidadania por meio desse instrumento de transformação social que é a gestão democrática nas escolas públicas, revendo conceitos e reflexões a respeito da cidadania e a construção desse ser social.

Nivelando a visão de Paro com o nosso objeto de estudos, Bruno (2002), em seu texto intitulado “Poder e administração no capitalismo contemporâneo”, confere a seu objeto de estudos — gestão escolar e controle social — uma perspectiva política por meio da qual a descentralização do poder é uma tática aplicada pelo governo a fim de controlar as massas através da ideologia de democratização escolar. E esse controle se dá porque vivemos em um mundo globalizado que exige um sistema organizacional que emudeça de forma encapada a reestruturação da educação, visto que a mesma é foco de discussão, e para a autora a escola é tão essencial como a família na formação do cidadão.

Assim, podemos observar que ambos têm como foco principal a formação do cidadão por meio da gestão democrática. No entanto, os autores analisam de maneira diferente o enfoque da gestão na educação. De acordo com Paro (2003), a gestão democrática deve ser vista como instrumento de transformação social sob o prisma da comunidade escolar e local, atribuindo-lhes responsabilidades intrínsecas. Por outro lado, Bruno (2002) enfatiza uma aceção do ponto de vista político capitalista no mundo contemporâneo da gestão escolar como apanágio do controle social por parte do Estado.

A peculiaridade tanto de um quanto de outro nos faz refletir sobre questões vinculadas ao capitalismo, à história da educação, à nossa Constituição Federal de 1988, à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e aos PCNs, o que resulta no axioma de que o homem é um ser histórico e social, se movimenta na história e com a história, transforma o meio e se transforma.

Desse modo o gestor tem por função administrar a escola. Segundo Campigli (2007, p. 05) o gestor é o profissional articulador, coordenador, integrador e responsável por todas as atividades desencadeadoras do processo educacional e o corpo docente tem como função prezar pela qualidade de ensino.

Os pais e a comunidade extra-escolar têm o direito de participar das decisões pertinentes à gestão escolar com a finalidade de prezar pela qualidade de ensino de seus filhos e demais alunos, em especial na elaboração do projeto político pedagógico e na participação

ativa no conselho escolar, instâncias nas quais suas opiniões e idéias são compartilhadas com a comunidade intra-escolar (CAMPIGLI, 2007).

Nesse sentido, alguns setores da escola têm papel fundamental na gestão democrática do processo de ensino-aprendizagem. O núcleo de apoio técnico-administrativo (secretário da escola, escriturário e tesoureiro), além de partilhar suas idéias e opiniões, também contribui para o bom andamento administrativo da escola, isto é, tem por função dar suporte ao processo educacional, auxiliando a direção escolar. O núcleo de apoio técnico-pedagógico (coordenador pedagógico e orientador educacional) tem a função de proporcionar suporte técnico aos docentes e discentes. O núcleo de apoio operacional (merendeira, zelador, serventes e inspetores de alunos), tem por função zelar pela manutenção do prédio escolar, realizar serviços de limpeza, alimentação e inspeção dos alunos. O núcleo de direção (diretor de escola e vice-diretor) tem como missão fundamental integrar, coordenar e executar as decisões pertinentes à administração escolar (CAMPIGLI, 2007).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 reza que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo 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. Segundo Gadotti (1994, p. 02):

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola é do Estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem a sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

3 REFLEXÃO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O NEXO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

À medida que fomos permeando o cenário de condicionantes históricos e sociais que instauraram a democracia no Brasil, pudemos perceber as nuances que envolveram o nosso país num jogo político que referendava a democracia como forma ideológica para superar as mazelas em que nosso Brasil se encontrava. Assim, este cenário tão contraditório, em que o militarismo sai de cena para dar lugar a outro ator, a democracia, revela que a hegemonia política apenas mudou de mãos “militaristas” para “neoliberalistas”, todos pertencentes às elites brasileiras.

