

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAURO VINICIUS LIMA CHIROTTO**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: O ESTADO DO CONHECIMENTO  
DE TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS (1998 a 2010)**

**CAMPINAS 2013**

LAURO VINICIUS LIMA CHIROTTO

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: O ESTADO DO CONHECIMENTO  
DE TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS (1998 a 2010)

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação *Stricto  
Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas  
como exigência para a obtenção do  
título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Jussara Cristina  
Barboza Tortella

CAMPINAS 2013

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t379  
C541g

Chiroto, Lauro Vinicius Lima.

Gestão democrática e participativa: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010) / Lauro Vinicius Lima Chiroto. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.  
145p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado. 2. Educação e Estado - Pesquisa. 3. Escolas públicas. 4. Escolas públicas - Pesquisa. 5. Democratização na educação. 6. Gestão do conhecimento. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed. CDD – t379

**Autor: CHIROTTO, LAURO VINICIUS LIMA.**

**Título: "GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS (1998 À 2010)".**

**Orientador: Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 07/02/2013

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA B. TORTELLA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. VERA LÚCIA DE C. MACHADO

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. TELMA PILEGGI VINHA

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo  
Todos nós sabemos de alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por  
isso, aprendemos sempre.

Paulo Freire

Dedico a toda a minha família e a minha namorada. A todos também que participaram dessa trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Roberto e Edna, por sempre me apoiarem incondicionalmente e estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

Ao meu irmão, Roberto, e a toda minha família, pelo apoio e incentivo.

À minha namorada Danielle, pelo apoio, incentivo, atenção, companheirismo, pelo amor, carinho, paciência e por fazer parte da minha vida.

Ao meu amigo Samuel, pelo apoio e cooperação na elaboração do projeto para participar do processo seletivo do programa de mestrado.

Aos meus amigos e colega de mestrado, em especial ao Francisco, Boro e Edna, pela convivência e construtivas conversas e debates.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jussara Cristina Barbosa Tortella, pela orientação sempre precisa, pelo incentivo, paciência, dedicação, e por sempre acreditar que poderíamos concretizar uma pesquisa com qualidade.

À banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Carvalho Machado e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Pileggi Vinha pelos comentários, sugestões e correção da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria, Dr<sup>a</sup>. Vera Machado, Dr<sup>a</sup>. Heloisa Helena, Dr<sup>a</sup>. Cristina Tassoni, Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora, Dr. Samuel Mendonça.

A Cristiane e Adriana pelo apoio na revisão da dissertação.

Às secretarias Regina, Lilian e Célia, pelo apoio e orientação.

Às funcionárias da biblioteca do CCHSA, Cidinha, Penha, Rita, João, Lilian, que sempre nos apoiaram quando necessário.

À Anped e ao Ipea pelo apoio financeiro.

E a todos que acreditaram e confiaram na concretização do meu trabalho.  
Muito obrigado!

## Resumo

A gestão da escola, de forma particular a gestão democrática, vem ganhando destaque nas pesquisas científicas brasileiras nos últimos anos. A estrutura da educação sofre diversas modificações influenciadas por questões políticas, sociais e econômicas, despertando o interesse por novas ideias e modelos de gestão. As mudanças contidas tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB de 1996 apontam novas diretrizes para a gestão da escola. A partir destes apontamentos, essa pesquisa tem como objetivos pesquisar e analisar a produção em teses e dissertações nacionais digitalizadas, a respeito da “gestão democrática e participativa” em escolas públicas no período de 1998 a 2010, identificar e mapear as origens e tendências presentes em pesquisas sobre a gestão democrática e participativa e identificar se há a existência da contribuição dos conceitos da Psicologia Moral em pesquisas sobre a gestão democrática e participativa. A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, caracteriza-se como estado do conhecimento, por entendermos que o mesmo representa um estudo de uma determinada área temática de uma pesquisa de maior abrangência. O banco de dados escolhido para o levantamento das pesquisas foi o da CAPES, utilizando a palavra chave: gestão da escola. O processo de seleção de dados desenvolveu-se em quatro fases. A primeira constituiu-se do levantamento das pesquisas no banco de dados digital. Na segunda fase selecionamos os trabalhos que abordavam a gestão democrática, utilizando apenas os resumos. Na terceira foram elaboradas categorias (princípios e canais participativos) baseadas nos critérios que regem a gestão democrática e selecionadas apenas pesquisas que se enquadravam nessas categorias. A quarta e última parte consistiu-se da realização da análise dos documentos, procurando explorar os conteúdos para responder nossa pergunta: como se configura, em teses e dissertações nacionais digitalizadas, a gestão democrática e participativa? Foram selecionados 152 trabalhos (135 dissertações e 17 teses). A análise quantitativa dos dados aponta maior número de dissertações do que teses, sendo que as universidades públicas da região sudeste, especificamente no estado de São Paulo, concentram a maior parte das produções. Na análise qualitativa os dados foram agrupados em dois eixos – Princípios e Instrumentos de canais de participação – sendo que o primeiro contém duas categorias (autonomia e implantação do modelo) e o segundo três categorias (órgãos colegiados, projeto político pedagógico e eleição para diretores). A análise desses dados aponta maior concentração de trabalhos sobre autonomia, seguido dos que abordam os órgãos colegiados. Destaca-se, ainda, que raros são os trabalhos que utilizam os conhecimentos da Psicologia Moral para discutir a gestão democrática. De forma geral verificou-se que existe uma consciência e um discurso democrático nas escolas, entretanto sua prática ainda é um objetivo distante da gestão escolar. Partindo do pressuposto de que a gestão educacional brasileira encontra-se em avançado momento de transformações estruturais, esta pesquisa pretendeu contribuir com a investigação de como estão se consolidando as novas gestões, em particular a gestão democrática e participativa.

**Palavras-chave:** gestão democrática; gestão participativa; estado do conhecimento



## ABSTRACT

The school management and the democratic management in particular has been attracting the attention of Brazilian scientists in recent years. The structure of the education is going through several changes influenced by political, social and economic matters bringing up the interest for new ideas and management models. The changes contained in both the 1988 Federal constitution as the 1996 LDB indicate new guidelines for school management. The present work analyzed 17 Brazilian digitalized Ph.D. theses and 135 master dissertations on democratic and participative management in public schools from 1998 to 2010. The aim was to identify and map the origins and trends of those scientific studies and the possible existence of moral psychology concepts related to democratic and participative management. This bibliographic review covers a specific area based on a study of wider coverage. The database chosen for the study was from CAPES (Brazilian national department on higher education). The data selection was based on four steps. The first was based on a digital database. The second was based on studies that addressed the democratic management searching only the abstracts. The third step looked for principles and participative channels based on democratic management and the fourth step focused on those studies related on how to set up a democratic and participative management on public schools. It was found a larger number of master dissertations than Ph.D. Theses on the topic and they were mainly concentrated on the public universities of the southeast region, specifically those located in the state of São Paulo. Under qualitative analysis, data were grouped in two: principles and Instruments of participation channels. The first one contains two categories (autonomy and model implementation) and the second group contains three categories (council management, pedagogical and political project and election for directors). The result of the analysis shows a higher concentration of the studies on autonomy followed by those focusing on council management. Important to note that there are very few studies that uses the concept of moral psychology to discuss democratic management. In general it was found that there is an overall consciousness and a democratic discourse in schools. Nevertheless its practice is still distant to the theoretical concept of school management. Assuming that the Brazilian educational management is currently in advanced structural transformations, this study was intended to contribute to the investigations on how the new management is being structured, particularly the democratic and participative management.

**Keywords:** democratic management, participative management, state of knowledge

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Estrutura do modelo de gestão democrática e participativa .....	49
<b>Figura 2</b> - Distribuição de trabalhos por tipo de pesquisa .....	102
<b>Figura 3</b> - Distribuição de trabalhos por ano de conclusão .....	102
<b>Figura 4</b> - Distribuição de trabalhos por ano e tipo de pesquisa .....	103
<b>Figura 5</b> - Distribuição de trabalhos por instituições .....	104
<b>Figura 6</b> - Distribuição de trabalhos por região.....	105
<b>Figura 7</b> - Distribuição de trabalhos por estado .....	106
<b>Figura 8</b> - Distribuição de trabalhos por esfera administrativa .....	107
<b>Figura 9</b> - Distribuição de trabalhos por órgão gerenciador .....	107
<b>Figura 10</b> - Estrutura do Eixo 1 .....	110
<b>Figura 11</b> - Estrutura do eixo 2.....	111
<b>Figura 12</b> - Distribuição de trabalhos nos eixos.....	113
<b>Figura 13</b> - Distribuição de trabalhos no Eixo 1 .....	113
<b>Figura 14</b> - Distribuição de trabalhos no Eixo 2.....	114
<b>Figura 15</b> - Distribuição de trabalhos por subcategoria (Eixo 2 Categoria 1) .....	115
<b>Figura 16</b> - Distribuição de trabalhos por subcategoria (Eixo 2 Categoria 2) .....	115

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição das pesquisas sobre gestão da escola.....	98
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das pesquisas sobre gestão da escola na Educação Básica .....	99
<b>Tabela 3</b> - Distribuição das pesquisas sobre os critérios que regem a gestão democrática e participativa .....	100
<b>Tabela 4</b> - Distribuição de trabalhos por ano e região.....	105
<b>Tabela 5</b> - Distribuição de trabalhos consultados .....	109

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

**AL** – Alagoas

**AM** – Amazonas

**ANPAE** – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

**BA** – Bahia

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CE** – Ceara

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DF** – Distrito Federal

**ES** – Espírito Santo

**GO** – Goiás

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MA** – Maranhão

**MG** – Minas Gerais

**MS** – Mato Grosso do Sul

**MT** – Mato Grosso

**PA** – Pará

**PB** – Paraíba

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PE** – Pernambuco

**PI** – Piauí

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PNE** – Plano Nacional da Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PR** – Paraná

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RJ** – Rio de Janeiro

**RN** – Rio Grande do Norte

**RS** – Rio Grande do Sul

**SE** - Sergipe

**SC** – Santa Catarina

**SP** – São Paulo

**UCB** – Universidade Católica de Brasília

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UFMS** – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UMESP** – Universidade Metodista de São Paulo

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNIMEP** – Universidade Metodista de Piracicaba

**URSS** – União das Republicas Socialistas Soviéticas

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - A ESCOLA, A SOCIEDADE CONTEMPORANEA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.....</b>	<b>30</b>
1.1 O papel da escola .....	31
1.2 Gestão Democrática e Participativa.....	40
1.3 Os Princípios, Instrumentos e Canais Participativos da Gestão Democrática....	47
1.3.1 Participação .....	50
1.3.2 Descentralização .....	54
1.3.3 Autonomia.....	58
1.4 Instrumentos da organização escolar para a implantação do modelo de gestão democrática e participativa.....	60
1.4.1 Projeto político pedagógico.....	61
1.4.2. Conselhos escolares.....	65
1.4.3 Eleições de diretores .....	69
1.5 Considerações Preliminares.....	72
<b>CAPÍTULO II - A PSICOLOGIA MORAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES.....</b>	<b>75</b>
2.1 A Gestão Democrática: dificuldades e resolução dos conflitos .....	76
2.2 A construção da Personalidade Moral e a Educação Moral.....	78
2.3 Cultura, Sociedade Contemporânea e Autonomia.....	86
2.4 A escola e construção da autonomia.....	89
<b>CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>93</b>
3.1 Metodologia.....	94
3.2 Percorso metodológico.....	97
<b>CAPÍTULO IV - GESTAO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 1998 a 2010.....</b>	<b>101</b>
4.1 Tipos de pesquisa .....	101
4.2 Anos de Conclusão .....	102
4.3 Trabalhos por ano e tipo de pesquisa.....	103
4.4 Instituições de Origem.....	103
4.5 Pesquisas por região e estado .....	104
4.6 Pesquisas por esfera de poder.....	106
4.7 Os princípios, instrumentos e canais participativos da Gestão Democrática. ..	108
4.8 Panorama geral das pesquisas .....	112
4.9 Pesquisas consultadas e a Psicologia Moral .....	116
5.0 Análise Qualitativa.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A – Reportagem de Abram Szajman .....</b>	<b>143</b>

## APRESENTAÇÃO

O interesse na realização de um mestrado acadêmico em educação surgiu devido à minha formação acadêmica em História. Tendo convivido, mesmo que por um curto período, com professores e outros profissionais da área de educação, estes me motivaram a realizar um aperfeiçoamento profissional e intelectual.

A breve experiência como professor deve-se ao fato de ser recente minha formação em história (2009). Ministrei aulas na rede pública durante o último semestre da graduação e, na rede particular, durante o primeiro e final do último semestre do curso de mestrado (2011 e 2012). No período entre a minha formação e o início da pós-graduação estava profissionalmente fora da área de humanas, desenvolvendo trabalhos no campo administrativo.

Durante o período em que atuei como professor, a necessidade de uma formação profissional adequada e que garantisse uma qualidade maior no exercício da profissão eram visíveis nos professores, tanto das escolas públicas como nas particulares. Esta experiência, apesar de breve, mostrou-me a importância do aprimoramento profissional. Motivou-me a procurar o aperfeiçoamento da minha formação com a finalidade de agregar qualidade ao exercício da mesma.

Devido ao meu grande interesse na área de políticas públicas educacionais, escolhi o tema da minha pesquisa relacionada a este assunto. O foco do projeto elaborado primordialmente para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), estava voltado a essas políticas. No entanto, após a aprovação do projeto no programa de mestrado da PUC de Campinas, já trabalhando com minha orientadora, resolvemos modificar o enfoque de políticas públicas e direcioná-lo para gestão educacional. A gestão da escola, além de conter fundamentos entrelaçados com as políticas públicas educacionais, apresenta um grande destaque no cenário científico brasileiro. A relevância do tema pode ser verificada nas tendências educacionais do país. Dentre essas tendências, a gestão democrática e participativa implantadas nas escolas públicas brasileiras merece destaque. Por esse motivo, consideramos o tema desenvolvido como sendo primordial para a pesquisa científica do país, podendo contribuir para aperfeiçoar sua compreensão e implantação.

## INTRODUÇÃO

É interessante refletirmos a respeito da democracia nos ambientes mais comuns na vida das pessoas, utilizando-a como uma ferramenta que auxilia na construção de valores cívicos capazes de proporcionar uma convivência melhor em nosso meio social. A presente pesquisa procura refletir o modelo de gestão democrática no ambiente escolar. Acreditamos que esse modelo agrega valores na formação dos jovens e crianças que ali convivem e contribui para relações mais participativas e ativas por partes do envolvidos.

Entende-se neste trabalho a gestão democrática e participativa como um modelo administrativo que proporciona a participação efetiva de pais, alunos, funcionários e comunidade no gerenciamento da escola. Garante-se esta participação com a construção e reestruturação de suportes administrativos, organização pedagógica e espaços de convivência na escola. A ascensão da descentralização administrativa e da autonomia da e na escola, a construção de instrumentos e canais participativos como o projeto político pedagógico, conselhos escolares, eleição para diretores, a organização dos procedimentos metodológicos em sala de aula, são fatores que favorecem e garantem a manutenção de uma participação na escola.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

A obra freireana resgata a necessidade da compreensão do real conceito do termo gestão democrática. Para Gadotti (2001)<sup>1</sup> algumas escolas têm a preocupação em ensinar os valores democráticos, mas há uma distância entre o ensino e a prática ou a vivência desses valores. Para o autor a "A gestão democrática é muito propalada e pouco praticada. A escola até ensina valores democráticos, mas não os executa (n.p)" e pouco se considera as opiniões de alunos e participação de pais nas decisões da escola. Entretanto, alguns exemplos

---

<sup>1</sup> Reportagem do jornal Folha de São Paulo, 18/02/2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u3048.shtml>



de gestão democrática podem ser dados, como os abaixo citados:

Pasadena, (Califórnia), 1937.

Um grupo do terceiro ano por várias semanas tem estudado os problemas de sua escola, sua casa, seu bairro e da comunidade. Além de examinar os problemas que eles conheciam, também foram coletados exemplos fornecidos pelos pais, professores, funcionários e comunidade. Após um mês de investigação e debate, reuniram as suas recomendações para a resolução desses problemas em um folheto a ser distribuído por toda a comunidade (APPLE; BEANE, 2005, p.13).

Osasco, São Paulo, 2002. *"Pai, a professora pediu que você não falte à reunião de hoje!" Quando o metalúrgico Donizete Ramiro ouviu essa frase de seu filho Willian, de 14 anos, no início do ano, logo pensou em problemas. Além de Willian, ele tem duas meninas matriculadas na Escola Estadual Júlia Lopes de Almeida, em Osasco (SP), onde raramente aparecia. "Com certeza o menino se meteu em confusão", pensou. Mas estava enganado. A convocação era para participar da eleição do conselho escolar, como candidato e como eleitor. Defendendo a melhoria da qualidade do ensino de forma carismática, Donizete foi um dos escolhidos. A partir daí, além de não faltar aos encontros regulares, começou a conhecer melhor o lugar em que os filhos estudam e as pessoas responsáveis pela formação deles<sup>2</sup>.*

Exemplos como estes de escolas públicas, de contextos, tempos e espaços geográficos diferenciados, não são tão comuns como desejaríamos. Mas o que leva as pessoas a repensarem o espaço de convivência na escola? Conforme Gadotti (2001)<sup>1</sup>

O que faz com que as pessoas mudem de atitude e de mentalidade não é a norma, é a vivência. É uma atmosfera que é criada na escola, que depende de diálogo, de escuta, de uma atitude de respeito. Resumindo, é uma construção coletiva, e não uma coisa que vem de cima (n.p).

É neste contexto que a presente pesquisa se enquadra, no estudo dos critérios que regem a gestão democrática e participativa.

Outro esclarecimento pertinente é o fato de que entendemos na escola, por possuir características diferenciadas e por ser uma instituição onde coexistem relações simétricas e assimétricas, nem sempre é possível tomar atitudes democráticas em todas as situações. Mas acreditamos na democracia como uma

<sup>2</sup> Reportagem da revista Nova Escola, Edição 158, Dezembro de 2002. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/gestao-democratica/portas-abertas-425402.shtml>

prática que deva ser exercitada no cotidiano com a comunidade escolar, principalmente com as crianças. Defenderemos um ambiente escolar que possui características democráticas e cooperativas.

Ao determinarmos o ambiente escolar como democrático, evidentemente não estamos dizendo que a democracia está presente em todos os momentos, pois, em muitas situações, as crianças não possuem condições (nem o deveriam) para decidir, como, por exemplo, na escolha dos professores, na determinação de horários etc. Todavia o que se pretende com a utilização desse conceito é evidenciar que nesse ambiente estão sendo propiciadas para crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, possibilitando oportunidades para a aprendizagem desse sistema (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 13).

Reforçando esta ideia, Puig et al. (2000) afirma que o conceito de democracia é inadequado para caracterizar instituições sociais como: família, escola e hospitais, por se tratarem de locais onde se envolvem pessoas de posicionamento de classe e de qualificação profissional diferenciada. Mesmo considerando somente os funcionários dessas instituições, nem todos desfrutam de direitos e poderes iguais, existindo também uma divergência de *status*. Essas diferenças de papéis fazem com que as relações entre pais, professores e alunos sejam assimétricas. Estas instituições não são organizadas e constituídas de forma horizontal nem igualitária, e por este motivo as mesmas não podem ser rotuladas de democráticas.

Entretanto, o mesmo autor afirma que, essas instituições estando presentes no seio de uma sociedade dita democrática, elas não ficam desobrigadas de expressar e valorizar as práticas democráticas dessa sociedade, e as pessoas que frequentam essas instituições, apesar de existir diferenças de status entre elas, todas tem o direito de cidadão e cidadã, tornando-as iguais. Logo, essas instituições estando presente dentro de uma sociedade democrática, podem sim ser consideradas como ambientes democráticos, e mais que isso, podem exercitar práticas democráticas dentro de seu espaço.

Contudo, e nos apoiando na ideia desses autores, acreditamos que uma escola só possa ser qualificada como democrática, a partir do momento que forma e prepara o aluno para viver em uma sociedade democrática.

A escola deve preparar para a democracia, propiciando práticas pedagógicas que respeitem o espírito e os valores da democracia, que se expressam em formas educativas adaptadas às peculiaridades de cada situação escolar. Uma escola será democrática quando os seus valores e as suas práticas respeitarem os princípios democráticos, sem copiar as

formas específicas de condução da democracia política. A escola democrática prepara para a vida democrática mediante fórmulas que prefigure, sem imitá-la (PUIG et. al, 2000, p.27).

Uma melhor compreensão deste modelo de gestão nos remete a um resgate de sua origem no contexto educacional. O resgate histórico da gestão democrática aponta a promulgação da Constituição de 1988 como um ponto fundamental na história do Brasil e em sua política social, pois este período ficou marcado pela redemocratização do país. Foi um momento em que a sociedade brasileira direcionava às suas reivindicações no sentido da democracia, resultado de movimentos populares organizados por pessoas que vivenciaram o regime autoritário. Com a elaboração da nova Constituição, passam a existir possibilidades inéditas no contexto educacional brasileiro, entre elas a de se efetivar uma educação democrática para um país com pouca experiência e convívio com esta prática.

Os movimentos sociais, no período pós-ditadura, estavam reivindicando mudanças de grandes proporções na política administrativa do país. Essas reivindicações, em sua grande maioria, lutavam por uma administração mais aberta e transparente em relação à última. Neste momento, a participação popular era vista como um elemento significativo, principalmente no que se refere à escolha dos representantes do país. Além disso, propunha-se uma maior abertura no acesso à informação e liberdade social para conviver em uma sociedade sem perseguições ou limitações, enfim, romper de uma vez por todas com as doutrinas da ditadura militar (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

Este cenário favorável a uma nova vida política no Brasil é marcado pela elaboração da citada Constituição, que ficou conhecida nas palavras do deputado federal Ulysses Guimarães como a “Constituição Cidadã”, ganhando este título de destaque por garantir a participação do povo no processo político nacional. Entre as novidades que asseguravam uma maior democracia na vida social da população podemos destacar: o direito de voto para os analfabetos, o voto facultativo para jovens entre 16 e 18 anos, eleições em dois turnos (para os cargos de presidente, governadores e prefeitos de cidades com mais de 200 mil habitantes), o direito a greve, a liberdade sindical, entre outros. Referente à educação o texto da Constituição de 1988 teve um marco inédito em se tratando de educação pública e gestão democrática. O artigo 206 do Capítulo III afirmava que o ensino seria

ministrado com base em alguns princípios, dentre eles o da “gestão democrática do ensino público, na forma de lei” (BRASIL, 1988).

Nos debates de como deveria ser o texto da constituição referente à educação, assim como qualquer debate de abrangência pública, surgiram contradições e conflitos de ideias entre os proprietários de escolas particulares, entre a academia e entre os professores dentre outros.

Adrião e Camargo (2007) afirmam que havia dois posicionamentos distintos na sociedade civil que conflitavam a respeito de como deveria ser o texto direcionado à gestão da educação, ambos com representantes no Legislativo. De um lado, o grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, cuja posição era de estabelecer uma administração democrática que deveria ser obrigatória tanto nas escolas públicas como também nas escolas privadas. Para eles, “formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressuporia vivências democráticas no cotidiano escolar, traduzidas na presença de mecanismos participativos de gestão na própria escola e nos sistemas de ensino” (p. 66). Em contrapartida, e na oposição desta ideia, estavam interesses privados ligados à educação, que não aceitariam a administração democrática como obrigatória na gestão dessas escolas. “O grau ‘aceitável’ de participação resumia-se a possibilidades de famílias e educadores colaborarem com direções dos estabelecimentos do ensino” (idem).

Por fim, o texto que foi aceito no anteprojeto da constituição era favorável às ideias do primeiro setor, expandindo a lógica da administração democrática tanto em escolas públicas como também em particulares. Porém, o texto original foi alterado em plenário por meio de uma emenda coletiva apoiada por setores mais conservadores, tendo como texto final a gestão democrática limitada ao ensino público (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

Outro detalhe que merece destaque é que foi nesta Constituição que o termo gestão ganha espaço em relação à palavra administração. Essa substituição pode ser vista por diferentes motivos.

(...) a substituição sugere uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha. Neste caso, sua substituição pelo termo gestão pode significar a adoção de uma lógica na organização do trabalho, cujo pressuposto seria

evidenciar os aspectos políticos inerentes aos processos decisórios (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 68).

Outras interpretações sobre o conceito de gestão que ultrapassam o conceito de administração estão relacionadas com a participação da comunidade nas decisões do contexto escolar, ou ainda quando é “utilizado num sentido genérico e global que abrange a política educativa”, ao passo que o termo “gestão escolar” refere-se a uma “função executiva destinada a pôr em prática as políticas previamente definidas (BARROSO, 2001 apud ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 14).

Em ambas as observações, independente de suas particularidades, o que se pode notar é uma ruptura que a Constituição de 1988 acrescentava no cenário educacional brasileiro. O que sempre foi conhecido como administração escolar sofre uma mudança permanente e passa a ser tratado como a gestão escolar.

Dentre os alcances e limitações da Constituição de 1988 podemos destacar alguns apontamentos interessantes. O primeiro refere-se ao ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional brasileiro. Apesar desse princípio ter gerado debates e conflitos ideológicos (público x privado) em relação ao texto da Constituição, foi um marco importante para a educação nacional. Outro aspecto importante a se levantar é referente ao texto final, no qual consta depois de “ensino público” a expressão “na forma de lei”. “A expressão genérica ‘na forma de lei’ delegou sua exequibilidade à legislação complementar” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.67). Considerando que a Legislação complementar é a LDB, a qual foi aprovada somente em 1996, mesmo com uma nova Constituição, a educação brasileira esperou por oito anos a aprovação de uma regulamentação complementar.

(...) a manutenção da gestão democrática do ensino público, ao mesmo tempo que se configurou como conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 67)

A LDB (9394/96) serviu como reguladora da educação na Constituição de 1988. Seu objetivo principal, como diz o próprio nome, era de garantir as diretrizes para a educação nacional. Entretanto, e como veremos a seguir, muitos estudiosos

da área não conseguem enxergá-la com grandes mudanças positivas para a consolidação de uma gestão democrática plena na educação brasileira.

Paro (2007a) faz alguns apontamentos interessantes referentes à LDB. Favoravelmente a ela, destaca-se que a LDB garante as diretrizes para a educação. Já contrariamente, para o autor o documento da LDB pouco inova em relação ao da Constituição. Na LDB foi mantido o texto, limitando a abrangência da gestão democrática apenas para a escola pública, não elevando sua aplicação para o ensino privado. Outro fato lembrado é referente ao Art. 14, que retrata as normas da gestão da escola. O próprio autor o chama “de uma pobreza sem par”. Segue o artigo:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
  - II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes
- (...) (BRASIL, 1996).

Referente a essa “pobreza sem par” o próprio autor explica:

O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto político pedagógico da escola” pudesse dar-se sem a “participação dos profissionais da educação”. O segundo (e último) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que se vem implantando nos diversos sistemas de ensino (PARO, 2007a, p. 74).

Para Demo (1997), a nova LDB possibilitou alguns avanços, mas também retrocessos à educação nacional. Com relação aos avanços, o autor ressalta a integração da Educação Infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização do Ensino Fundamental, ligada a padrões de qualidade (embora não sejam claramente explicitados); ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa); e avanço na concepção de Educação Básica (vista como sistema de educação e não de ensino). Em relação aos

retrocessos, comenta que apesar de introduzir alguns componentes atualizados e interessantes, a Lei não é inovadora, predominando em seu corpo uma visão tradicional que impede a percepção do quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. Referenda também a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as modernas teorias de educação. Apesar do avanço nos processos avaliativos do rendimento escolar, nem sempre a aprendizagem é o fim maior, passando a ideia de que o aluno tem que progredir a qualquer custo. Ressalta também que a valorização do magistério não acontece no sentido de melhoria, tanto do salário quanto da formação continuada dos professores e que a formação docente não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento.

De acordo com os autores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) o projeto inicial da LDB que garantia para a educação do país a existência de um Fórum da Educação, de um Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, foi alterado, não garantindo assim tais metas para a educação. “A LDB de 1996, que poderia garantir alterações mais estruturais, não conseguiu promover a mudança” (p.240).

Na lei aprovada, a LDB de 1996, o sistema nacional de educação foi substituído pela organização da educação nacional. O fórum, que seria o órgão articulador e de consulta à sociedade para a produção coletiva do Plano Nacional de Educação (PNE), foi também retirado (p.241).

O Conselho Nacional de Educação da época foi aprovado por uma medida provisória. Suas características deliberativas e consultivas foram praticamente eliminadas, não possibilitando a participação da sociedade civil. O CNE tornou-se assim um órgão de governo, e não do Estado (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008). A nova LDB que tinha como metas erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental não conseguiu alcançar esses objetivos.

A aprovação dessa lei passou por inúmeras reuniões e debates entre especialistas da área e também, como visto anteriormente na aprovação da Constituição, por políticos interessados. O texto final da LDB, para muitos estudiosos, garantiu de forma superficial, diretrizes adequadas para a educação brasileira.

O debate relacionado à importância dos avanços e limitações da LDB, sempre estará presente nas academias brasileiras. Para um país que ainda tem a avançar em termos de democracia, já é um grande avanço existir uma lei como esta. No entanto, em se tratando da gestão democrática na escola, falta suporte no incentivo e na concretização desse modelo de gestão.

Após a LDB, outras ações políticas também foram direcionadas à melhoria da qualidade de ensino. O primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado no ano 2000, com validade de 2001 a 2010. Sua estrutura estava dividida em três eixos distintos: a educação como direito individual, a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e a educação como meio de combate a pobreza. Os objetivos da educação estabelecidos no PNE eram: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público. O novo PNE com validade para o ano de 2011 a 2020, além de novas metas para educação, como por exemplo, ampliar o percentual do PIB a ser aplicado neste setor, também reforça a democratização da gestão pública como suporte para uma educação de qualidade e diminuição da desigualdade social (AGUIAR, 2010).

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

V - formação para o trabalho;

VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (PNE, 8035/2010).

Temos a hipótese de que a gestão democrática, mesmo com a LDB e PNE, ainda não é praticada de maneira efetiva. Não existe um padrão de gestão democrática que possa ser replicado nas escolas. Cada instituição teria que criar um ambiente democrático de acordo com suas próprias características para



posteriormente torná-la operacional, e este processo demandaria tempo e empenho por parte da comunidade escolar e de seus funcionários. Na perspectiva da gestão democrática, é fundamental que haja uma reformulação estrutural, além da compreensão dos participantes das unidades escolares do que seja a gestão democrática.

Luck et al. (2007) afirmam que a existência da dificuldade na implantação da gestão democrática nas escolas se dá principalmente pela falta de convívio dos seus membros (diretores, coordenadores, professores, alunos e comunidade) com essa prática. Queixas de diretores “têm que se fazer tudo sozinho” (p.19) e a participação irrelevante dos pais, “na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e matérias da escola” (idem) são reflexos dessa falta de convívio.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LUCK et al. 2007, p. 20).

Com a finalidade de criar e se efetivar um ambiente participativo, Luck et al. (2007), deixam algumas sugestões de procedimentos: criar uma visão de conjunto associado a uma ação de cooperação, promover um clima de confiança, valorizar as capacidades e aptidões dos participantes, associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços, estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas e desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto (idem).

A falta de preparo e as dificuldades encontradas são frutos da falta de convívio dos brasileiros com um ambiente mais democrático e participativo, devido a todo o processo histórico do país. Por esse motivo sua implantação é um processo de longo prazo, pois suas modificações vão muito além de mudanças estruturais ou administrativas, elas também abrangem as mudanças sociais e as relações das pessoas de dentro da escola.

A gestão democrática, como um projeto para melhoria da educação e prática de um ambiente democrático, não é uma exclusividade brasileira. Em outros países esse sistema já foi ou está em processo de implantação. Em 2002, a

UNESCO publicou um trabalho denominado Uma Gestão mais Autônoma das Escolas, que é resultado do estudo do professor Ibtisam Abu-Duhou da Universidade de Melbourne, na Austrália, onde estão retratadas práticas de gestão autônoma das escolas de diversos países do mundo como Austrália, EUA, Inglaterra, Nova Zelândia, Canadá entre outros (ABU-DUHOU, 2002). Na versão editada no Brasil, a apresentação está assinada por Jorge Wertbein, que na época era diretor da UNESCO no Brasil. Wertbein destaca a tendência brasileira para esta prática e a importância das leis para sua garantia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, consagrou a gestão autônoma das escolas como um dos princípios mais relevantes de reestruturação do ensino público. A importância atribuída, na legislação, à autonomia de gestão administrativa, financeira e pedagógica, não somente dos sistemas como também dos estabelecimentos de ensino, foi promovida graças às discussões que vinham sendo empreendidas, desde o processo de redemocratização, instaurado em 1985, no sentido da definição de regras claras nas relações entre as instâncias de poder de um país federativo como o Brasil (ABU-DUHOU, 2002).

Nota-se a relação mútua entre a situação política, social e econômica do país e a educação. Gadotti (1995, p. 75) reforça esta relação quando afirma que “Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, também é verdade que a transformação não se efetivara e não consolidara sem a educação”.

Para um país em desenvolvimento como o Brasil, uma educação de qualidade é fundamental para garantia dos direitos sociais da população e também para a manutenção de uma economia aquecida. Entretanto, ter uma educação eficaz para todos e conseguir um avanço significativo no combate à miséria, à má distribuição de renda e à desigualdade social, nunca será possível se além de um plano de governo efetivo que se aplica recursos em proporções necessárias, considerar que:

Nosso *apartheid* social não será superado apenas com uma melhor distribuição de renda e com a solidariedade das classes médias. Será preciso preparar os jovens para o trabalho. Só a educação básica de qualidade para todos pode acabar com a miséria (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.43).

O desenvolvimento social do país fica a mercê do desenvolvimento da educação e de sua eficiência. O investimento maciço na educação básica para

acabar com a miséria é uma ação confirmada na prática, sendo a Coréia do Sul<sup>3</sup> um exemplo concreto. Se não houver um investimento em novas metodologias de ensino, na formação de profissionais, e nas instalações das escolas, o Brasil não terá condições de reverter este quadro (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Acoplado as ideias apresentadas referentes à importância da educação para o desenvolvimento social de um país, tivemos no Brasil, mais especificamente na última década, um momento de forte aquecimento da economia, que teve como consequência para a educação maiores cobranças quanto à qualidade e gerenciamento oferecidos pelas escolas, com o objetivo de melhorar o aprendizado dos conteúdos e possibilitar maiores experiências de participação por parte da comunidade, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Poppovic, (1998), a LDB com seus artigos 13 e 14, destaca o papel da escola e dos educadores na construção de projetos educacionais, dando a liberdade de cada escola de contar com um projeto pedagógico que retrate a identidade específica da escola. Garantindo a construção do projeto pedagógico na escola, é possível que esta construa seu projeto anual baseado em diretrizes específicas, com suas reais necessidades e objetivos, algo que contribui com a autonomia da instituição. Essa autonomia garante um maior poder de tomadas de decisões por parte das escolas, não dependendo de secretarias e do poder político para resolução de problemas internos.

A gestão democrática pressupõe a consolidação da autonomia escolar, para que as decisões passem a ser compartilhadas entre todos os seus participantes. Para esta consolidação é preciso comprometimento, competência, liderança, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, iniciativa e criatividade de todos os envolvidos na gestão da escola. (LUCK, 2008)

A consolidação da autonomia da escola possivelmente favoreça a construção da autonomia moral do sujeito, um conceito da psicologia moral, que a nosso ver contribui para a concretização de uma escola mais democrática. Dessas contribuições podemos destacar o respeito mútuo, a aceitação da cultura do próximo e a busca pela autonomia. No capítulo 2 desse trabalho, abordaremos mais sobre essas contribuições.

---

<sup>3</sup> Ver reportagem de Abram Szajman, em anexo.

Tantos os objetivos da psicologia moral como os da gestão democrática e participativa são relevantes, logo, a utilização dos conhecimentos dessas áreas de forma integrada pode favorecer uma melhor compreensão da realidade escolar que se propõe a desenvolver um trabalho democrático. A conquista da autonomia escolar é tão importante para a escola quanto à autonomia moral para um sujeito.

Como mencionado anteriormente, a escola não é imune aos acontecimentos sociais, políticos e culturais que, de certa forma, são repercutidos em seu cotidiano interno, conseqüentemente, na gestão. Muitas são as dúvidas que gestores e educadores têm sobre a gestão democrática, por exemplo, como conseguir a gestão participativa? Quais os mecanismos devem ser criados para se obter uma gestão democrática nas secretarias de educação e na escola? A forma como os relacionamentos interpessoais são estabelecidos interfere na gestão? O que realmente se entende por gestão democrática?

Levantadas essas argumentações e partindo do pressuposto que a estrutura, gestão e organização da escola estão em constantes mudanças, impulsionadas por fatores já mencionados, e levando em consideração a importância que a gestão democrática ganhou e vem ganhando no cotidiano das políticas educacionais brasileiras e na comunidade científica, levantamos a seguinte problemática: Como se configura a produção de teses e dissertações nacionais digitalizadas a respeito da “gestão democrática e participativa” no período de 1998 a 2010?

Nota-se que a concepção de gestão educacional está relacionada com o momento histórico e o contexto sociocultural. Participar dos processos decisórios da gestão escolar possibilita ao docente a aquisição de novos conhecimentos e a possibilidade de se sentir coparticipante da gestão, (re) significando o seu trabalho. Entendemos que para uma gestão educacional de qualidade, é fundamental que a democratização e a participação estejam em destaque neste processo.

Assim, esse trabalho tem como objetivos:

1. Identificar e mapear as origens e tendências das dissertações e teses sobre a gestão democrática e participativa;
2. Pesquisar e analisar a produção de teses e dissertações nacionais digitalizadas, a respeito da “gestão democrática e participativa” em escolas públicas no período de 1998 a 2010;

3. Identificar se há a existência da contribuição dos conceitos da Psicologia Moral em pesquisas sobre a gestão democrática e participativa.

A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, caracteriza-se como estado do conhecimento, por entendermos que o mesmo representa um estudo de determinada área temática de uma pesquisa de maior abrangência, Os estudos que abordam exclusivamente um setor das publicações sobre o tema estudado vêm sendo denominados de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Para o levantamento bibliográfico dos dados utilizamos o banco digital da CAPES, que reúne teses e dissertações defendidas no Brasil desde 1987, com informações dos autores, orientadores, instituições, palavras chaves e o resumo.

O processo de seleção de dados desenvolveu-se em quatro fases diferentes. A primeira constituiu-se do levantamento em banco de dados digital das produções científicas (teses e dissertações). Na segunda fase selecionamos apenas trabalhos que abordavam a gestão democrática e participativa, utilizando os resumos. Na terceira fase foram elaboradas categorias baseadas nos princípios e instrumentos da gestão democrática e participativa, e selecionadas apenas pesquisas que se enquadravam nessas categorias. A quarta e última parte consiste na realização da análise dos documentos encontrados, priorizando metodologias e resultados e procurando explorar os conteúdos de forma suficiente para responder nossa problemática.

O presente trabalho foi organizado em quatro capítulos, sucedido pelas considerações finais.

O primeiro capítulo aborda temas que constituem o arcabouço teórico, esclarecendo a função da escola e a importância dos critérios que regem a gestão democrática e participativa.

O segundo capítulo realiza uma discussão sobre alguns dos critérios que regem a gestão democrática e participativa à luz dos conhecimentos conceituais da Psicologia Moral, com destaque nos procedimentos a serem adotados nas escolas e implicações para o trabalho docente.

O capítulo três expõe a metodologia utilizada nas pesquisas, o percurso metodológico utilizado para a seleção dos dados e o procedimento de levantamento e análise das teses e dissertações sobre o tema no período de 1998 a 2010.

O capítulo quatro realiza a análise quantitativa e qualitativa das pesquisas. Gráficos, tabelas e quadros ilustram o mapeamento das pesquisas realizadas a partir dos critérios estabelecidos.

## **CAPÍTULO I**

### **A ESCOLA, A SOCIEDADE CONTEMPORANEA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

O presente capítulo tem o objetivo discutir a gestão democrática e participativa como um modelo de gestão para as escolas. Destaca-se sua abrangência, dificuldades e importância. Para isso, começamos analisando o papel da escola dentro da nova ordem mundial, o mundo globalizado, onde as políticas neoliberais são predominantes. Posteriormente, procuramos explorar teoricamente e amparados pela literatura correspondente, a gestão democrática e participativa. E por fim apresentamos os princípios e os instrumentos e canais participativos deste modelo de gestão, também baseados nas fontes bibliográficas, e, considerados pelas obras consultadas como fundamentais para a manutenção desse modelo administrativo.