Ao confrontarmos o que reza a lei da Constituição Federal de 1988, artigo 205 e 206, a LDB 9394/1996 (Leis de Diretrizes e Bases), em especial os artigos 14 e 15 referentes à gestão democrática nas escolas públicas, o PNE (Plano Nacional da Educação), as idéias contidas nas literaturas pertinentes ao assunto, percebemos que a participação coletiva da comunidade intra e extra-escolar, bem como os condicionantes sociais e históricos de cada realidade comunitária e brasileira num contexto geral, perfazem a perspectiva de formar o cidadão, porém, pra qual sociedade?

Cury (1997) afirma que não se pode negar que a democracia se encontra na forma da lei, mais precisamente no artigo 206 na Constituição Federal de 1988. Isso se deve, segundo o autor, aos problemas sociais vividos na ditadura militar, tais como a fome, miséria, pobreza, autoritarismo, falta de moradia, saúde precária etc. Todos estes seriam condicionantes sociais evocados por parte da sociedade civil, como os educadores e diversos movimento sociais, para assumir uma postura que exigia da sociedade política escolas públicas gratuitas e de qualidade, valorização do professorado, mais igualdade social, liberdade e democracia. Portanto, fatores relevantes devem ser considerados para que a gestão democrática nas escolas públicas possa de fato considerar a diversidade cultural que caracteriza este espaço de formação social.

Mediante os fatos analisados concluímos que a gestão democrática é uma construção, nada fácil, mas responsabilidade de todos e de cada um, para a formação do cidadão mais atuante na sociedade em que está inserido, coerente e autônomo em suas decisões para o exercício da cidadania.

3.1 Os paradigmas da gestão democrática nas escolas públicas

Segundo Rossi (2004, p. 76), as organizações escolares encontram-se desprovidas de pontos de referência para assegurar o caráter público da gestão democrática. O sistema educativo e a gestão do projeto político pedagógico vigente vivem numa tensão pouco dialética entre o modelo regulador (de educar para a economia competitiva de mercado) e o modelo emancipador (de educar para uma democratização profunda, com novas regras de relacionamento na comunidade educativa local e global).

De acordo com Paro (1996, p. 164), “as vantagens de uma administração escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar.”

Podemos observar que na trajetória histórica da gestão democrática nas escolas públicas fala-se muito na participação de todos os envolvidos na comunidade intra-escolar e extra-escolar. Contudo, a gestão democrática nas escolas públicas é processual, visto que a escola abriga diferentes culturas, sociais, políticas e econômicas e para alcançar metas compartilhadas por todos é preciso o consenso, o direito de voz, veto e vez de todos os envolvidos nessa empreitada. Portanto, segundo Rossi (2004, p. 14):

É possível dizer que os Projetos Políticos Pedagógicos comportam conflitos de valores (várias visões de mundo, crenças, afetos e significados), dada a diversidade dos atores envolvidos. Mas é possível dizer também que os PPPs comportam conflitos de interesses (de grupos, classes) que emanam basicamente de duas lógicas distintas e conflitivas: a reguladora e a emancipadora.

De acordo com Hora (2005, p. 34), a escola é um lócus em que as diversas culturas se encontram:

A escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos de sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é a arena na qual os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Segundo Nidelcoff (1978), para que haja qualidade de ensino, equidade social e liberdade é preciso repensar o sistema educacional, currículos e programas e considerar a diversidade cultural existente nas escolas e nas comunidades que cercam a mesma. Para tanto, todos devem participar das decisões da gestão escolar.