Ao verificarmos o histórico da educação brasileira, pode-se notar que o acesso da população menos privilegiada e a qualidade da educação são problemas decorrentes de décadas passadas (SAVIANI, 2010). Com o fim do regime comunista, liderado pela extinta URSS, o mundo se transformou em uma liderança monobloco, com um único sistema vigente, e a palavra globalização tomou conta do cotidiano de muitas nações. Mas essa liberdade econômica, na verdade, estava centralizada nas mãos de poucos, e países capitalistas periféricos como o Brasil, passaram a sofrer enorme dependência tecnológica, estrutural e financeira para conseguir enfrentar os obstáculos do mundo globalizado. A educação, no meio desse recorte histórico, estava inicialmente a mercê de poucos privilegiados, porém, após o período da redemocratização e dos efeitos da globalização, ficou a serviço do mercado de trabalho. As instituições de ensino públicas, na maioria das vezes, não conseguiam garantir recursos necessários para desenvolver uma atividade adequada para agregar valores à qualidade do ensino, uma vez que a administração estava e ainda está “presa” a um sistema burocrático que está submetido aos interesses das grandes corporações privadas, denominadas neste trabalho como mercado.

Ao analisarmos as mudanças das políticas educacionais e sua influência na gestão escolar desde a década de 1990, e durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, nota-se o foco na descentralização da educação, com

(...) novas formas de administrar e gerenciar os sistemas de ensino. É nesse cenário que se expandem em Estados e municípios do país propostas de gestão escolar democrática na agenda política, manifestadas por ações de diversa natureza, tais como mecanismos diferenciados de escola de dirigentes escolares, em oposição à indicação clientelística, criação de colegiados, “*autonomia*” da escola, dentre outros (ANDRADE, M., 2011, p. 309).

É dentro deste contexto que apresentamos no presente capítulo a análise dos principais pressupostos da gestão democrática e participativa.

### **1.1 O papel da escola**

A função da escola vem se tornando um tema de grande destaque dentro dos estudos da área de educação. O compromisso dela frente à sociedade sofre diversas contestações por parte de dirigentes, políticos e da própria sociedade. É uma definição difícil de ser alcançada. Seus objetivos sempre serão direcionados para formação dos alunos, porém, que tipo de formação o aluno necessita? Daí surge a difícil definição: quem vai determinar como deve ser esta formação e de qual forma será efetivada nas escolas?

Dentro das inúmeras explicações para a função da escola, uma informação que se repete diversas vezes na literatura consultada é a importância de formar o aluno crítico para poder encarar a “nova” realidade do mundo. Naturalmente, essa nova realidade está relacionada ao sistema capitalista que predomina praticamente em todos os países. Em relação a esse novo cenário do capitalismo, o mundo globalizado, Gadotti (2001a) ressalta que um dos objetivos da educação é formar os alunos a partir de princípios éticos e que considerem a cultura da diversidade; em um mundo multicultural é necessário que se aprenda a viver e conviver com diversas culturas, sabendo respeitá-las. O autor considera que a escola:

[...] precisa formar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola deve ser local, como ponto de partida, mas tem de ser internacional



e intercultural com ponto de chegada, isto é, deve valorizar a cultural local – a cultura primeira do aluno - redimensionando-a na relação com outras culturas (p.118)

Ao mesmo tempo em que educadores e teóricos tem uma concepção de escolas formando seus alunos mais críticos vivendo em uma sociedade multicultural, existe a visão neoliberal, ideologia predominante a partir de 1990.

Esta nova ideologia de sistema surgiu quando o liberalismo político e o liberalismo econômico juntaram-se em um projeto hegemônico denominado *neoliberalismo*, no qual o Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis eram tônicas do processo, ou seja, o Estado, ficou sendo um regulador administrativo, enquanto todo o processo de mão de obra, produção e vendas ficou a mercê de grandes corporações privadas. O *neoliberalismo* transformou o indivíduo em um mero consumidor, quando o que passa a ser priorizado não é a liberdade pessoal, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detém o poderio financeiro mundial (GIRON, 2008).

A contemporaneidade é caracterizada por um mundo de disputas individuais, norteadas por uma ideologia que prega a liberdade das grandes corporações frente à sociedade e ao Estado, em que a evolução da tecnologia exige da escola formações específicas. Nas concepções neoliberais, o governo tem o papel de regulador das políticas econômicas e sociais. Cabendo ao mercado garantir melhores condições de economia e de educação (YOUNG, 2007). Esta predominância das políticas neoliberais em âmbitos da sociedade ocasionou duas consequências na área da educação. A primeira foi: “(...) a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”, numa espécie de vocacionalismo em massa” (YOUNG, 2007, p. 1290). A segunda:

(...) foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. (...) As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p.1291).

O discurso neoliberal voltado para este tema salienta a formação de indivíduos que tenham competência para ocupar os melhores postos do concorrido mercado de trabalho e os que tiverem as melhores formações poderão chegar ao sucesso econômico. Com este discurso, a própria educação entrará na mira do mercado. Escolas privadas tentarão ao máximo contratar os melhores professores para formar jovens com competência suficiente para ocupar as vagas nas melhores universidades brasileiras e, obviamente, existirá um preço muito alto para quem estiver disposto a se formar nestas escolas. Essa “privatização do ensino” prioriza mais uma vez somente os bem sucedidos da sociedade, sendo que os jovens menos favorecidos terão que enfrentar o sistema público do Estado, o qual apresenta, geralmente, uma educação muito inferior em relação à qualidade do ensino para buscar uma vaga juntamente com jovens que vieram de escolas com um nível de educação muito superior a deles.

No enfoque neoliberal, cabe à escola o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão, verificando também o contexto social. Para isso, deve-se difundir no interior do sistema educacional as relações mercantis de concorrência, isto é, “no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social político para ingressar e funcionar no mercado de trabalho à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p.43). Trata-se da crescente subordinação da educação ao mercado econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor. Os neoliberais acreditam que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o setor privado as suas responsabilidades na área da educação, favorecendo, com isso, o aquecimento do mercado e a melhoria na qualidade dos serviços educacionais. Os pais, como consumidores, tem o direito de matricular seus filhos em uma escola que melhor contemple seus interesses; esse movimento gera uma disputa entre as escolas, no sentido de oferecer um melhor “produto” aos seus “consumidores”, o que acaba por qualificar o processo educativo (GIRON, 2008).

A escola, na concepção neoliberal, vende a ideia de que o sucesso depende de empenho e desempenho de cada um, reforçando a lógica de que, numa sociedade moderna, só vencem os melhores e que, se o aluno não conseguir atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola (ou da sociedade), mas sim do próprio aluno que não teve competência para atingir os objetivos propostos. A

educação tem grande importância para o projeto neoliberal, pois legitima a desigualdade, base do sistema econômico capitalista. Partindo do pressuposto de que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que a desigualdade é eticamente justa por ser uma opção individual. O maior problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregadora por esse modelo econômico (GIRON, 2008).

Em um mundo capitalista monopolizado, em que o poder do mercado é superior ao poder Estado, as reformas educacionais muitas vezes estão voltadas para atender aos interesses do mercado e não do Estado, entendemos o Estado como o interesse e a vontade do povo. Por este e outros motivos, fica claro que definir ou esclarecer o papel da escola dentro desse mundo capitalista é algo importante, porém difícil de concretizá-lo. Os eventos do mundo contemporâneo comprometem a educação de diversas maneiras. A exigência por um novo tipo de trabalhador, no qual suas habilidades cognitivas e sua competência social e pessoal são as qualidades mais importantes, faz com que a educação se adéque para suprir os interesses do mercado. As modificações dos objetivos e prioridades das escolas, mudanças de práticas por causa do avanço da tecnologia da informação, por exemplo, interferem na atitude e no trabalho dos profissionais das escolas, uma vez que os diversos recursos tecnológicos são muito atrativos e mais motivadores para os alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Young (2007) recorda que mesmo as reivindicações, anteriores a estabilização e consolidação do novo sistema vigente, as lutas sociais pelo propósito da escolaridade podem ser vista em termos de duas tensões. A primeira pode ser compreendida pela disputa e interesse, tanto dos dominantes como também dos dominados, de usar as escolas para atingir seus mais específicos objetivos. A segunda tensão é entre as perguntas: “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?”. Com essas tensões o autor aborda duas ideias. Uma com a intenção de fazer com que a escola transmita uma educação de resultados “Nessa abordagem, a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” (p.1293). A segunda está relacionada com “a ideia de que o objetivo

primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas” (ibidem).

De acordo com Young (2007):

(...) a ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra *transmissão* um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento (YOUNG, 2007, p. 1293).

Respondendo sua própria pergunta “Para que servem as escolas?” Young (2007) afirma que uma das funções da escola é fornecer o conhecimento não escolar aos seus alunos. O autor diferencia dois tipos de conhecimento: o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso.

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; (...) “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

As escolas, na maioria das vezes, não conseguem fazer com que os alunos adquiram o que o autor chama de conhecimento poderoso. Considera-se esse conhecimento como sendo o mais importante, uma vez que contribui para a formação social e crítica dos alunos (YOUNG, 2007). Para esse autor, o sucesso dos alunos depende de suas culturas e condições sociais.

Apoiando-nos nas ideias apresentadas, pode-se afirmar que uma das funções da escola é promover a igualdade social. Nesta circunstância entra a importância da elaboração do currículo, sendo que este deve ser elaborado de tal forma que abranja todas as culturas envolvidas nas escolas. Para Young (2007), as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam

adquirir conhecimento poderoso?”. Os conhecimentos poderosos a serem adquiridos não serão encontrados em um ambiente comum de convívio e de cultura. Somente será encontrado em uma experiência que vá além das que os alunos já possuem.

Gadotti (2001a) é a favor da organização curricular que considera a cultura dos alunos. O desinteresse de alguns estudantes frente aos conteúdos escolares muitas vezes é contornado com a utilização de métodos mais apropriados de ensino obtidos através da reorganização do currículo escolar. Em relação à reorganização do currículo, o autor afirma que é preciso:

(...) adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacionando a relação entre a transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O currículo monocultural oficial representa, nesse aspecto, um grande obstáculo a ser superado. Ao contrário, os resultados obtidos com currículos multiculturais – que levam em conta a cultura do aluno – são mais eficazes para despertar o interesse (p. 118).

A escola é uma instituição em que a cultura e as diferenças da sociedade convivem juntas, não podendo ser vista como uma instituição que “produz” um conhecimento exato, na qual transforma pessoas idênticas para o mercado de trabalho. Trabalhar com pessoas, valores, tradições, crenças e opções, diferente do trabalho com uma máquina em que não há falhas. Trabalhar com esses valores é exercitar a cidadania, convivendo e aprendendo com as diferenças e costumes do próximo, e não o excluindo ou deixando-o para trás.

Adequar a educação frente ao mundo globalizado é respeitar as múltiplas culturas do mundo atual e trabalhá-las na escola. Essas culturas são representadas pelos seus respectivos alunos, ou seja, trabalhar o currículo das escolas junto a essas culturas. Realizar o mapeamento das culturas dos alunos e relacioná-las com o currículo é fundamental para alcançar uma educação de alto nível, procedimento este chamado por Paulo Freire de “cultura popular<sup>4</sup>” (GADOTTI, 2001a).

Partindo do pressuposto de que o papel da escola seja de formar jovens prontos para um mundo de disputa, seletivo, individualista, em uma escola subordinada a um sistema burocrático administrado pelo Estado, e que o mundo capitalista de hoje tem influenciado o andamento administrativo das escolas, ficamos

---

<sup>4</sup> Essa estratégia foi aplicada com sucesso no programa - Movimento de Alfabetização e de Pós-Alfabetização da Cidade de São Paulo (Mova-SP) -, durante a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação (1989 – 1991).

por raciocinar: para atender as exigências do mercado como a escola deve se reorganizar?

Diante de tal situação, o papel da escola passa a ser de formar pessoas qualificadas para que se adaptem ao mercado de trabalho informatizado, com uma alta tecnologia embutida para a utilização deste. Neste sentido, é formar o aluno para que possa ser competente frente ao mundo mecanizado, é a escola trabalhando em prol do mercado e não necessariamente das necessidades do Estado e da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a escola passa a se enquadrar em um processo de formação semelhante ao do mercado como, por exemplo: a avaliação constante para que se possa comprovar a eficiência do aluno, o estabelecimento de ranking de forma classificatória ou desclassificatória, criando situações para que se possa aumentar a competitividade entre as escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Entendemos que o contexto escolar, sendo uma necessidade cultural e social para o desenvolvimento de um país, não poderia ficar preso apenas a este compromisso, devendo também atender às necessidades da comunidade ao seu redor e às da população de uma forma geral.

As mudanças e progressos na área de tecnologia não implicam que a educação tenha que estar unicamente favorecendo as necessidades do mercado. O projeto educacional não precisa ser competitivo e seletivo. Os avanços em todas as áreas da ciência são fundamentais para a sociedade, para o seu desenvolvimento, portanto:

(...) os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade de conhecimentos e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competência e de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.114)

A insuficiente política voltada para área da educação básica, tais como, formação de professores, melhores condições de trabalhos, melhores salários para professores e funcionários, mais acessos para alunos, melhor qualidade de educação, compromete de forma bem acentuada os problemas da educação no

Brasil. Na maioria das vezes o ensino público não atende de forma adequada todos os seus usuários, poupando algumas exceções, ainda falta infraestrutura adequada, recursos, remuneração cabível para os professores e funcionários dentre outros. O Estado por sua vez não age de forma satisfatória para reverter este quadro, contribuindo de forma indireta, com a desigualdade social do país. De acordo com o relatório da UNESCO que mede e acompanha o desempenho da EPT (Educação para Todos) firmado em Dacar no ano 2000, o Brasil teve avanços significativos na educação nos últimos anos; este fato deve-se principalmente a ampliação do acesso, em todas as etapas, e a incorporação da população mais pobre, os negros e os moradores de áreas rurais na educação. Contudo, o Brasil ainda apresenta sérios problemas na área educacional. A enorme desigualdade existente nos indicadores de progressão, desempenho escolar e até mesmo de acesso à escola, ainda são alarmantes. O Brasil se encontra no grupo dos 9 países que concentram 67% dos analfabetos do planeta (UNESCO, 2010).

Os órgãos responsáveis pela educação no país não deveriam permitir a valorização da competitividade, do individualismo e da exclusão da maioria. Deveriam sim valorizar o incremento da solidariedade social, da igualdade e da democracia. O Estado deveria ser o eixo norteador para a realização dessas ações, pensando em beneficiar a maioria da população e não apenas um seleto grupo. O desafio é grande frente ao mundo capitalista, porém a tarefa principal é de desenvolver o Brasil sem perder ou sacrificar sua cultura, seus valores e sem marginalizar os pobres. Em relação a estes, fica o grande desafio de incluí-los em padrões de vida mais dignos, transformando-os em cidadãos participantes de uma sociedade em plena transformação (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Tendo em vista a finalidade da escola em promover a assimilação do saber técnico-científico e cultural, além dos objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social, a escola não precisa se prender em formas conservadoras de organização, podendo buscar formas alternativas, criativas, que colaborem para uma gestão mais democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos das constantes transformações que a sociedade sofre (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas

circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

De acordo com Paro (2007a) a função da escola deve-se pautar pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual relaciona-se com o bem-estar pessoal dos alunos, possibilitando ao aluno que desfrute dos bens sociais e culturais que estão ao alcance dos cidadãos. A dimensão social esta direcionada na contribuição do aluno para a sociedade.

Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente (cf. PARO, 1999, p.105-106), podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia (PARO, 2007a, p.16-17).

A participação do cidadão na vida pública deve ser compreendida, não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, uma característica da democracia, e é preciso que as escolas utilizem dessa característica para proporcionar uma formação democrática a seus alunos (PARO, 2007a). O cultivo dessa prática nas escolas proporcionará sua manutenção além do espaço escolar.

Referente à atual sociedade, Zygmunt Bauman, um sociólogo polonês, adverte que o *status* social das pessoas de hoje é muitas vezes adquirido através do consumo impulsivo de mercadorias disponíveis no mercado. Esse consumismo excessivo está servindo como uma forma de se evitar possíveis provocações e ridicularização por parte da sociedade, onde quem consegue consumir tais mercadorias acaba possuindo um status diferenciado em detrimento àqueles que não estão nesta mesma condição. Na vida social, no contexto pós-moderno, “predomina o desapego e a constante busca pela felicidade” (SILVA, 2011, p. 33) O mercado aposta no aumento da oferta de produtos e na irracionalidade das pessoas que buscam, de qualquer forma, satisfazer os seus desejos e buscar a suposta felicidade no consumo. Para o autor,

(...) o consumo é dividido em duas partes: de um lado o mercado desenvolvendo mercadorias muitas vezes sem finalidade, do outro o



consumidor que deve permanecer em constante insatisfação. Essa insatisfação é toda hora renovada e reforçada, pois a cada produto disposto para ser consumido, deve satisfazer o consumidor temporariamente. A principal função dos produtos no contexto contemporâneo é manter o indivíduo na busca incessante da satisfação (SILVA, 2011, p. 33).

Em relação à educação frente a essa sociedade do consumismo, em entrevista cedida para Porcheddu (2009), o sociólogo Bauman destaca que:

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um "tempo fixo" e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, "a bagagem de conhecimentos" construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de software (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada (p. 663).

A transformação da educação em mercadoria faz com que o conhecimento se torne algo frágil e específico, não contribuindo de forma satisfatória para uma formação humanística dos alunos. A máxima utilização do conhecimento para fim imediato e de forma específica contribui somente com as grandes corporações que controlam o mercado.

Com todo este aparato, aceitamos o fato das escolas terem, dentre suas funções, que possibilitar o desenvolvimento por parte do aluno para enfrentar a realidade social em que convive, incluindo as exigências do mercado, mas sem deixar de agregar na formação de seus alunos valores culturais e sociais, sendo que uma das funções da escola seja a de formar cidadãos críticos para o mundo globalizado.

Com esta exposição fechamos o primeiro tópico do capítulo, explorando nos próximos maiores detalhes da gestão democrática e participativa.

## **1.2 Gestão Democrática e Participativa**

Diante do pressuposto de que a escola deve adequar a educação frente ao mundo globalizado, respeitando as múltiplas culturas do mundo atual,

enxergamos a gestão democrática como um caminho promissor e com grandes possibilidades de concretização desse objetivo.

A vivência em um ambiente onde prevalecem os princípios da gestão democrática e participativa pode favorecer a formação dos alunos para o exercício da cidadania, bem como ampliar o entendimento do conceito de democracia entre os participantes da comunidade escolar (gestores, docentes, funcionários, pais e alunos).

Gadotti (2001b) apresenta uma razão para a implantação de uma gestão democrática na escola pública:

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém (p. 35).

Uma gestão democrática implantada em uma escola da rede pública de ensino colaboraria para a ascensão de sua autonomia frente ao poder do Estado, o que contribuiria para uma melhor administração, focando essencialmente nos problemas da escola e nas necessidades de seus usuários, contribuindo para alcançar seus objetivos.

No choque de ideias entre o descompromisso do Estado com a educação e a realidade globalizada em que vivemos hoje, a escola ganha ainda mais destaque, pois é vista como a grande matriz que produzirá, na visão capitalista, mão de obra qualificada e barata e, na visão mais humanista, formará alunos críticos que questionarão o sistema e as coisas da maneira que são. Ela se torna o centro das atenções de ambas às partes, a fim de melhor atender suas finalidades. Dentro do termo gestão da escola, dois desdobramentos cada vez ganham mais destaque, são eles: gestão democrática<sup>5</sup> e gestão participativa. Uma das vertentes da gestão democrática é administrar uma escola de tal forma que a participação, as decisões e a transparência estejam claras e definidas para todos os interesses educacionais. Neste caso, obrigatoriamente, incluindo os pais e os alunos. Ou seja, é democratizar

---

<sup>5</sup> Citaremos gestão democrática e gestão participativa como sinônimos, uma vez que é impossível existir uma gestão democrática sem o exercício da participação dos membros escolares (diretor, coordenador, professor, pais e alunos).

a administração da escola pública de maneira que o exercício da democracia esteja presente em suas decisões.

Encontramos diversos destaques da importância e relevância em relação à gestão democrática implantada nas escolas. A bibliografia consultada aponta que a gestão democrática é uma relação simétrica entre a direção e membros participantes das escolas, como: pais, alunos, comunidade, professores e funcionários e assegura a tomada coletiva das decisões no âmbito escolar, onde cada membro assume sua parte no trabalho, na coordenação, na direção, respeitando a hierarquia funcional da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

A possibilidade de uma gestão compartilhada, com a tomada de decisão de forma coletiva, exige a participação de toda comunidade escolar nas decisões do processo educativo, favorecendo e exercendo práticas democráticas nas dependências das escolas, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo e pedagógico (HORA, 1994).

Este aperfeiçoamento administrativo e pedagógico requer a utilização de novas estratégias de trabalho na perspectiva de um processo democrático e tem como objetivo solucionar problemas comuns da escola e da comunidade ao seu redor (VIANNA, 1986). Focando essa transformação estratégica do trabalho em prol da implantação da gestão democrática no âmbito escolar, Paro (2006) afirma:

(...) há que se pensar numa transformação radical no modo como a escola organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que, sendo propícia à realização dos fins sociais da educação, favoreça a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares, deixando-se perpassar pela sociedade civil em sua função de controle democrático do Estado (p. 105).

A gestão democrática não só aparece como uma forma de exercer a cidadania nas escolas, praticar a democracia na comunidade, mas de forma relevante aparece como uma administração capaz de fortalecer as reivindicações (melhor qualidade de ensino, melhores condições de trabalho, melhores salários, professores trabalhando em uma única escola, etc.) da classe dos educadores e de todos ligados à educação. Paro (2006) ao tratar da gestão democrática a coloca no patamar de uma ação para a melhoria da qualidade da escola e das condições do trabalho escolar. O autor ressalta que, no contexto vigente, a autoridade dentro de uma escola começa pela figura do diretor, cabendo a este a responsabilidade de

gerir todo o andamento da escola, de forma a apresentar explicações e relatórios a seus superiores, secretarias, diretoria, dentre outros.

Suponhamos que um diretor vá questionar a falta de autonomia da escola para efetuar determinada atividade, como por exemplo, contratar um auxiliar de secretaria. A possibilidade de contratação, no sistema vigente, somente lhe será concedida por meio de autorização dos órgãos superiores, podendo levar um longo tempo, ou naturalmente é mais provável que, por falta de recursos o Estado fique impossibilitado de contratar mais uma pessoa, ficando a escola com um serviço extra para os seus funcionários. Para reverter esta situação, Paro (2006) afirma que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (p. 12).

A hierarquização da gestão escolar de uma forma vertical limita a autonomia da escola perante as suas necessidades e seus compromissos, ficando sempre a mercê de difíceis determinações do Estado que, na maioria das vezes, não atende todas as necessidades da escola.

A gestão democrática prevê uma gestão mais horizontal, uma repartição de obrigações e deveres em que todos tenham suas responsabilidades e compromissos com a escola. Voltando ao exemplo do autor, fica evidente a importância da participação da comunidade no direcionamento da gestão da escola com relação às reivindicações escolares que chegam ao Estado apoiadas por toda a comunidade. A importância da participação da comunidade é tal que

[...] quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia (PARO, 2006, p. 12).

Puig et al. (2000) também retrata a importância da participação da comunidade nas escolas, em especial dos adultos, pais e professores na formação dos alunos. Para o autor, a participação dos alunos e alunas abrange responsabilidades pelos espaços do processo de aprendizagem, contudo os alunos sozinhos não estão preparados e nem motivados a exercer tais responsabilidades. Cabe à equipe escolar proporcionar mecanismos e espaços que garantam a

participação dos alunos e alunas na organização do trabalho e também de estimular que eles e elas compreendam o sentido pessoal e social das escolas. Assim, todo este processo deve ser amparado e coordenado pelos professores e pais, de modo que, em um programa de longa duração, os alunos e alunas desenvolvam interesse por essas práticas. O autor entende que a participação da sociedade nas escolas deve-se basear no diálogo e na ação colaborativa dos adultos.

Ressaltamos que a participação na escola não é algo espontâneo, que dependa somente da vontade das pessoas envolvidas. Ela deriva de um trabalho planejado e intencional por parte da equipe gestora. A relevância da participação da comunidade é pautada nos princípios de garantir o conhecimento e a metodologia do trabalho a ser desenvolvido pela escola para todos os envolvidos e seus usuários. A aproximação de professores, pais e alunos fora de um encontro obrigatório, como as reuniões de pais, são essenciais para que os objetivos e o direcionamento das ações administrativas da escola sejam decididos coletivamente, buscando ao máximo atender às exigências de todos, garantindo a transparência das ações perante os usuários.

A prática de uma gestão democrática e participativa nas escolas possibilita a motivação para a concretização do princípio da autonomia, que efetiva a liberdade nas escolhas dos objetivos e do processo de trabalho, construindo sua própria direção. Afrontar as formas autoritárias de tomadas de decisão, também são efetivadas com os princípios da autonomia. “A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (aluno e pais) na gestão da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 329).

A escola pode passar por dois tipos de sentido de participação (articulados entre si), um de caráter mais interno e outro mais externo. O de caráter mais interno refere-se à conquista de autonomia por parte dos usuários da escola, pais, alunos e funcionários, formulando internamente as práticas educativas como: o currículo, o projeto político pedagógico e a organização. O de caráter externo se resume a participação da comunidade escolar nas reuniões deliberativas, tendo acesso e participação nos processos de tomadas de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Assim, considerando os dois tipos de participação e para que se obtenha uma gestão democrática de qualidade, é necessário o envolvimento dos

interessados no processo decisório, no qual “todos” auxiliem e contribuam para ações da gestão.

Mesmo com a democratização da gestão são necessários que se respeitem alguns aspectos: a hierarquia estabelecida e existente dentro da escola; a adequação das responsabilidades de cada participante do processo; a definição de objetivos específicos para cada grupo participativo (gestores, coordenadores, professores, pais), ou seja, é preciso rever e preparar todo o cenário de uma escola para este novo modelo de gestão.

Luck et al. (2007, p. 20) destaca a resistência de algumas pessoas em não colaborarem com a gestão de uma forma participativa, ficando ainda o gestor da instituição com a maior parte das responsabilidades e compromissos da escola, sendo que, “esse processo de resistência se explica pela desestabilização da ordem vigente e de nichos de poder provocados pela mudança da prática social e que motivam reações demandando desacomodação geral”.

Um dos membros da comunidade escolar que deve se destacar neste processo e auxiliar no contorno dessas resistências é o diretor da escola. Na função de liderança cabe a ele a responsabilidade de criar e sustentar um ambiente propício à participação no âmbito escolar.

Gadotti (2001b, p.35) destaca que “a participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores”, fortalecendo o contato interno dentro da escola, agregando valores significativos para a gestão democrática.

Acreditamos que a participação da comunidade escolar pode influenciar na melhoria do ensino e na concretização dos objetivos estabelecidos pela escola.

Ressalta-se aqui o papel fundamental da equipe gestora para a execução dessa proposta. A direção da escola que pretende ter uma gestão democrática deve incentivar os princípios da autonomia e assumir o seu papel de liderança, de forma compartilhada. O diretor tem responsabilidade máxima dentro de uma escola, cumprindo compromissos administrativos e pedagógicos. A direção, por sua imagem expoente, pode influenciar com aspectos positivos e negativos o ambiente escolar, tornando sua imagem e ações um espelho para os usuários da escola. Uma direção competente é fundamental para o desenvolvimento da escola, da qualidade do ensino. Tudo isto perpassa pela administração do diretor.

Dentro das obrigações administrativas do diretor, podemos destacar a organização e a articulação de todas as unidades da escola, o controle de recursos materiais e financeiros, o controle do quadro docente e dos demais funcionários, a integração da escola e da comunidade, a discussão e reorganização de normas e regulamentos para propiciar o alcance dos objetivos traçados, dentre outros aspectos. Já em relação aos compromissos pedagógicos, destacam-se a dinamização e a assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos, liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios, promoção de um sistema de ação integrado e cooperativo, estimulação à inovação e melhoria do processo educacional (LUCK, 2008).

Para que a gestão democrática se inicie em uma escola e para que haja sua consolidação, com a finalidade de superar as inúmeras dificuldades, barreiras e problemas que surgirão no decorrer do caminho, a primeira pessoa a tomar frente das ações deve ser o diretor. Apesar de a gestão democrática incentivar a participação, compartilhar responsabilidade, criar grupos de trabalho para desempenhar os objetivos traçados, ela não é possível sem uma escola bem administrada, e para se conseguir essa proeza de forma eficiente, não existe pessoa mais adequada senão o diretor da escola. Enfim, não há projeto que alcance seu êxito sem uma administração competente. Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) destaca:

A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidade. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada (p. 331).

Bastos (2002) destaca a importância dessas práticas para a sociedade e para a escola:

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação (p. 7-8).

Concluindo, existem inúmeras dificuldades e obstáculos para a implantação deste modelo de gestão em uma escola, e estas dificuldades não são apenas físicas, mas também conceituais. Apoiamos a ideia de que a gestão democrática não pode extrapolar os limites da hierarquia existentes dentro de uma escola. A participação não significa que pais e comunidade passem a “mandar” na escola e muito menos faz com que professores e gestores duelem por poder decisório. Entendemos gestão democrática e participativa de forma presente nas decisões da escola, com opiniões e conselhos, uma troca de conhecimento, respeito, conceito, informação, responsabilidade, enfim, ações que possam contribuir para o exercício da democracia e para melhorar a qualidade do ensino. Não é possível, em nosso ponto de vista, uma gestão democrática sem um responsável para assumir os andamentos administrativos de uma instituição escolar.

Compreendemos a gestão democrática e participativa como um processo político onde a comunidade, usuários e funcionários identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da escola na busca da solução dos problemas levantados (SOUZA, 2009).

Esse processo enraizado e sustentado no diálogo, respeitando o conhecimento, as técnicas e as funções de todos os envolvidos, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, “o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” (PUIG et. al., 2000 p.126).

### **1.3 Os Princípios, Instrumentos e Canais Participativos da Gestão Democrática**

Para a concretização de uma gestão democrática é necessário a elaboração e a reestruturação dos pilares administrativos das escolas. A participação da comunidade não se limita às reuniões de pais, é preciso que a comunidade participe mais ativamente da escola, e para que esta participação se concretize é necessária a construção de estruturas que a possibilitem, como por exemplo, os conselhos escolares, a construção de projeto político pedagógico de forma coletiva, entre outros. Essa participação não pode ser de forma desorganizada e sem um norte a trilhar. Para garantir essas mudanças estruturais, um dos meios



seria a escola construir critérios que favoreçam a implantação de uma gestão mais aberta, que proporcione maior conhecimento e intervenção dos seus usuários e da comunidade, colaborando para que a escola possa formar seus alunos com um ensino de qualidade.

Entendemos que para a efetivação e manutenção da gestão democrática, é necessário garantir a presença de alguns princípios, tais como a participação da comunidade escolar em sua administração, a descentralização dos aspectos estruturais de funcionamento administrativo e pedagógico e a autonomia da escola. Para tanto, alguns instrumentos e canais de participação precisam ser garantidos, tais como: a elaboração de um projeto político pedagógico com a participação da comunidade, a existência de conselhos de escola, a eleições para diretores, entre outros. Esses mecanismos representam um passo em direção a uma gestão mais democrática e participativa.

Descentralização, democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola (LUCK, 2008, p.58).

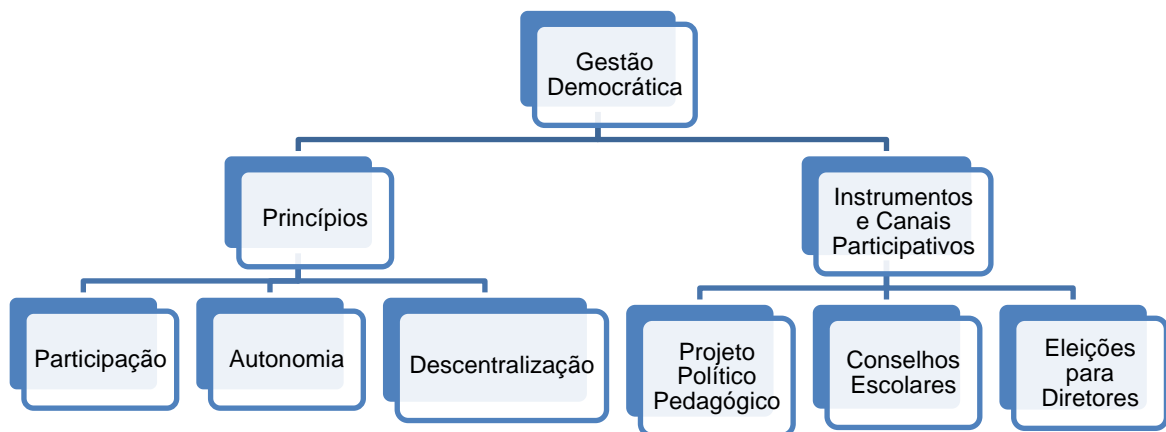
Referente aos princípios, instrumentos e canais participativos que serão abordados neste tópico é importante esclarecer que, em nosso entendimento, não existe um modelo único e já composto de planejamento para a concretização da gestão democrática. A definição dos princípios deve estar pautada na decisão coletiva da comunidade, funcionários, usuários e direção. Os exemplos expostos neste trabalho foram selecionados a partir da literatura consultada, na expectativa de garantir a compreensão dos conceitos e atingir os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa. Ao retomar os dois princípios da gestão democrática que estão expostos na LDB (9394/96) - 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 - ressaltamos que cada escola deve praticar este modelo de gestão considerando suas particularidades.

Esses princípios estão fundamentados no trabalho de Wittmann e Pazetto (2001) que destacam que as pesquisas que tratam da democratização da Gestão e Autonomia se concentram principalmente nos temas:

democratização da educação, democratização da gestão da escola, participação, gestão participativa, eleição de diretores, papel do gestor, conselho de gestão escolar, conselho deliberativo e conselho de classe, direção colegiada, envolvimento da comunidade, provimento do cargo e identidade e autogoverno da escola (p. 144).

Para Andrade, M. (2011, p. 305) “os instrumentos democratizantes, como eleições de diretores e Conselhos Escolares, são espaços para o exercício da participação política, onde se decide, cobra-se, questiona-se, negocia-se e reivindica-se o compromisso coletivo”.

Neste sentido, ancorados na obra dos autores que fundamentam o presente capítulo, elaboramos um modelo de estrutura que atenda os critérios que regem a gestão democrática e participativa.



**Figura 1** - Estrutura do modelo de gestão democrática e participativa

Antecipadamente esclareceremos que todos devem ser praticados com uma política administrativa que prevaleça a transparência, que significa a garantia de um trabalho honesto e eficaz. Em um país em que a corrupção pública é denunciada diariamente na imprensa, é de extrema importância que um projeto como a gestão democrática necessariamente tenha um caráter honesto e de maior transparência possível, a fim de garantir a credibilidade dos envolvidos e a honestidade do trabalho. Outro sentido de transparência é a necessidade de informar a todos qualquer que seja a decisão ou ação tomada pela escola, deixando

os usuários atualizados e conscientes das tomadas de decisões a respeito da administração. Considerando as inúmeras complicações e implicações que surgirão com a implantação do projeto de gestão democrática, a determinação, o empenho e a vontade não irão superar as dificuldades caso não haja transparência.

Apesar de já termos explorados alguns aspectos de participação e autonomia no tópico anterior, nos próximos tópicos verificaremos com detalhes cada princípio, instrumento e canais participativos proposto neste trabalho.

### 1.3.1 Participação

A participação, descentralização e autonomia são critérios articulados entre si, eles caminham juntos rumo à realização da gestão democrática e participativa e a falta de êxito de um deles prejudica a efetivação de uma gestão compartilhada nas escolas.

O conceito de participação está diretamente relacionado com o envolvimento de pais, alunos, professores e funcionários da escola em sua gestão. Nesse sentido, a participação é considerada uma das diretrizes da gestão, o que torna possível o acesso de informações a todos os envolvidos no cotidiano escolar.

A participação da comunidade escolar se efetiva de diversas maneiras, como: na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização se destinam.

A participação pode ser caracterizada como uma força de expressão dos participantes, que reconhecem e assumem seu poder de exercer influência em uma situação da realidade escolar. Entretanto, a falta desse poder ou a falta de consciência da importância da participação pode resultar em aspectos negativos para a organização e ambiente escolar (LUCK et al., 2007).

Referente à participação dos alunos, Puig et al., (2000) destaca que:

Participar não é somente deixar para as alunas e os alunos fazer atividades nem é deixar prevalecer unicamente sua opinião. Participar é envolvê-los na vida escolar mediante a palavra e a ação cooperativa. Participar na escola é dialogar e levar a cabo projetos coletivos. O uso exclusivo de uma dessas duas linhas geraria uma fórmula insuficiente de participação (p.32).

A escola democrática define-se na integração, convivência e trabalho dos alunos e dos professores nas atividades a serem desenvolvidas nas escolas. A participação deve estar baseada no diálogo para a realização dos projetos coletivos (PUIG et al., 2000). Referente ao diálogo os autores destacam:

O diálogo coletivo cria o sentimento de responsabilidade diante dos companheiros e das companheiras. As assembleias e os outros momentos de diálogo escolar nos permitem deliberar a respeito dos temas que nos interessam, acordar soluções, normas e projetos de ação, melhorar a compreensão mútua e, finalmente, sentir-nos mais comprometidos com os acordos que se devem adotar (p.34).

A participação da comunidade no cotidiano escolar é um grande passo para o exercício da democracia, principalmente ao se tratar de pessoas que não possuem experiência democrática. A participação e a intervenção no cotidiano da escola possibilitam, além da democracia na organização escolar, a melhora da qualidade do ensino.

O exercício da participação pode ser resumido como uma maneira de democratizar o ambiente e as decisões da escola, sendo também uma forma de regular as ações dos envolvidos na busca de um envolvimento dos funcionários a partir de um processo decisório (XAVIER; AMARAL; MARRA, 1994).

A participação pode ser entendida como um processo do trabalho, que tem como princípio a integração de todos os envolvidos com a escola (funcionários, pais, alunos e comunidade), consolidando uma estratégia global para atender as necessidades comuns (VIANNA, 1986). Além destes aspectos, pode-se dizer que a participação

(...) se constitui num processo político, num propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem... (CORNELLY, 1997, apud VIANNA, 1986, p. 23).

A participação proporciona aos interessados melhores informações, acesso e conhecimentos sobre os objetivos e metas das escolas, sobre a estrutura organizacional delas, sobre as relações com a comunidade e também contribui para um clima de trabalho mais favorável ao fortalecer a aproximação entre professores, alunos e pais. Portanto, a participação significa a intervenção dos profissionais da

educação e dos usuários na gestão da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Dentre os três critérios, classificados como princípios da gestão democrática neste trabalho, a participação merece um destaque especial. Entendemos que a ação de participar do cotidiano escolar é o objetivo principal a ser alcançado pela gestão democrática, sendo que os outros dois princípios, descentralização e autonomia, ou mesmo os instrumentos e canais participativos - conselhos escolares, construção coletiva do projeto político pedagógico e eleição para diretores - devem ser efetivados para garantir a participação da comunidade escolar no processo de gestão da escola.

De acordo com Guerra (2002, p.25): “A participação é o principio básico da democracia. Participação que não se pode reduzir ao instante do voto, mas que exige o diálogo permanente, o debate aberto, o controle das decisões e a capacidade de critica afectiva”. O autor reforça que na escola este pressuposto se aplica quando, por exemplo, a comunidade escolar participa do processo avaliativo, da seleção dos conteúdos escolares, entre outros aspectos.

Puig et.al. (2000), sustenta a ideia de que a participação é o objetivo a ser alcançado para uma gestão democrática.

(...) uma escola democrática é uma instituição que se propõe instruir e formar alunos e alunas por meio da participação, juntamente, com professores e professoras, no transcorrer das tarefas de trabalho e convivência docente (...). Uma escola democrática é uma escola que facilita a participação dos jovens e das jovens sem negar, contudo, o papel e a responsabilidade educadores e das educadoras. Além disso, uma escola democrática é, sobretudo, uma instituição que facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitem incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade (...). O que queremos dizer é que uma escola democrática deve basear-se na participação de todos que integram a comunidade escolar e de cada grupo-classe, desde o papel que cabe a cada um e com os limites que, em cada caso, seja lógico estabelecer (p.27–28).

Além de contribuir com a democratização da gestão e do ambiente escolar, de acordo com Gadotti e Romão (2001) a participação também contribui na melhoria da qualidade de ensino: “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida” (p.16).

Interessante também salientarmos que na bibliografia consultada encontramos autores que definem níveis de participação, sejam eles consultivos, decisório e o executivo. Esta abordagem aponta a participação como um processo onde nem sempre todos participam diretamente dos processos decisórios, mas se enquadram em níveis ou formas diferenciadas de participação dentro do ambiente escolar. No entanto suas ações também são fundamentais para a gestão democrática (BOTLER, 2011).