Nas pesquisas que Paro (1989) realizou nas escolas públicas de São Paulo, há paradigmas que precisam ser resolvidos, tais como o fato de que a comunidade intra-escolar vê os pais de alunos, não como agentes participantes, mas agentes intromissores nas questões que envolvem a gestão escolar. Outra contradição está na visão de alguns professores que vêem no aluno, não o sujeito do processo ensino-aprendizagem, mas um problema que impede o processo pedagógico. Na fala de uma das professoras entrevistadas observou-se que seu olhar voltado para escola é de âmbito cultural, ou seja, para ela os pais não se interessam pela educação dos filhos, mas por questões como estrutura do prédio, merenda e falta de professores (PARO, 1989, p. 57). Assim, percebemos que paradigmas que envolvem tanto a comunidade intra-escolar quanto a extra-escolar ainda carecem de maior atenção, visto que é

preciso revê-los para que o velho dê lugar ao novo e assim a escola pública possa ser democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública no Brasil sempre esteve atrelada ao poder econômico, político e social de sua época. Com as mudanças ocorridas mundialmente nesses aspectos, o Brasil se vê face às novas perspectivas que visam o acompanhamento dessas mudanças, porém, com o olhar ainda voltado para a hegemonia política e a classe dominante. Desse modo, enquanto ideários burgueses se afirmam na Europa, o Brasil ainda estava vinculado às tradições coloniais, deixando a educação em segundo plano, uma educação sempre excludente e dualista em que os índios, negros e colonos deveriam permanecer na ignorância do saber que pertencia à classe dominante, mantendo o ciclo imutável de quem domina e de quem é dominado.

Quando houve mudanças na economia internacional, criou-se também a necessidade da formação de um novo homem para a sociedade em mudança, e essa mudança só é possível por meio de um dos aparelhos ideológicos do Estado: a escola. Esta, por sua vez, deve ser estruturada de forma a propiciar a seus atores o confinamento ou não do saber, de onde viemos, quem somos e pra onde vamos, pois, “o homem é um ser histórico e social, movimenta-se no espaço e no tempo, na história e com a história” (LIMA, 2005). Assim, é imprescindível que partamos em busca de nossa identidade conhecendo a história da educação para que compreendamos a nossa história, pois, “o fator educacional está relacionado a duas dimensões: sempre força de trabalho e meios de produção” (LIMA, 2005).

Concluimos então que é preciso atuar neste cenário de contradições em que as desigualdades sociais ainda permanecem mesmo diante de tantas lutas, movimentos e reivindicações pela democracia. Para que a gestão democrática nas escolas públicas seja de fato efetivada temos de exercer a nossa cidadania participativa, pois somos atores num palco em que todos têm precisam atuar de forma dinâmica, com talento para interpretar as personagens de um enredo em constante transformação: a educação.

5 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes et al. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRUNO, Lúcia. et al. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPIGLI, J. J. **Princípios da gestão educacional**. Sumaré: 2007 (Mimeo).

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CURY, Jamil (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. In: TANUARI, Leonor Maria et al. (Orgs.) **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O mini-dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**. Faculdade de Educação Unicamp. Disponível em: <www.ufpe.br/daepe/n2_3.htm>. Acesso em: 24 fev. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Desafio da qualidade total no ensino público: gestão democrática e qualidade de ensino**. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 18 fev.2007.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LIMA, Paulo Gomes et al. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Revista Paradigma** (Maracay). Maracay/Aragua, Venezuela, v.XXXI, n. 02, p. 09-52, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. San Ángel, México, D.F. v.XXX, n.03, p.117-127, 2000.

---. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Artur Nogueira, SP: Amilpress, 2003.

---. **Aulas de História da Educação e Filosofia.** Faculdade Adventista de Hortolândia/SP, 2005 (Mimeo).

---. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea.** Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007a.

LIMA, Paulo Gomes. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.** Engenheiro Coelho: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007b.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo.** Trad. Tália Bugel. 2. ed. Campinas: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Ática, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

--. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 fev. 2007.

ROCHER, Guy. **Sociologia Geral.** Trad. Ana Ravara. Lisboa: Editorial Presença, 1971.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: ano XX, n. 69, dezembro de 1999. Disponível em: <<http://cedes-gw.unicamp.br/revista/index.html>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

ROSAR, Maria de Fátima et. al. **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto Político Pedagógico: entre corações e mentes.** São Paulo: Moderna, 2004.

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania.** Rio de Janeiro: Quartel, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em 16/05/2010.

Aprovado para publicação em 04/09/2010.