Entretanto, é importante ressaltar que a participação da comunidade e funcionários na escola não esgota as ações necessárias para assegurar uma melhor qualidade de ensino na instituição, a participação seria mais um elemento contribuindo para esse êxito.

É importante esclarecer, também, que nenhum dos três princípios conseguiria sair do papel se as estruturas das escolas não forem alteradas e modificadas, como ressaltado no início do tópico. Não existem projetos e programas ligados à gestão democrática onde não sejam necessárias modificações estruturais e de longa duração. “A participação nas escolas requer tempo, atitudes novas e transformações das estruturas” (FRANCO RODRÍGUEZ, 1990; SÁNCHEZ ALONSO, 1991; TSCHORNE E OUTROS, 1992; SAN FABIÁN, 1993 apud GUERRA, 2002, p.25).

Somente com a realização e efetivação de novas estruturas será possível planejar a participação e, conseqüentemente, uma gestão democrática atuante na escola.

A estrutura regula o acesso dos membros à tomada de decisões e à participação em geral, e garante a sobrevivência dos mecanismos democráticos face a qualquer forma arbitrária de poder. Daí que, quando associamos a estrutura com o exercício da autoridade, devemos ter em conta que a autoridade nas organizações democráticas adquire formas colegiais, participativas, que encontram nela a sua legitimidade e a sua defesa (LÓPEZ YAÑEZ et. al., 1994 apud GUERRA, 2002, p.49).

Ressaltamos que essas estruturas devem ser pensadas e elaboradas no coletivo, garantindo a participação e o controle democrático das atividades da instituição educativa. Dadas as considerações sobre a participação, passamos agora a discutir outro elemento, a descentralização.

### 1.3.2 Descentralização

O processo de descentralização do ensino está inserido no processo de democratização do país. Na medida em que o país caminhava para um cotidiano mais democrático, o governo conseqüentemente viria a abrir mão de diversos poderes administrados (ABU-DUHO, 2002). A descentralização deve ser remetida à história da própria formação social brasileira e às características econômicas de cada período. Luck (2008) faz o seguinte destaque referente à descentralização e a situação econômica e social do país:

O movimento de descentralização em educação é internacional e emerge com características de reforma nos países cujo governo foi caracterizado pela centralização, sobretudo aqueles que tiveram regimes autoritários de governo (p.41).

Para Luck (2008), a garantia de uma descentralização somente é possível com a conscientização da comunidade escolar. Uma vez aplicada, a descentralização enfrentará diversos obstáculos até sua consolidação. Entretanto, essa consolidação somente será possível, além de uma administração eficiente dos órgãos responsáveis, com o apoio da comunidade. A autora destaca que:

Essa consciência, é válido destacar, não se associa ao entendimento distorcido pelo enfoque unilateral, de desresponsabilização por governos sobre a realização da educação, mas sim corresponde a uma maior consciência de todos sobre essa responsabilidade complexa da sociedade toda. (p. 44)

Uma gestão democrática está estruturada pela participação das pessoas no cotidiano da vida escolar. Neste cotidiano, a descentralização é algo presente que necessita do apoio dessas pessoas para a sua consolidação.

A descentralização é, portanto, considerada tendo como pano de fundo tanto, e fundamentalmente, a perspectiva de democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando a obtenção de melhores resultados educacionais (LUCK, 2008, p. 46).

Propor a descentralização do ensino nos remete a falar em municipalização, isto é, a administração central das escolas passa a ser de

responsabilidade das próprias cidades, aproximando o seu usuário do órgão administrador, facilitando o diálogo e contribuindo para que os reais problemas da escola sejam observados por quem a administra. A ideia de municipalização não é recente em nosso país, porém, como sabemos o processo histórico não contribuiu para que isto ocorresse.

A municipalização foi proposta por Anísio Teixeira, na década de 30, para o estabelecimento do ensino primário de quatro anos de duração, não como reforma administrativa, mas com o caráter de reforma política, uma vez que isso significaria reconhecer a maioria dos municípios e discutir a necessidade de democratização e de descentralização do exercício do poder político no país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 141).

Entretanto, a municipalização somente foi possibilitada com a proposta da Constituição de 1988 e com a aprovação da LDB de 1996 e, a partir desta data, efetivada em algumas redes em que foram repassadas prioritariamente a administração e a responsabilidade pelo ensino fundamental para os municípios.

Contudo, e por sinal uma situação bem típica da política brasileira, uma única lei não foi suficiente para garantir a legitimação e a eficiência da descentralização da educação que favoreça seus usuários. Somente a lei não consegue sozinha, e em um curto espaço de tempo, garantir este fortalecimento do município. A transferência de poder político remete a questionar as formas que já se transformaram em tradição de se fazer política no Brasil. Com um passado histórico centralizador, atendendo sempre os interesses das minorias (elite), essa descentralização vem a sofrer diversas interferências, prejudicando seu andamento. “Descentralização faz-se com espírito de colaboração, e a tradição política brasileira é sempre de competição, de medição de forças” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 142).

Com essa ligação de descentralização e poder político, vale ressaltar que a transição do centralizado para o descentralizado vem acoplada aos interesses neoliberais de diminuir os gastos com o Estado. A descentralização presente na LDB prevê que as decisões sobre currículo e avaliação ainda são de responsabilidade do governo federal, ou seja, a descentralização não foi algo integral, descentraliza a responsabilidade e centraliza o poder. Luck (2008) vê tal situação com outras palavras: “Dessa forma, descentralizam, centralizando, isto é, dando algo com uma mão, ao mesmo tempo em que tirando outra coisa com outra”. (p. 48)



Outro fator importante a ser lembrado, levantado por autores como Vitor Paro e Ibtisam Abu-Duhou, se refere ao fato de que, muitas vezes o processo de descentralização fica mais caracterizado como transferência de responsabilidade do que descentralização de poder.

Abu-Duhou (2002) destaca que a transferência de poder pode ser desdobrada ou limitada. O autor separa quatro tipos de transferências, nomeadas por ele como transferências de atribuições. São elas: desconcentração, delegação, descentralização e privatização.

A desconcentração consiste em transferir uma “parte da autoridade ou de responsabilidade administrativa às autoridades menos elevadas na hierarquia interna dos ministérios e serviços governamentais”(p. 29). Ou seja, consiste em deslocar a carga de trabalho do centro político, para fora da capital e do centro administrativo. A delegação, por sua vez consiste em “transferir uma responsabilidade de gestão de setores específicos às organizações que operam fora das estruturas burocráticas tradicionais e sob o controle indireto do poder central” (p. 30). A descentralização é a criação ou a consolidação financeira ou jurídica dos serviços governamentais que se situam abaixo do nível nacional na qual as atividades escapam em grande parte ao controle direto do Estado Central. No caso da educação:

A descentralização é a forma de transferência mais elaborada: a transferência de poder de decisão referente às questões financeiras, administrativas ou pedagógicas tem um caráter permanente e não pode ser anulada pela administração central (ABU-DUHOU, 2002, p.30).

A descentralização é diferente da privatização, que é a transferência total do poder para as empresas privadas e particulares.

O autor destaca ainda que os planejadores devam decidir antecipadamente as particularidades do processo a serem descentralizadas. Um segundo passo é determinar em quais níveis cada particularidade deve ser designada: “criação de renda, autoridade encarregada das despesas, recrutamento, concepções de programas escolares, etc. e, posteriormente, determinar os níveis a serem designados: regional, distrital, local e escola” (ABU-DUHOU, 2002, p.31).

Como o objetivo é conceber uma transferência de atribuições, os planejadores encontram diante de si diversos caminhos e possibilidades a trilhar,

acarretando a distinção entre uma transferência de atribuição administrativa e atribuição política, que é primordial “para definir uma estratégia de transferência de competência em nível escolar” (ibidem).

Uma espécie de transferência que predomina na execução de uma gestão mais autônoma é a desconcentração, que nada mais é que a mudança de posição da responsabilidade de uma gestão central para uma gestão regional, sempre, independente de qual posição é controlada pelo ministério (ABU-DUHOU, 2002). A descentralização, em âmbito escolar, é a que melhor atende às necessidades da comunidade e também a que mais contribuiu positivamente para uma gestão mais autônoma nas escolas.

O movimento de descentralização “põe a ênfase do sucesso na própria escola. O movimento admite que a autoridade central não está mais em condições de responder, de forma rápida ou com conhecimento de causa, às necessidades mutantes das comunidades (ABU-DUHOU, 2002, p, 32).

Paro (2007b) também chama atenção no que diz respeito à descentralização e à desconcentração. O autor, ao discutir o art. 15 da LDB, relembra que muitos governos ao defenderem uma escola mais descentralizada, acabam por transferir as responsabilidades para ela, poupando-se da responsabilidade em caso de fracasso ou insucesso da escola. Em relação à autonomia administrativa “não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas, e em relação a gestão financeira, “não identificar autonomia com abandono e privatização” (p.77), adverte o autor. Para ele:

A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO, 2007b, p. 77).

A descentralização não é um processo fácil e que se consegue em um curto espaço de tempo, é um processo de longa duração e com diversos entraves em seu curso. Porém, e isto ressaltaremos diversas vezes, a implantação de qualquer projeto dentro de uma escola é um processo feito em longo prazo.

Concernente à manutenção da gestão democrática e com o intuito de assegurar os princípios que a norteiam, pode-se considerar que “(...) a verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola” (SANDER, 1995, apud LUCK, 2008, p.57).

### 1.3.3 Autonomia

Separamos os princípios autonomia e descentralização em dois tópicos apenas com o intuito de detalhar melhor suas particularidades. Entretanto, Gadotti e Romão (2001) nos lembram que “a aplicação da autonomia da escola não pode opor-se à unidade do sistema. Deve-se pensar no sistema de ensino como uma unidade descentralizada. Descentralização e autonomia caminham juntas” (p.47).

O termo autonomia surge no em cenário nacional junto à Constituição de 1988, quando foi instituída a democracia participativa e foram criados instrumentos que possibilitaram a participação direta do povo no andamento administrativo de uma escola. “O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público”, que constam no artigo 206 da constituição, foram fundamentais para garantir, em forma de lei, a autonomia nas escolas (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.44).

De acordo com Luck (2008), o conceito de autonomia está relacionado ao cenário mundial predominante: o mundo globalizado. As mudanças administrativas, impulsionadas pela nova ordem social, tem repercutido diretamente no andamento da gestão escolar.

A autonomia da gestão escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças urgentes e consistentes, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem, do ponto de vista operacional, tomar decisões rápidas para que as mudanças ocorram no momento certo e da forma mais efetiva, a fim de não perder o *momentum* de transformação (p. 62).

Segundo Libâneo (2001), no contexto escolar, autonomia significa a escola passar a “ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central e administrar livremente os recursos financeiros” (p. 115). Há uma abrangência maior dos

aspectos relacionados à autonomia, que se expressa também no trabalho pedagógico e nos relacionamentos interpessoais que são estabelecidos pelos integrantes da comunidade escolar.

Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão escolar que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidade expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade (LUCK, 2008, p. 91).

Os princípios e ações que regem o trabalho autônomo em uma gestão democrática, assim como a execução do projeto político pedagógico, devem considerar as particularidades das escolas e dos envolvidos, principalmente dos alunos. A comunidade escolar deve buscar as raízes dos problemas e avanços detectados no seu projeto e trabalhar na busca de soluções que priorizem o diálogo e a participação dos envolvidos. Com certeza este movimento gera novos conflitos que devem ser balizados pelos princípios deste tipo de gestão, como já destacados. Há aqui o entendimento de constantes reelaborações e reconstruções na busca da construção coletiva.

A conquista da autonomia é passo importante em direção à gestão democrática. No andamento desse trabalho verificaremos importantes passos para a sua consolidação, entretanto, nenhum deles conseguirá ter êxito se a autonomia da escola não for estabelecida. Destaca-se a seguir, um trecho que expõe a abrangência da autonomia, que vai muito além de uma conquista financeira e administrativa.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou alguma coisa) pelo que a ação se exerce sempre numa ação, se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (BARROZO, 2001, apud LUIZ, 2010, p.30).

Nota-se pelas afirmações que a autonomia da e na escola pode favorecer a realização de uma gestão mais democrática e participativa. Com processos mais autônomos juntamente com a descentralização, a escola ganha forças para garantir a tomada de decisões que melhor atendam a comunidade escolar, saindo da esfera da submissão em que o poder e a administração ficam delegados a órgãos superiores, nas mãos do Estado. Garantir a possibilidade de um trabalho colaborativo no desenvolvimento do projeto político pedagógico faz com que a escola passe a trilhar seu próprio caminho.

#### **1.4 Instrumentos da organização escolar para a implantação do modelo de gestão democrática e participativa**

Os princípios, apresentados anteriormente, devem regular as condutas das pessoas que, no cotidiano escolar, participam da efetivação da gestão democrática. Já os instrumentos e canais de participação devem efetivar a abertura e o espaço para a concretização dessa participação. A criação de conselhos escolares, a elaboração de um projeto político pedagógico e a efetivação da eleição de diretores, são meios de acesso ao usuário, organizados intencionalmente pela gestão da escola, com o objetivo de garantir à participação desses nos processos decisórios.

Ressaltaremos novamente que os caminhos utilizados neste trabalho para expor os procedimentos da concretização de uma gestão participativa, não são únicos. No entanto, com certeza, para se obter este modelo de gestão é necessária a vivência de determinados princípios e alterações nos pilares administrativos e pedagógicos. Não existe um padrão de como a administração democrática organiza os envolvidos no processo participativo. Neste trabalho, enfocaremos três instrumentos determinantes para a execução de um projeto de gestão democrática. Sem eles talvez não seja possível a sua realização, mas queremos deixar bem claro que a gestão democrática não se limita apenas a essas organizações. Outros exemplos de organização são: Associação de Pais e Mestres; Associação de Pais, Alunos e Mestres; Associação de Apoio à Escola; Associação Escola-Comunidade; Cooperativa Escolar; Conselho Deliberativo Escolar, dentre outros (LUCK, 2008). Nos tópicos a seguir, trabalharemos mais detalhadamente com os instrumentos citados, expondo particularidades que possam contribuir para um clareamento no

que diz respeito à aplicação de uma gestão democrática e participativa dentro de uma escola.

#### 1.4.1 Projeto político pedagógico

As pessoas, a todo o momento, estão realizando novos projetos. Tanto o planejamento do projeto como seu desenvolvimento pressupõe que haverá mudanças, busca por novos ideais, novos rumos. Se formos verificar o sentido etimológico, ou seja, o verdadeiro significado de uma palavra, projeto significa algo como lançar adiante. Para Gadotti (2001b)

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (p.37).

Mas estas premissas também se aplicam no cotidiano escolar? Consideramos que sim, pois elaborar um projeto pedagógico requer também repensar as ações até então desenvolvidas (quebrar um estado confortável), discutir e acordar com a comunidade escolar novas propostas (atravessar um período de instabilidade) e desenvolver o projeto acordado (busca de nova estabilidade). Considera-se, portanto, que “um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (GADOTTI, 2001b, p. 37). Ao construir um projeto na própria escola, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar, procurando antever um futuro diferente do presente (VEIGA, 2010).

O projeto político pedagógico<sup>6</sup>, assim como outros documentos organizados pela escola, é assegurado pela constituição. Na Lei 9.394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica

---

<sup>6</sup> Na bibliografia consultada encontramos as expressões projeto político pedagógico e projeto pedagógico se referindo a mesma finalidade. Nesta pesquisa iremos utilizar a expressão projeto político pedagógico, entretanto não somos contrários a outra expressão.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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;

O projeto político-pedagógico é uma maneira de a escola elaborar suas metas e objetivos a serem alcançados no ano letivo com a finalidade de atender as necessidades e exigências que a sociedade lhe coloca. A construção do projeto pode refletir o grau de autonomia que a comunidade escolar tem frente às determinações dos órgãos superiores, por exemplo, das deliberações da Secretaria de Educação.

A conquista da autonomia é um grande passo para a gestão democrática, e a elaboração do projeto político-pedagógico é o começo para garantir que os objetivos e conquistas da escola estejam ao seu serviço e não somente a serviço do Estado. “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.345).

Para Vasconcellos (1995), o projeto político pedagógico poder ser compreendido:

(...) como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (p. 145).

O planejamento do projeto político-pedagógico é um importante instrumento para a realização de uma gestão democrática nas escolas. O resgate histórico da gestão na escola demonstra que por muito tempo as metas e objetivos não eram elaborados no ambiente escolar, mas sim em instâncias superiores; o papel da escola estava apenas em desenvolver algo que foi previamente planejado.

Fica evidente que, a partir do momento que se elabora o projeto pedagógico dentro da escola, seus objetivos e metas estarão mais focados nas necessidades da própria escola, ou seja, construir o projeto político-pedagógico é garantir a autonomia de suas decisões, assegurando um projeto que esteja mais próximo dos usuários. É com o projeto político pedagógico, por exemplo, que a escola poderá decidir pelas eleições abertas para diretores e também definir as diretrizes do conselho de escola. Assim,

[...] o desafio da construção do projeto pedagógico vincula-se ao desejo da comunidade ver explicitada pela escola uma proposta capaz de indicar as intenções políticas e pedagógicas que fundamentam suas práticas. Nesse sentido, o projeto pedagógico precisa partir da realidade de cada escola, uma vez que não há escolas iguais, mas instituições educativas que se constroem a partir de dinâmicas específicas (SOUZA; CORRÊA, 2002, p.57).

O projeto é elaborado e definido coletivamente, buscando um rumo com um sentido específico. O projeto político pode estar articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população. O projeto elaborado na escola, além de pedagógico é também político. É pedagógico por definir as ações educativas e as características das escolas na intenção de formar o cidadão participativo, crítico e criativo. É político “na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.” (SAVIANI, 1983, apud VEIGA, 2010, p.13).

Garantir a possibilidade da elaboração do projeto político pedagógico na própria instituição é indicativo da autonomia escolar, pois a eliminação de órgãos intermediários que elaboram as políticas educacionais das quais as escolas são meras executoras, é um passo importante para essa realização. Na medida em que a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a socialização do poder que propicia a prática da participação coletiva, da reciprocidade, da solidariedade, da autonomia, notamos a importância da execução desse projeto na implantação de uma gestão com essas características, ou seja, a gestão democrática (VEIGA, 2010).

Souza e Corrêa (2002) destacam que a elaboração do projeto junto à autonomia da escola viabiliza que a mesma busque e construa sua própria identidade, transformando em um espaço adequado para a formação da cidadania. Dando continuidade ao raciocínio, eles abordam que, “a democratização do espaço



escolar e a descentralização das decisões de um projeto pedagógico elaborado coletivamente envolvem duas vertentes básicas” (p.54).

Destas vertentes, a primeira refere-se ao poder, ou seja, relaciona-se a capacidade dos atores da instituição de tomarem decisões que influenciarão diretamente no andamento da gestão escolar, sendo necessária a conscientização de que na escola reza uma “regulação formal”, um espaço de exercício de poder. A segunda refere-se ao conhecimento, permitindo que os vários grupos que participam das tomadas de decisões possam compartilhar de seus saberes em suas várias dimensões. “Essas duas vertentes precisam ser analisadas atentamente pelos vários grupos que elaboram o projeto pedagógico, visto que elas perpassam as relações institucionais e interpessoais construídas na escola”(SOUZA; CORRÊA, 2002, p. 55).

Souza e Corrêa (2002) reforçam a importância da construção do projeto político pedagógico no interior das escolas, agregando particularidades próprias da comunidade escolar, garantindo assim que a participação dessa comunidade não seja apenas presencial, mas também decisória, contribuindo para que a escola levante seus verdadeiros problemas, deficiências e carências, e que tais dificuldades possam ser cessadas pela gestão vigente.

Em síntese, o desafio da construção do projeto pedagógico vincula-se ao desejo da comunidade ver explicitada pela escola uma proposta capaz de indicar as intenções políticas e pedagógicas que fundamentam suas práticas. Nesse sentido, o projeto pedagógico precisa partir da realidade de cada escola, uma vez que não há escolas iguais, mas instituições educativas que se constroem a partir de dinâmicas específicas (p. 57).

Nota-se pelos apontamentos até então apresentados que a organização e o desenvolvimento da gestão democrática apresentam uma complexidade, tanto no campo conceitual como no campo das realizações concretas. Penteadó e Guzzo (2010) realizaram um estudo em uma escola com o objetivo de verificar as possibilidades e dificuldades de construção coletiva de um projeto político-pedagógico em uma perspectiva emancipadora, a partir da parceria entre a psicologia e a educação. As autoras definem o projeto emancipador como aquele que garante “o respeito à diversidade de sua comunidade (local, social e cultural) e considera o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo

educativo” (p. 573). Do trabalho realizado, as autoras chegam a algumas conclusões:

- a construção coletiva do projeto político-pedagógico deve ser priorizada para que esse se configure como emancipador da comunidade atendida e dos profissionais da escola. A prática participativa deve ser construída gradativamente e interiorizada por todos os profissionais e comunidade;
- o processo de construção de um projeto político- pedagógico emancipador é lento e gradual e exige uma disposição individual dos integrantes do grupo. Os profissionais, assim como os alunos, são pessoas que convivem no contexto das relações capitalistas de produção e que necessitam refletir sobre a importância da superação da alienação que se faz presente no seu trabalho e na sua vida;
- a conscientização sobre a realidade e a libertação das alienações, primeiramente dos profissionais, para que se atinja a educação dos alunos, e posteriormente, contribua para a transformação social, encontra no trabalho da psicologia uma grande aliada. (PENTEADO; GUZZO, 2010, 576).

No próximo tópico analisaremos os conselhos escolares que são elementos que devem ser garantidos e regulamentados pelo projeto político pedagógico da escola.

#### 1.4.2. Conselhos escolares

Segundo Bordignon (2005), se o papel da educação é de formar cidadãos, a questão da qualidade do ensino está entrelaçada com o exercício da cidadania, o que define o compromisso social da escola junto à qualidade do ensino com a sociedade. Para este autor, o conselho escolar, “fórum da voz plural da comunidade interna e externa da escola, assume função especial da qualidade social da educação” (p.12).

A criação dos conselhos de escolas foi impulsionada nos anos de 1980, na chamada redemocratização. A sociedade brasileira mobilizou-se na reconfiguração de quadros e organizações sociais, provocando mudanças nas relações e nas estruturas de poder, e a educação não ficou de fora dessa reorganização. A escola, neste período, passa a ser vista como matriz de uma sociedade democrática, uma vez que universaliza o saber sistematizado fundamental para o exercício da cidadania. Neste contexto, a criação do Conselho Escolar passa a ser de fundamental importância, uma vez que se torna o

mecanismo da comunidade em direção à renovação da escola, na busca por uma educação de maior qualidade e de uma sociedade mais democrática (HORA, 2007).

Os conselhos de escola são previstos pela legislação municipal ou estadual, tendo funções deliberativas, consultivas e de fiscalização em relação às questões definidas pelas políticas públicas educacionais que abrangem aspectos pedagógico, administrativo e financeiro. A definição do conselho se constrói no início do ano letivo e sua composição é dividida da seguinte maneira: 50% por membros da escola (diretor, coordenador, professores) e 50% por membros da comunidade (pais, alunos). Um dos objetivos desse conselho é fazer com que exista um órgão dentro da escola que policie as políticas públicas formalizadas pelo Estado. Isto nada mais é do que democratizar o ambiente escolar, impondo a ele condições de questionar o poder do Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Um conselho com o perfil citado no parágrafo anterior seria condição necessária para se conseguir a emancipação de um processo democrático. Uma organização com direitos deliberativos, no qual participem pais e professores é de grande importância para a prática da democracia. Entretanto, sua configuração varia entre os municípios e os estados (CISEKI; ROMÃO, 2001).

Ciseki e Romão (2001) destacam que antes da elaboração do conselho é necessário traçar a natureza do mesmo e pré estabelecer quais serão suas diretrizes. Esse levantamento inicial somente é possível por meio do processo consultivo e de aproximação dos usuários da escola. Tratando-se essa consulta de um pressuposto da gestão democrática, não é possível o estabelecimento do conselho sem praticar tais princípios. Dentre as diretrizes do conselho, devem-se estabelecer as atribuições fundamentais do conselho; definir se será um conselho deliberativo, consultivo ou fiscalizador; garantir as normas de funcionamento; definir sua composição e o processo de escola dos membros; eleger o presidente, critérios de participação e tempo de mandato, dentre outros.

Entendemos os conselhos escolares como alicerces para a participação da população nos processos decisivos de uma escola, isto é, a garantia de presença da comunidade escolar dentre os assuntos administrativos da mesma. Sem a existência de um conselho escolar na instituição, a participação da comunidade na organização deste estaria comprometida.

Gracindo (2005) reforça esta ideia:

Para a concretização do Estatuto da Gestão Democrática, estabelecido em lei, exige-se, entre outras coisas, a criação de espaços propícios para que novas relações entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Nesse sentido, o Conselho Escolar surge como um desses espaços que, juntamente com o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres, desempenham um papel importante no exercício da prática democrática (p.40).

Monlevade (2005) defende que a escola deva construir um conselho escolar competente e viável, onde, tantos os funcionários como também a comunidade escolar, estejam operantes, gerando e acumulando um novo e influente poder: o poder escolar. Referente à importância do conselho na elaboração do projeto político pedagógico, o autor define: “embora a Proposta Pedagógica deva ser cientificamente assessorada pelos profissionais da educação, ela deve ser elaborada e avaliada por toda a comunidade escolar, presidida pelo Conselho” (p. 30).

Outro apontamento a ser destacado dos conselhos escolares e que garante um diferencial em relação a sistemas centralizados e pouco democráticos é que, a partir do momento que estes conselhos se tornam a voz da comunidade na participação da gestão de uma escola, o conselho passa a ter características de “órgãos de Estado, não mais de governo. Ou seja, falam ao governo em nome da sociedade, não mais o contrário” (BORDIGNON, 2005, p.36).

E para que essa caracterização seja possível, a gestão da escola deve garantir em suas dependências e sua administração dois critérios já comentados da gestão democrática, a participação e a autonomia.

É importante ressaltar que os conselhos de educação, especialmente municipais e estaduais, devem constituir-se nas instâncias da participação. Mas essas instâncias somente exercerão seu papel de instâncias de exercício do poder dos cidadãos se forem dotadas de autonomia e expressarem as diferentes vozes da sociedade (BORDIGNON, 2005, p.36).

No entanto, os conselhos escolares não devem ser vistos como instrumentos de controle externo e sim devem ser vistos como cúmplice de todas as decisões estabelecidas no interior da escola.

Os conselhos são assegurados pela lei nº 9.394 de 1996, a LDB, no artigo 15, inciso II que diz: “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: (...) II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes”.

Para realização dos conselhos escolares e a efetiva participação da comunidade é necessário construir condições concretas para sua prática. Os conselhos escolares somente conseguirão tornar-se realidade se a escola elaborar um projeto político pedagógico, no qual se obtém garantia de tal realização.

Ciseki e Romão (2001) destacam bem o que é e qual a importância da construção do conselho de escola:

O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Por meio do Conselho, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando esse colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola (p. 70).

A criação dos conselhos escolares, associação de pais e mestres, e grêmios estudantis possibilitam e facilitam a participação da comunidade na escola de forma organizacional e democrática. Gadotti e Romão (2001) destacam que “a participação e a democratização num sistema público de ensino são um meio de formação para a cidadania. Essa formação se adquire na participação do processo de tomada de decisões. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo” (p.47).

Andrade, E. (2011) em estudo recente adverte,

A versão de que os conselhos escolares não atuam em conformidade com os princípios dispostos nos fundamentos teóricos que tratam dos processos que envolvem a gestão democrática é muito visitada pelos pesquisadores da área. Se ainda não é possível afirmar o contrário dessa sentença, pode-se acrescentar, entretanto, que a atuação dos conselhos escolares é bastante reconhecida e estimulada pelos gestores municipais quando se trata de sua competência na tarefa de desconcentrar as responsabilidades, desde o interior da escola, no que se concebe ao alívio das atribuições do diretor, assim como em nível de sistema de ensino, especialmente no que se refere à implantação das exigências dos programas federais que envolvem recursos financeiros (p. 262-263).

No tópico seguinte, serão analisadas as eleições de diretores nas escolas brasileiras que, apesar de não serem garantidas por lei, passarão a ser consideradas como política interna da escola ou da rede assim que o projeto político

pedagógico aprovar sua validade. Esta decisão necessariamente deverá estar vinculada à Secretaria de Educação, pois, além de interferir na escola como um todo, interfere também na organização estrutural das próprias Secretarias de Educação.

#### 1.4.3 Eleições de diretores

Sendo o objetivo principal desse tópico discutir as eleições de diretores, ressaltaremos previamente a importância dos diretores no processo de construção e implantação de uma gestão alternativa nas escolas.

O papel do diretor para enfrentar as dificuldades que surgem no decorrer da implantação da gestão democrática, é de extrema importância. O seu trabalho não deve ficar apenas em cumprir obrigações burocráticas sendo relevante que ele coordene o projeto em coparticipação com os demais integrantes da comunidade escolar. O diretor não deve repassar suas responsabilidades para os demais membros em uma gestão democrática e sim compartilhá-las. Outro destaque relevante é o do diretor não apresentar receios de enfrentar as possibilidades que surgirão com a gestão democrática, como por exemplo: as eleições de diretores, o conselho da escola e associações de pais e mestres (com exceção da primeira, os demais órgãos já existem na maioria das escolas, porém suas ações e funções são, na maioria das vezes, de observação e não são atuantes em processos decisórios). Esses conselhos e assembleias escolares devem ter funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar e não devem ser vistos como fiscais do trabalho do diretor (LUCK, 2008). Na gestão democrática, os setores internos da administração escolar não devem (ao menos não deveriam) entrar em conflito e/ou disputa. A responsabilidade não deve ser repassada e sim compartilhada, e o diretor tem que ser o destaque desse processo.

A escolha de diretores ocorreu de forma democrática no Brasil, pela primeira vez, nos anos de 1960, mais precisamente em 1966, nos colégios estaduais do Rio Grande do Sul (ROMÃO; PADILHA, 2001). Posteriormente a isto, da década de 80 até os dias atuais, essa reivindicação está presente nas escolas públicas brasileiras. Segundo Luck (2008), essa prática foi regularizada pelos primeiros governantes eleitos em seus respectivos estados, como compromisso à

redemocratização do país. Em 1998, as eleições para diretores estavam presentes em 17 estados brasileiros. Entretanto, a autora enfatiza que “não há resultados gerais consistentes que demonstrem a efetividade desses mecanismos na prática da gestão democrática e construção da autonomia da gestão escolar” (p.76).

Por outro lado, a análise das experiências de algumas instituições revelou:

(...) a intensificação do autoritarismo por diretores eleitos; o esgarçamento da unidade de orientação pedagógica, em face da formação de grupos de disputa; ou o enfraquecimento do trabalho pedagógico, tendo em vista o enfraquecimento da organização, coordenação e controle, além, é claro, da intensificação de experiências de maior participação da comunidade no debate das questões de gestão da escola (p. 76-77).

As eleições para diretores por si só não detêm a importância máxima que democratiza o ambiente escolar, mas a importância de sua efetivação estaria voltada para a implantação de um processo participativo mais amplo na escola, já que as eleições garantem o voto da comunidade à pessoa que será responsável pelo encaminhamento da gestão (LUCK, 2008). A respeito da importância do diretor na efetivação da gestão democrática, já esclarecemos (em tópicos anteriores) os elementos considerados por nós como essenciais. No Brasil é mais comum que o cargo de diretor seja efetivado através de concurso público ou também por nomeação do poder executivo das cidades. A seguir, detalharemos como se realiza a escolha do dirigente escolar.

Existem alternadas maneiras de se definir um diretor para uma escola pública como: a nomeação, concurso, eleição e esquema misto<sup>7</sup>. A prática predominante é a nomeação por parte do poder executivo para ocupar o cargo, uma atitude contrária aos princípios da gestão democrática.

Como já mencionado, uma das maneiras para escolha de diretor é a nomeação. Está explícito no próprio nome, é a escolha do diretor por parte do poder executivo, podendo nomear qualquer pessoa que seja educadora, sendo livre ao poder executivo a substituição desta pessoa em qualquer momento, de acordo com a conveniência e a vontade política, criando, assim, uma prática clientelista, algo

---

<sup>7</sup> Estrutura baseada em: *Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: SEED, 1998.

incompatível com os princípios da democrática. Este tipo de prática pode variar dependendo de como está organizada a lei orgânica dos estados e municípios.

Outra modalidade utilizada para a escolha do diretor é o concurso público. Se por um lado essa modalidade inviabiliza a prática do clientelismo, por outro ela não garante ao diretor a integridade e liderança perante a comunidade escolar.

No esquema misto, como o próprio nome diz, há uma mescla de processos para a escolha do diretor. O primeiro é via realização de provas de conhecimentos e capacidade de gestão. O segundo é através da nomeação, porém, desta vez, a indicação fica por conta do conselho escolar, tornando assim, nessa modalidade, a participação da comunidade como sendo parcial, permitindo uma ligação entre a comunidade e o diretor da escola.

As eleições de diretores com a participação da comunidade é o único processo de escolha que garante o vínculo entre o diretor e a comunidade de forma global. Caracteriza-se pelo:

voto direto, representativo, por escolha uninominal ou, ainda, por escolha por meio de listas tríplexes ou plurinominais. As experiências com esse tipo de escolha têm mostrado que tal critério favorece a discussão democrática na escola e acaba implicando maior distribuição do poder para as instâncias da base da pirâmide estatal (ROMÃO; PADILHA, 2001, p.94).

A eleição para diretores com a participação dos funcionários, usuários e comunidade escolar, favorece a gestão democrática da escola. Na medida em que o candidato passa a assumir o cargo, assume também a responsabilidade política junto à comunidade escolar (ROMÃO; PADILHA, 2001).

A eleição para diretor aqui apresentada:

é apenas um dos componentes da gestão democrática do ensino público e só terá efeito prático eficaz se associada a um conjunto de medidas que garantam, por exemplo, a capacidade para a participação efetiva dos representantes dos segmentos escolares e da comunidade nos destinos da escola pública (p. 95)

As atitudes e compromissos do diretor dentro de uma escola são de extrema importância para o desenvolvimento dos fins administrativos da mesma. Para uma gestão democrática, não é cabível ação autoritária, centralizadora e de cunho político. Tendo como base os exemplos anteriores, de como um diretor pode



conseguir seu cargo, é possível encontrar ainda hoje no Brasil atitudes que se contraponham em todos os princípios da gestão democrática.

No exato momento em que a política obriga ou indica uma pessoa ao cargo, ela está infringindo o poder da escola de eleger seu próprio gestor. Uma vez construído o projeto político-pedagógico, este não pode ser ignorado, ou seja, uma escola em processo de aplicação de uma gestão democrática não pode se submeter a este tipo de “ordem burocrática” que, de uma forma mais ampla, atende a interesses mínimos e específicos. Neste projeto, deve constar que o cargo de diretor será preenchido através de eleições com a participação dos sistemas escolares. Um único gesto do Estado de indicar o diretor é determinante para tornar toda a gestão democrática como algo contraditório.

No momento em que os usuários da escola passam a participar das eleições dos diretores, começa a existir uma prática de democracia e um exercício da cidadania. As divergências de opinião e pontos de vistas são normais neste tipo de prática, porém, serão resolvidos com o diálogo e participação de todos, gerando uma reflexão crítica que atenda aos interesses da maioria.

### **1.5 Considerações Preliminares**

Abu-Duhou (2002) expõe diversas sugestões que possam representar o papel de cada entidade e cargo para se obter a aplicação satisfatória de uma gestão mais autônoma e democrática nas escolas. Das sugestões apresentadas pelo autor, destacaremos inicialmente o que ele chama de princípios de base, que são: o controle local nas tomadas de decisões e o compartilhamento das mesmas. Entretanto, o autor destaca também a iniciativa das secretarias de educação e governantes para aplicação de uma gestão mais autônoma nas escolas, fortalecendo as alterações das estruturas administrativas das instituições, garantindo assim força política para enfrentar as inevitáveis dificuldades e obstáculos que possam surgir no caminho.

Referente ao papel do ministério da educação, o autor destaca:

O ministério da educação e as escolas devem trabalhar de forma conjunta para demonstrar e promover o compartilhamento de decisões. Ele deverá, neste campo, estabelecer uma comunicação clara das metas e objetivos maiores da escola. Para tal, é necessária uma flexibilidade da parte do

ministério da educação, o que lhe impõe dar estímulos à experimentação, saber da possibilidade de riscos e descentralizar o poder de decisão. (ABU-DUHO, 2002, p.153).

Sobre a responsabilidade dos professores, comunidade e diretores, destacamos:

Ao mesmo tempo, todos os professores e outros profissionais da comunidade escolar devem estar envolvidos nas tomadas de decisões, graças, por exemplo, à criação de uma rede de fóruns e de grupos de trabalho de docentes.

No que diz respeito aos dirigentes de estabelecimento, eles devem ser incitados a estimularem a participação dos professores e da comunidade nas tomadas de decisões de suas escolas (ABU-DUHO, 2002, p.153-154).

Entendemos a implantação da gestão muito próxima da ideia apresentada por Romão e Padilha (2001), um processo de longa duração e muitos desafios, no qual o enraizamento do movimento na unidade escolar tem a finalidade de possibilitar uma transição para a gestão democrática com potencialidade frente à burocracia do Estado e os entraves da sociedade capitalista.

A gestão democrática não é processo simples de curtíssimo prazo, mas também não é processo tão complexo ou irrealizável, de prazo interminável. Isso significa que o mesmo se constituirá numa ação, numa prática a ser construída na escola. Ela acontecerá, por exemplo, associada à elaboração do projeto político-pedagógico da escola e à implantação de Conselhos de Escolas que efetivamente influenciem na gestão escolar como um todo e de medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir a Estado de suas obrigações com o ensino público (ROMÃO; PADILHA, 2001, p.96).

A intenção de explorar no tópico inicial do trabalho a parte teórica referente ao objeto de estudo da pesquisa: a gestão democrática e participativa, garante aos leitores fundamentos teóricos consistentes referentes à importância do tema em discussão. Por esse motivo, realizou-se na introdução, um resgate histórico do tema e uma apresentação do que vem a ser a pesquisa, a problemática, a metodologia e os caminhos a serem percorridos, dentre outros. Posteriormente, foram apresentadas explicações para o conceito da gestão democrática e participativa e como está seu desenvolvimento nas escolas brasileiras.

Antes de encerrarmos o primeiro capítulo, é importante esclarecer que a prática da gestão democrática nas escolas não pode ser vista ou definida como um modelo em ascensão que tem como perspectiva cessar todos os problemas da educação pública no Brasil. Como já ressaltado, a gestão democrática dentro da escola é importante por vários fatores: para fortalecer as relações democráticas; inserir a comunidade e os usuários no encaminhamento e gerenciamento das ações escolares; aproximar o diretor da comunidade; utilizar e aproveitar as relações horizontais para focar os principais problemas pedagógicos; e fazer com que a escola passe a ser autônoma dentro de um sistema mais descentralizado, fortalecendo o poder de atuação da direção da escola, dentre outros.

Por outro lado, a implantação da gestão democrática jamais encontrará êxito se a autonomia e a descentralização forem compreendidas como totalmente independentes do poder do Estado. É fundamental que exista um convênio de colaboração e partilha de responsabilidades entre os órgãos ligados a educação, como ministério da educação, secretarias e as próprias escolas. Como já dito, a escola está inserida dentro da sociedade de tal forma que sofre influências das ações da mesma, e o Estado, estando presente nesta sociedade, tem um papel decisivo na interlocução entre escola e sociedade.

Acreditamos que o mais adequado é que a raiz para a implantação desse modelo de gestão nas escolas parta dos próprios órgãos responsáveis. As escolas passariam a ser responsáveis pela coordenação e aplicação, em parceria com as diretorias de ensino e/ou secretarias de educação, que além de ter membros que participariam das decisões na escola, assumiriam também um papel de supervisão e direcionamento, fornecendo todos e quaisquer tipos de apoio necessário.

Enfim, a implantação desse modelo de gestão nunca irá acabar com os problemas das escolas. Os possíveis desentendimentos entre as pessoas, alterações, discussões são normais dentro de uma instituição, porém com uma gestão democrática existe uma chance muito grande de esses problemas virarem solução e aprendizado para os seus usuários e para própria escola e não serem esquecidos para se repetirem novamente no futuro.

## CAPÍTULO II

### A PSICOLOGIA MORAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

O presente capítulo apresenta alguns conceitos da Psicologia Moral que contribuem para o entendimento dos princípios e ações que regem a gestão democrática e participativa. Entendemos que muito dos argumentos apresentados no capítulo 1, sobre as dificuldades na implantação desse modelo de gestão deva-se a fatores como: as dificuldades encontradas nos relacionamentos interpessoais e a insuficiente experiência de participação e tomada de decisões pela quais as pessoas são submetidas ao longo de sua escolarização.

Neste sentido, apresentamos alguns princípios que, a nosso ver, são essenciais para o “compreender” e o “fazer” da gestão democrática, fundamentados nos embasamentos e contribuições da Psicologia Moral. Dentre os temas, estão: relações autônomas e heterônomas, resolução de conflitos, formação da personalidade, diálogo, cooperação e participação. Entendemos que a compreensão, o planejamento e execução de ações intencionais podem minimizar as dificuldades apontadas pelos autores.

Os estudos da Psicologia Moral a que nos referimos estão pautados nas pesquisas de Jean Piaget sobre o Juízo Moral e, trazemos neste capítulo, autores nacionais da abordagem construtivista que tratam de questões pertinentes ao plano da moral e da ética. La Taille (2009) define esta abordagem como aquela que

(...) vê no homem ricas capacidades de adaptação, de autorregulação, de equilibração, que lhe permitem criar novas formas de pensar e de sentir, que lhe permitem criar novas estruturas mentais que podem dar rumos à compreensão que tem do mundo e da vida. A abordagem construtivista vê no sujeito recursos para superar insatisfações, resolver problemas, sair de situações desconfortáveis ou até mesmo insuportáveis. Para tanto, duas condições devem ser contempladas. A primeira: que o sujeito esteja, de fato, em uma situação que considera problemática. A segunda: que tenha a seu alcance elementos para alimentar a construção de novas soluções (p. 79).

As relações estabelecidas a partir da participação das pessoas em uma gestão democrática geram determinadas atitudes que nem sempre fazem parte do repertório de condutas destas pessoas; nossa compreensão é a de que a gestão democrática instiga que determinadas ações morais sejam colocadas em prática. Os conceitos abordados pela Psicologia Moral em que estaremos nos apoiando para

compreendermos os desafios que a gestão democrática apresenta estão relacionados com os princípios desse modelo de gestão, já destacados no capítulo anterior.

De acordo com Puig et al. (2000, p.26), é possível haver escolas democráticas “quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática”, sendo a assimetria funcional a relação entre as pessoas e a simetria democrática os princípios que regem as instituições, por exemplo, direito de liberdade e igualdade estendidas a todos. É nessa perspectiva de adaptação ao meio que iremos nos sustentar para a elaboração do capítulo.

## **2.1 A Gestão Democrática: dificuldades e resolução dos conflitos**

A gestão democrática apresentada e defendida neste trabalho pode ser resumida da seguinte maneira: uma gestão compartilhada, em que todos, isto é, pais, alunos e funcionários possam participar do direcionamento da escola, e esta, por sua vez, deve proporcionar e garantir canais e acessos que possibilitem essa participação.

Como verificado no capítulo anterior, para se alcançar a gestão democrática dentro de uma escola faz-se necessário o enfrentamento de diversos problemas, dentre eles podemos lembrar: a falta de convívio da comunidade com práticas democráticas, a falta de autonomia da escola frente ao poder do Estado, a inexistência de espaços e ambientes que proporcionem a participação da comunidade, entre outros. É neste preciso momento da pesquisa que destacamos outro problema que está intrinsecamente relacionado com a psicologia moral: a relação pessoal dentro de um ambiente de trabalho.

Quando visualizamos a gestão democrática operante dentro de uma escola, imaginamos pessoas de classes sociais e ocupação profissional diferentes trabalhando conjuntamente para alcançar um mesmo objetivo. E dentro deste ambiente é possível refletirmos a respeito dos desentendimentos pessoais que surgem ao longo do processo. A psicologia moral contribui com essa reflexão na medida em que aborda e estuda o desenvolvimento moral do sujeito e a resolução de conflitos no ambiente onde os integrantes da comunidade escolar atuam.

Entretanto, que tipos de ambientes e relações são mais comuns nas escolas hoje? A análise das pesquisas consultadas, como, por exemplo, a de

Mamedes (2004), nos permite afirmar que, atualmente, ainda há o predomínio nas escolas de estruturas caracterizadas por gestões burocratas e centralizadoras, nas quais a participação dos pais é limitada a reuniões bimestrais e a dos alunos apenas a receber o conhecimento, que muitas vezes não é adequado e suficiente para sua formação. Porém, é evidente que existem exceções para este posicionamento.

A implantação da gestão democrática e participativa na escola vem sempre acompanhada por enfrentamento de problemas, principalmente pessoais, sendo que o aparecimento de conflitos é inevitável. Vinha e Tognetta (2009) discutem como os conflitos são abordados na relação professor-aluno e entre pares a partir dos estudos da Psicologia Moral. Entendemos que estes conhecimentos sobre os conflitos também se aplicam na relação das pessoas envolvidas com a gestão escolar. Assim, os gestores podem compreender o conflito de duas formas: a primeira como algo negativo e que deva ser evitado a partir da imposição de regras no sentido de evitá-lo ou de uma forma que os resolva rapidamente, por exemplo, dizendo o que os envolvidos devem fazer sem que haja momentos de diálogo; a segunda forma abrange o conflito como algo natural dos relacionamentos interpessoais e como uma oportunidade para a discussão dos valores e regras envolvidos no problema a ser resolvido. Assim como as autoras enfatizam que “ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve-se aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem as perspectivas próprias e as dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitadas para todas as partes envolvidas” (p. 534); esta afirmação também pode ser verdadeira quando entendemos que os gestores devem tirar proveito das oportunidades para que os participantes da comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários) busquem soluções respeitadas quando se depararem com conflitos nas decisões a serem tomadas na escola.

As busca por soluções respeitadas advém de um ambiente no qual os relacionamentos se pautam em atitudes como considerar as opiniões dos outros, levar em consideração as necessidades individuais, dentre outras. Assim, temos um ambiente sociomoral. Este ambiente envolve relações interpessoais que a criança estabelece com o professor e com outras crianças (DEVRIES e ZAN, 1998), bem como os relacionamentos que os jovens e adultos estabelecem entre si. Nota-se que no caso das soluções respeitadas temos um ambiente cooperativo, mas o ambiente

sociomoral também pode ser coercitivo, quando, por exemplo, a criança fica sem o parque porque não quis realizar determinada tarefa em sala de aula.

Ainda neste sentido, Carita (2004) ao estudar os conflitos interpessoais estabelece como critérios definidores do ambiente sociomoral cooperativo de sala de aula

a existência de vida democrática, assente na participação e na cooperação, e a presença de um sistema normativo (de que a própria estruturadas acções é revelador) indicativo, nomeadamente, de um clima de grupo marcado pela coesão, solidariedade e sentimento de pertença ao grupo (p.265).

A autora supracitada afirma que os estudos da Psicologia do Desenvolvimento comprovam a legitimidade dos bons ambientes para o desenvolvimento e que se espera “da escola, enquanto ambiente educativo, a assunção reflexiva do seu papel no desenvolvimento social e moral dos seus membros” (p. 259).

Entendemos que a definição do ambiente sociomoral cooperativo também se aplica quando discutimos a gestão democrática e os estudos sobre resolução de conflitos, que podem contribuir com o processo de implantação deste modelo de gestão e na melhora das relações dos sujeitos envolvidos neste processo, o que colaboraria também para o desenvolvimento moral de quem participa e, principalmente, para a formação moral dos alunos dentro de um ambiente democrático.

## **2.2 A construção da Personalidade Moral e a Educação Moral**

O objetivo deste tópico é compreender como ocorre a construção da personalidade moral e destacar como a educação contribui para que isto aconteça. Como dito, partimos do pressuposto que uma das grandes dificuldades da implantação da gestão democrática está no campo dos relacionamentos interpessoais e que, para que se consiga atingir os princípios definidores da gestão democrática, é preciso que os participantes consigam estabelecer relações pautadas pelo respeito mútuo e diálogo, conceitos que estão diretamente ligados à construção da personalidade moral. A construção desta é fundamental para quem irá conviver

dentro de um ambiente participativo, do respeito mútuo e de compartilhamento de decisões.

Mas como o sujeito chega a adotar a moral baseada no respeito mútuo? A obra piagetiana nos revela a existência de duas morais: a primeira, heterônoma que tem como fonte a autoridade externa que determina o que é moralmente certo ou errado; a segunda, autônoma, que se pauta “pela busca do equilíbrio nas relações sociais, equilíbrio esse somente possível se as regras morais forem livremente acordadas entre pessoas que se consideram iguais de direito”. (LA TAILLE, 2009, p. 237)

Assim, existem dois “grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral, de um lado, cooperação e respeito mútuo, de outro” (PIAGET, 1932/1994, p. 91). Na primeira realidade, “oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade, e em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto (PIAGET, 1932/1994, p. 343). Na segunda realidade, há autonomia moral “quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior” (PIAGET, 1932/1994, p. 155).

A autonomia moral pressupõe uma participação na construção e legitimação das regras, sendo também uma moral do diálogo, de acordos feitos entre pessoas livres e iguais. Trata-se de se submeter mutuamente à crítica. Não é, portanto, uma moral “intuitiva”, ou seja, que estabelece uma compreensão, conhecimento de modo direto e instantâneo, sem a utilização de deduções ou de classificações munidas de conceitos. E também não se trata de uma moral violenta, que subjulga, por força, poder e valores. (LA TAILLE, 1998)

Entendemos a escola como uma instituição fundamental para se alcançar a autonomia do sujeito, tendo em vista que trata-se de um ambiente onde jovens e crianças estão em processo de aprendizagem e formação, é essencial que se implante práticas autônomas no cotidiano desses .

Consideramos estes conceitos extremamente importantes quando nos reportamos à realidade da gestão democrática, pois dependendo da forma como as pessoas se relacionam na realidade escolar, uma destas realidades irá prevalecer. É óbvio que a segunda realidade é a que está relacionada com este modelo de gestão.

Mas como se chega à autonomia moral? Os estudos sobre o desenvolvimento moral nos auxiliam responder a essa questão.



De acordo com Piaget (1964/1999), a partir da “organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade”, ações evidenciadas ao final da infância (8 a 12 anos), nota-se indícios da construção da personalidade (p. 61). Estes aspectos aliados a uma regularização e a hierarquização moral das tendências evidenciam um sistema “pessoal” que se institui a partir do que é particular do indivíduo e da implicação de uma coordenação autônoma. Para o autor, este sistema pessoal depende de um tipo de pensamento oriundo de construções reflexivas, o formal. Assim, existe personalidade, a partir do momento

Em que se forma um “programa de vida” (Lebenspan), funcionando este, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação. Mas este plano de vida supõe a intervenção do pensamento e da reflexão livres, e é por isto que só se elabora quando certas condições intelectuais, como o pensamento formal ou hipotético-dedutivo, são preenchidas. (PIAGET, 1964/1999, p. 61)

Ou seja, a personalidade moral implica na cooperação, em que a “autonomia da pessoa opõe-se ao mesmo tempo à anomia, ou ausência de regras (o eu) e à heteronomia, ou submissão às regras impostas do exterior. Nesse sentido, a pessoa é solidária com as relações sociais que mantém e produz” (PIAGET, 1964/1999, p. 61).

Puig (1998) destaca que “a construção da personalidade moral depende das condições sociais e culturais do âmbito em que esse processo educativo é desenvolvido” (p. 20). As relações que se estabelecem podem dar o norte da construção moral do indivíduo e

(...) não se trata, por conseguinte, de pensar um indivíduo conformista, que pauta seu comportamento moral pela tradição, ou pela imitação do que faz a maioria, ou ainda pelos mandamentos sacrossantos de alguma entidade. Pelo contrário, o sujeito autônomo, em vez de “fazer como” os outros, “faz com” os outros, ou seja, “situa-se” em relação a eles e à sociedade como indivíduo livre e singular que, através de relações de reciprocidade, estabelece acordos que permitem uma convivência respeitosa. A autonomia moral do sujeito, situada às antípodas da obediência cega, do fanatismo e do dogmatismo, é considerada condição necessária para o real exercício da cidadania numa sociedade democrática (LA TAILLE, 1998, p.12).

Contudo, para obter a personalidade moral, seguindo a ideia de Puig (1998), a escola aparece como uma instituição indispensável para a formação moral do aluno. Está educação nem sempre pode ser vista no contexto escolar e

às vezes, a educação moral se reduz à adaptação social, e isto ocorre quando as normas sociais vigentes são transmitidas de modo heterônomo. Em outros casos, a educação moral apenas quer ajudar a descobrir os valores que cada um já tem como próprios, ainda que não saiba, de maneira a tentar clarificar o próprio sistema de preferências de valores. Muitas vezes, a educação moral parece que desejaria limitar sua tarefa a desenvolver a capacidade de juízo moral; assim ocorre quando a moralidade se condensa e se limita à maturação do raciocínio. Por fim, parece que a educação moral gostaria de recobrar a segurança e dedicar seus esforços a trabalhar comportamentos corretos; isso é assim quando não só se reivindica a necessidade de formar virtudes, mas também se busca uma base firme que permita assegurar o que é uma vida boa (p. 19).

Deve-se recordar que, no Brasil, no período da ditadura militar, tivemos a prática da educação moral no currículo das escolas, entretanto, essa disciplina tinha como finalidade controlar a desordem social que era vista como causadora dos prejuízos culturais e sociais da sociedade brasileira. Trabalhada de forma doutrinária, na disciplina de Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros, os “professores especialistas deveriam passar certos valores assumidos como fundamentais” (MENIN, 2002, p. 94).

O controle que o Estado queria deter sobre os valores morais e cívicos estava centrado na figura do professor desta disciplina, sendo que este tinha o papel de transmitir os princípios e as normas vigentes da sociedade. Nesta perspectiva é como se os sujeitos envolvidos recebessem e adotassem morais sem que houvesse a participação na elaboração das mesmas. Esta visão está ligada a posições sociológicas que entendem

(...) que a educação moral deve inserir os indivíduos na coletividade a que pertencem. Descrevem a formação moral como um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de valores e normas vigentes. Valores e normas que lhes são impostos com uma força alheia à sua consciência e à sua vontade, que lhe são superior aos indivíduos e que exerce influência e pressão sobre eles. Em síntese, pode-se dizer que educação moral como socialização se baseia em mecanismo de adaptação heteronômica às normas sociais (PUIG, 1998, p.29).

Contudo, entendemos a educação moral como uma forma de esclarecimento, desenvolvimento, formação de hábito, no jogo de explicar “o que é” e de projetar “o que deve ser” a formação moral. Podemos refletir que esta educação contribuiria com uma gestão mais participativa, no entanto, a partir do momento em que essa educação passa a ser de “socialização”, como destaca Puig (1998), ela não contribuiria mais com uma gestão compartilhada, na qual a visão crítica do membro participante é fundamental para o desenvolvimento da mesma. A

educação moral é fundamentalmente um processo de construção de si mesmo, não uma imposição de modelos externos.

A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajuda dos demais e de múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral de cada sujeito. A construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto com os outros, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinem completamente (PUIG, 1998, p. 20).

A transmissão de valores dentro da educação de uma forma autoritária, baseada em valores absolutos, como foi o exemplo das disciplinas Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros na educação brasileira, vão de encontro com os princípios da educação moral que defendemos neste trabalho.

O papel da escola e dos professores na educação moral é o de problematizar os valores envolvidos nos relacionamentos das pessoas que convivem no ambiente escolar, principalmente, alunos e alunas, apreciando seus costumes, culturas, conceitos e também de estimulá-los a construir seus próprios valores. Desta forma, trabalha-se com clarificação e a tomada de consciência dos valores. Do ponto de vista pedagógico, o professor tem como objetivo:

(...) estimular processos de valorização que levem os alunos a compreensão de quais são realmente os seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. Para estimular este processo o educador deve proporcionar programas e experiências que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando toda doutrinação ou inculcação (PUIG, 1998, p. 39).

Refletindo mais sobre a educação moral, podemos mencionar seu papel no desenvolvimento do sujeito, mais precisamente falando, do aluno. Para explorar este assunto apoiar-nos-emos em Piaget (1967), o qual ressalta que a educação moral tem como objetivo prioritário a construção da personalidade autônoma dos alunos. “Para que esse objetivo seja atingido, deve-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia” (PIAGET, 1967 apud PUIG, 1998, p. 45).

Ao afirmarmos anteriormente que as normas sociais estão sendo transmitidas de modo heterônomo, ou seja, de forma que as regras são supremas,

sagradas, únicas e imutáveis, o que podemos indagar neste momento é: uma criança encontra dificuldade para avançar a autonomia? Podemos considerar que sim, levando-se em conta o contexto social e moral em que ela convive. Mas e os adultos? Por que no mundo contemporâneo ou pós-contemporâneo, como alguns autores costumam dizer, são poucas as indagações das coisas na forma que elas são? Por que esses valores transmitidos de modo heterônomo são tão bem aceitos pela sociedade?

Cabe neste momento resgatar uma metáfora descrita por La Taille (2009), inspirada nos estudos do sociólogo Zygmunt Bauman. Nesta metáfora, o autor faz uma comparação entre as viagens de um peregrino e um turista. Essa metáfora tem como finalidade retratar o homem do mundo pós-contemporâneo.

O peregrino sempre, em suas viagens, busca identidade, algo de si mesmo, busca existencialismo, sendo como um ato de fé. Como sublinha Bauman (2003 apud LA TAILLE, 2009, p. 21), “para os peregrinos do tempo, a verdade está alhures: o verdadeiro lugar está sempre um pouco mais longe, um pouco mais tarde”. O peregrino é alguém que tem uma vontade.

Já o turista, sempre busca o consumo, o prazer, a diversão, não busca nenhuma identidade com o destino de sua viagem. O motivo de sua viagem está geralmente ligado à cidade que está mais na “moda”. “Não há relação entre sentido da vida e a viagem. As escolhas das metas se dão por fatores, por assim dizer, exteriores a ela, ou pelo menos, não intimamente relacionada a ela” (LA TAILLE, 2009, p. 20-21). O turista tem uma necessidade.

O peregrino sempre tem apetite, pois sua busca tem sentido e uma significação. Ele não se pergunta “aonde irei”, pois sabe para onde se deslocar.

A rigor, o peregrino não tem muito a perder, tem muito a ganhar. O turista tem a ganhar, mas também tem muito a perder. Por essa razão ele contrata um seguro, seguro-saúde, seguro-acidente, seguro-malas, etc. o peregrino nem pensa nessa possibilidade. Ele nada tem a “segurar”. Somente tem a acrescentar (LA TAILLE, 2009, p.25).

Enquanto uns querem somente a diversão, outros procuram entender melhor o mundo e as coisas como são. A busca pelo desconhecido e a adaptação do diferente a sua própria realidade é prática para a construção dos conhecimentos críticos que agregam valores morais para o indivíduo. O homem pós-contemporâneo, em virtude da busca eterna da felicidade, não dá muito atenção à

formação moral dos jovens, em uma sociedade em que o acúmulo de capital, o consumo de bens materiais e busca incessante pelo prazer é prioridade.

É no contexto pós-contemporâneo que a educação se encontra e as implicações desta realidade se constituem como ponto crucial para a discussão das questões relacionadas com a gestão democrática e participativa. Os valores morais construídos e praticados em um ambiente educacional configuram-se como outro ponto para relacionarmos a gestão democrática com os estudos da Psicologia Moral. Cabe aqui esclarecermos ao leitor em qual perspectiva conceituamos “valores morais”, qual a importância da escola na construção dos mesmos e no trabalho pedagógico desses com a comunidade escolar.

O valor moral é constituído por práticas e ações que estão sempre em sintonia com a ética e que também envolvem projeções de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e pessoas, ou seja, é tudo aquilo que gostamos de ter conosco. A construção do valor moral é uma construção pessoal, na qual a sociedade e o local podem influenciar no exercício dessa prática (ARAUJO, PUIG, 2007).

Segue um exemplo de uma prática moral exercida no dia-dia:

uma pessoa vai a farmácia comprar um remédio que custa R\$ 10 e descobre que só tem R\$ 9 na carteira. O cliente recebe o remédio e diz que depois voltara para pagar R\$1. Se a honestidade é um valor central na identidade desse cliente, ele irá até sua casa, pegará moedas e voltará à farmácia para pagar o que falta. Se não fizer isso, se sentirá mal, incomodado, lembrará a todo momento a sua dívida para pagar o que deve, não se sentirá tranquilo. Esse é o papel regulador dos sentimentos morais. (ARAUJO, PUIG, 2007 p. 26)

Estando exposta simplificada a diferença entre valores e valores morais, entendemos que as escolas são ambientes ideais para exercer uma convivência mais ética entre os alunos, professores e funcionários. O espaço escolar proporciona, assim, um ambiente em que se praticam valores morais nas relações pessoas, contribuindo com a formação dos alunos e também com própria sociedade, pois esses valores continuarão a serem exercidos fora da escola.

o universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidade de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Com isso, fugimos de modelo de educação em valores baseados exclusivamente em aulas de

religião, moral ou ética e compreendemos que a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola (ARAUJO, PUIG, 2007, p. 35).

Conseguir esse ambiente ético nas escolas não é uma tarefa simples que se construa de um dia para o outro em um curto espaço de tempo. Como qualquer política educacional é um trabalho de longa duração, porém, a prática desse exercício nas escolas é um caminho ideal para se propagar e praticar uma relação mais social e democrática entre as crianças desde o começo de sua formação. O objetivo de proporcionar uma educação ética nas escolas é o de garantir ferramentas necessárias aos alunos para a “construção de uma competência cognitiva, afetiva, cultural e orgânica, dando-lhes condições de agir moralmente no mundo” (ARAUJO, 2000, p. 106).

Considerando os aspectos aqui destacados, a construção da personalidade moral está ligada a um processo de adaptação à sociedade e a si mesmo e é caracterizada pela transmissão de valores e elementos culturais considerados fundamentais para a sociedade, e também “a construção da personalidade moral conclui com a construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral” (PUIG, 1998, p. 75). Logo, a construção da personalidade moral se dá quando o sujeito torna-se autônomo.

Segundo La Taille (2009, p.264) “a participação na gestão democrática de uma escola vai além da moral; por outro lado, ela não contempla todo o espectro da moralidade”. O autor explica que, por exemplo, as assembleias escolares, que se constitui como um canal que retrata a participação podem contemplar discussões que não estão relacionadas com a dimensão moral e que nem todas as virtudes morais, como a generosidade e a gratidão, são necessárias para este modelo de gestão.

Enfatizamos que a vivência em um ambiente democrático pode contribuir para a formação da personalidade moral, mas que “seria um erro pensar que tal proposta educacional é, por si só, suficiente para garantir o desenvolvimento moral em toda sua dimensão”. (LA TAILLE, 2009, p.264)

### 2.3 Cultura, Sociedade Contemporânea e Autonomia

Recapitulando a metáfora do peregrino e do turista, podemos destacar que a viagem do peregrino traduz uma busca, uma vontade, um projeto, um apetite, uma busca de identidade. Já a viagem do turista depende de seu tempo, de dinheiro, da moda, não há busca e muito menos projeto. “Sua viagem, portanto, não advém de um projeto de vida tampouco de uma busca identitária. Pelo contrário, ele mais procura a alteridade” (LA TAILLE, 2009, p. 37).

Como já destacado, essa metáfora pode servir para identificar o homem moderno. No capítulo anterior, buscamos descrever o perfil da sociedade contemporânea dominada por políticas neoliberais e discutimos o papel da escola dentro dessa sociedade. A partir dessa discussão, podemos ressaltar que a contemporaneidade é caracterizada por um mundo de disputas individuais, norteado por uma ideologia que prega a liberdade das grandes corporações frente à sociedade e ao Estado, na qual a evolução da tecnologia exige da escola formações específicas, o *status* social das pessoas é muitas vezes adquirido através do consumo impulsivo de mercadorias disponíveis no mercado. Assim,

(...) o homem contemporâneo vive em um mundo fragmentado, em um mundo que se apresenta a ele em migalhas. As informações se sucedem umas às outras, se substituem umas às outras; o espaço é um mosaico compósito e o tempo é uma sequência de eventos e de pequenas urgências. Ele vive no “presente contínuo”, pois privado do passado, há alguns séculos destituído de sua função de fecundar o futuro, e também privado da função inspiradora desse futuro: um porvir amputado da ideia de processo da humanidade, um futuro sem utopias, um futuro condenado a repetir monotonamente o vazio ideológico do presente; e, se não visto como *mesmice*, é visto como perigoso, com sombrias perspectivas políticas, econômicas e ambientais (LA TAILLE, 2009, p. 37).

Tendo em vista esse modelo de sociedade, no qual os valores atribuídos são instáveis, momentâneos e voláteis, fica difícil pensar no futuro e realizar um planejamento de vida.

Aprofundando mais nessa fragilidade de valores, para melhor exemplificar nossa afirmação, La Taille (2009) utiliza duas variações da palavra cultura para definir a sociedade e o indivíduo, são elas: o “cultural” e o “culto”. O sujeito culto é a definição atribuída às pessoas que apreciam determinados elementos criados pela sociedade, como por exemplo, um indivíduo que conheça Claude Monet, Vincent van Gogh ou então Mozart, Beethoven e outros grandes artistas e compositores,

também os indivíduos que leram e conhecem os grandes autores de seu país, e que possuem noções históricas e geográficas das mais variadas regiões do mundo. “Da pessoa culta diz-se, portanto, que “tem cultura”, o que implica afirmar que certas criações sociais, e não outras merecem pertencer à referida “cultura” (LA TAILLE, 2009, p. 39)”.

Por outro lado, o autor entende como cultural tudo aquilo que foi criado por uma determinada sociedade, como por exemplo: ouvir determinado estilo de música, vestir determinados modelos de roupas, gostar de um determinado modelo de carro entre outros. Tudo é cultura pelo simples fato de existir, de ser expressão dos membros de um grupo social de maior ou menor intensidade. Como coloca o próprio autor, é um achatamento de valores. “Não faz sentido dizer que uma pessoa é “cultural”, mas é possível aplicar esse adjetivo a tudo o que ela faz, realiza, pensa, sente, a tudo que é atribuível às influências de seu entorno social (não de seu patrimônio genético)” (LA TAILLE, 2009, p. 40).

Contudo, vamos imaginar um projeto de vida de um indivíduo. Neste projeto procura-se uma melhor educação, melhor profissão, melhor cidade para se viver, uma busca orientada por valores e critérios que criamos a respeito de determinada situação, pessoa, instituição, etc. Entretanto, baseando-nos nas ideias de Bauman descritas por La Taille (2009), indagamos: como é possível alguém investir em um projeto de vida, dado que os valores presentes em sua cultura são valores instáveis? O comportamento de cada um depende mais de fatores contextuais do que íntimas convicções pessoais, ou seja, os indivíduos são facilmente influenciados pelo contexto e momento histórico que vivem.

Levando em consideração todos esses apontamentos, podemos supor em tese que, na sociedade contemporânea, os indivíduos carecem de autonomia. Referente a esta tese destacamos:

O fenômeno “moda” parece comprovar essa tese. Duas são as características da chamada “moda”: é passageira e é coletiva. De repente, grande número de pessoas passa a gostar de tal tipo de música, a se vestir de determinada maneira, a comer em determinados lugares, a assistir a certos programas, a viajar para certos lugares, etc. Pode-se até mesmo falar em moda na política: subitamente alguns homens e mulheres chamam para si todas as atenções, têm suas fotografias estampadas em todos os lugares e não raro ganham eleições. Ora, como poderia haver o fenômeno moda se os seres humanos não fossem dotados de grande “porosidade” em relação às influências externas? Nota-se que a moda não incide apenas sobre aspectos superficiais da vida. Às vezes tal superficialidade existe: é o caso da moda indumentária. Todavia, quando ela incide sobre música,



literatura. Cinema, política, quando influencia formas de relacionamento interpessoais, não pode mais falar em superficialidade. Ora, somente a tese de uma disposição humana à heteronomia é capaz de explicar o fenômeno moda e muitos outros (LA TAILLE, 2009, p.45).

Ao consultarmos em um dicionário de língua portuguesa o significado da palavra autonomia, encontraremos algo muito próximo de: faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta.

Nota-se que o conceito de autonomia é algo muito complexo e de difícil acessibilidade no mundo contemporâneo, como deixar de ser heterônomo na sociedade atual? É possível afirmar a existência de pessoas autônomas, que são impermeáveis aos fenômenos da moda, que nem tudo é heteronomia na vida dos homens, entretanto,

(...) devemos lembrar que a autonomia é uma conquista laboriosa, que pressupõe um longo percurso de desenvolvimento pessoal. Dito de outra forma, a autonomia, sobretudo no que tange a ideias ideológicas, morais e éticas, é característica de pessoas mais velhas, pessoas que conseguiram superar parte de suas dependências heterônomas. E, se elas, hoje, conseguem eleger valores, conserva-los a despeito da desvalorização constante que eles sofrem, é que, em um momento anterior de suas vidas, quando ainda eram heterônomas, tiveram a oportunidade de viver em um contexto mais estável, no qual havia vetores que apontavam para certas opções de vida, e não outras, em um contexto em que o culto não se confundia ainda com o cultural (LA TAILLE, 2009, p. 46).

Além deste contexto mais estável destacado pelo autor, outros fatores influenciam a construção da autonomia, dentre eles os relacionamentos interpessoais. As interações sociais oferecem oportunidades para que os sujeitos se relacionem e sejam capazes de distinguir a realidade a partir dos pontos de vista de outras pessoas. Nesse sentido, as interações devem ser regidas pelo tratamento igualitário, respeito mútuo, comprometimento e consideração com as opiniões e valores dos outros, sendo estas essenciais para o desenvolvimento da consciência moral autônoma, que “deve ser construída através de interações nas quais prevaleçam o respeito mútuo e a cooperação, e nas quais a afetividade seja vista como um dos fatores responsáveis pela mobilização das ações em nível pessoal e interindividual” (SAMPAIO, 2007, p. 594).

Uma instituição que pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia das pessoas é a escola. Esta deve valorizar práticas educativas que sobressaiam à formação moral do aluno, contribuindo para a alteração do comportamento humano, valorizando sua autonomia e exercendo a convivência compartilhada e o respeito pelo próximo. Entendemos que a escola, juntamente com uma gestão em que prevaleçam práticas da democracia e da participação, possa assumir esse papel na sociedade e contribuir para o desenvolvimento da autonomia e formação moral dos alunos, juntamente com outras instituições como a família e a comunidade.

#### **2.4 A escola e construção da autonomia**

Terminamos o tópico acima afirmando que a escola é uma importante instituição que pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, e iniciaremos este ressaltando esta importância. Outro objetivo deste tópico é estabelecer possíveis contribuições da psicologia moral com a gestão democrática.

La Taille (2009) diferencia em sua obra dois modelos de cultura, que são: “cultura dos sentidos” e “cultura do tédio e da vaidade”. Pode-se relacionar a “cultura do tédio” com a viagem do turista, na qual as escolhas não possuem identidade com quem as escolhe. Na maioria das vezes é o que está na “moda” que acaba por influenciar essas escolhas. Por outro lado, a “cultura dos sentidos” pode ser mais assimilada à viagem do peregrino, em que as escolhas se identificam mais com o indivíduo, proporcionando uma convivência impregnada por respeito mútuo.

A “cultura do tédio” pode ser entendida como um sujeito que convive em uma sociedade na qual o conhecimento e a informação são transmitidos de forma heterônoma, não permitindo que o indivíduo faça uma análise do que é realmente útil para ele. Na sociedade pós-contemporânea, os valores materiais e individuais, tais como: estética, moda e consumo de bens ganham mais destaque quando comparados aos valores morais. O comportamento das pessoas é influenciado por “agitações” externas da realidade desses indivíduos e acaba por influenciar no seu modo de vida.

Visto que a “cultura dos sentidos” é o oposto da “cultura do tédio”, ficamos por indagar onde se praticar este modelo de cultura. Existe um ambiente propício a essa realização?

A nosso ver sim. A escola é sempre um ambiente propício para qualquer modelo de experiência e de aprendizado. Para a prática da “cultura dos sentidos”, o próprio autor afirma que a educação é uma atividade necessária para que se torne realidade à construção de uma cultura do sentido (LA TAILLE, 2009).

Trabalhar desde os primórdios com a educação moral, valores morais, participação, diálogo, cooperação, justiça, relações autônomas, entre outros, contribuiria de maneira fundamental para a construção da personalidade moral dos alunos. Acreditamos que as escolas devam passar constantemente por um processo de revisão em relação às suas práticas educativas, de modo que estas sempre estejam contribuindo para a formação moral do aluno, valorizando assim a autonomia, o diálogo e o respeito mútuo.

Procurando evidenciar essa importância da escola para a formação moral dos alunos, destacaremos diversos autores que compartilham dessa ideia.

Sampaio (2007) considera:

(...) de fundamental importância maior aproximação entre a Psicologia e Educação, no sentido de que se possam pensar, conjuntamente, estratégias para aplicação do conhecimento na elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para a formação da consciência cidadã (p.593-594).

Estevão (2008) defende que as escolas,

(...) não poderão deixar de investir na aprendizagem e prática da civilidade, da convivência democrática. Para tal, há que capacitar os estudantes e os outros actores educativos em áreas que claramente tendam a incrementar a sua experiência, tais como, a interculturalidade, os direitos humanos, a paz, as dimensões cívicas, éticas, a solidariedade (p. 511).

Oliveira, Caminha e Freitas (2010) destacam que:

A escola, ao constituir-se em uma das principais instituições responsáveis pela formação dos indivíduos, revela-se como um espaço por excelência em que o sujeito de ter possibilidade de vivenciar, intencionalmente e sistematicamente, formas construtivas de interação social, adquirindo saberes éticos que lhe propiciem condições para o exercício da cidadania (GONÇALVES, 2004). Para esta autora, a educação moral está relacionada à formação de indivíduos críticos e participativos, a qual passa pela formação de uma consciência moral, componente constitutivo do agir moral. Isso implica em capacitar o aluno a interagir com base no respeito mútuo e no reconhecimento do outro como um ser social. A consciência moral deve estar fundamentada no diálogo para a solução dos conflitos inevitáveis que surgem na convivência humana, caminhando em direção a uma identidade do Eu crítica e participativa (p. 267).

Araújo (2000), afirma que:

(...) a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento de leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente da vida coletiva. É necessário algo mais, que vise à construção de personalidade morais, de cidadãos e cidadãos autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo (ARAÚJO, 2000, p. 96).

Nota-se nos enunciados dos autores apresentados, as contribuições da psicologia moral com a gestão democrática e participativa, principalmente aos que se referem à construção da autonomia dos que convivem no espaço escolar.

Retornando aos princípios da gestão democrática podemos destacar, além da autonomia dos educandos, a da escola como um todo. A autonomia da escola garante a esta o poder de organização, administração e decisão frente a seus objetivos, estruturas, necessidades, entre outros. Quando pensamos na autonomia de uma pessoa, podemos imaginar que esta tenha independência em relação a suas escolhas, modo de se vestir, de pensar, sempre considerando em suas atitudes o respeito pelo próximo e a aceitação de outros indivíduos da sociedade.

La Taille (2009) destaca algumas qualidades da gestão democrática para o desenvolvimento moral, que podem ser assim resumidas:

1ª – A oportunidade do dialogar e pensar entre pares que promove o desenvolvimento intelectual e moral e a necessidade de cooperação.

2ª – A presença da dimensão do coletivo e o bem comum.

3ª – Ações pedagógicas intencionais para o desenvolvimento do senso de responsabilidade.

4ª – A oportunidade de ser livre, ou seja, ter domínio sobre si e ser autônomo.

5ª – Participar de um ambiente no qual há entendimento e articulação entre regras e princípios.

Por fim, podemos refletir que a contribuição dos princípios da psicologia moral com os da gestão democrática, concentra-se em torno do respeito mútuo, aceitação da cultura, costumes e hábitos do próximo, além da busca pela autonomia, que também são objetivos principais da gestão democrática e participativa.

Destacadas as contribuições da Psicologia Moral passamos, no próximo capítulo, a descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tem-se como compromisso neste capítulo, além de mostrar a metodologia utilizada apoiando-se em um suporte bibliográfico adequado, clarear para o leitor as estratégias utilizadas para a realização da pesquisa, quais caminhos foram trilhados, quais ferramentas e de que maneira foram utilizadas. Detalhar os critérios utilizados para a seleção dos dados e expor justificativas e considerações sobre as dificuldades que surgiram ao longo da pesquisa.

Utilizou-se como fonte inspiradora, para a elaboração dessa pesquisa, uma publicação patrocinada pela ANPAE e coordenada por Wittmann e Gracindo (2001), um estudo precursor sobre o estado do conhecimento na área da administração da Educação. O referido estudo intitulado “Políticas e Gestão da Educação” (1991 a 1997), dispôs da participação de 21 pesquisadores que registraram suas pesquisas empregando temas como: O público e o Privado na Educação; Políticas de Educação: Concepções e Programas; Municipalização e Gestão Municipal da Educação e Gestão da Escola. Este último tema nos chamou a atenção e, a partir dele buscamos trabalhar dentro da perspectiva da gestão da escola, embora focando mais nas gestões democrática e participativa.

Para realização da pesquisa, trilhamos um caminho similar ao trabalho da ANPAE. Realizamos um levantamento de teses e dissertações, com um recorte temporal, seguindo exatamente a partir do término do trabalho da ANPAE, 1998 a 2010, utilizando a palavra-chave “gestão da escola”. Posteriormente, distribuímos as pesquisa em categorias pré-estabelecidas.

Como já evidenciado na introdução, esse trabalho tem por objetivos:

1. Identificar e mapear as origens e tendências das dissertações e teses sobre a gestão democrática e participativa;
2. Pesquisar e analisar a produção de teses e dissertações nacionais digitalizadas, a respeito da “gestão democrática e participativa” em escolas públicas no período de 1998 a 2010;
3. Identificar se há a existência da contribuição dos conceitos da Psicologia Moral em pesquisas sobre a gestão democrática e participativa.

### 3.1 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo do “estado do conhecimento”, por examinar uma temática de uma pesquisa mais abrangente. Constitui-se de um levantamento bibliográfico analítico e crítico (CANDAU e OSWALD, 1995) em banco de dados digitais, com o eixo temático “gestão da escola”, com o objetivo específico de selecionar pesquisas que abordem a gestão democrática e a gestão participativa.

Os estudos denominados “estados da arte” vêm ganhando espaços nas pesquisas científicas. Tem como objetivo compreender como se dá a produção em uma determinada área do conhecimento em teses, dissertações, artigos entre outros (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas usualmente, de pesquisas do “estado da arte”, são recentes no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (SOARES, 1989 apud MARTINS, 2011, p.29).

Para alguns autores os estudos caracterizados como estado da arte ou estado do conhecimento são considerados como sinônimos (CALDERÓN, FERREIRA, 2011).

Nota-se que existem entendimentos diferenciados deste conceito, entre os pesquisadores. A denominação “estado da arte” é atribuída às pesquisas que abrangem toda uma área do conhecimento, em suas diferentes particularidades. Por exemplo, quando se realiza uma pesquisa que tem como objetivo realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. Os estudos que abordam exclusivamente um setor das publicações sobre o tema estudado vêm sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39). Os trabalhos caracterizados como estado do conhecimento apresentam um foco específico de estudo, mas mantém os mesmos procedimentos metodológicos e as mesmas características qualitativas dos estudos

denominados estado da arte. Assim, considera-se que estes tipos de estudos podem ser considerados como um mapa que

[...] nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de uma área do conhecimento (MESSINA, 1998, p.1).

Referente a essa perspectiva de trabalho, Ferreira (2002) destaca que são definidas como de caráter bibliográfico, com o compromisso de mapear as produções científicas em diversos campos do conhecimento. Também são importantes por “realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (p.257).

Como já evidenciado no presente estudo, utilizaremos o termo “estado do conhecimento” por entendermos que o mesmo representa um estudo de uma determinada área temática de uma pesquisa de maior abrangência, tal como o trabalho de Wittmann e Gracindo (2001), no qual o tema “gestão da escola” representa apenas uma temática do trabalho.

A clareza da metodologia para a realização da pesquisa, assim como todo o percurso caminhado pelo pesquisador para a concretização da mesma, é de fundamental importância para a jornada a ser trilhada. Em relação a essa conscientização do pesquisador considera-se que:

Uma filosofia da pesquisa científica, que incorpora naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade. A reivindicação desta exigência de formação teórica do pesquisador é a primeira, e talvez a mais importante tese que desejamos defender nestas páginas. (PINTO, 1979, p.4)

Com as palavras de Pinto (1979), podemos perceber a relevância das concepções filosóficas para um pesquisador, auxiliando-o a atingir o objetivo da pesquisa. A necessidade de uma clareza entre as intenções, os métodos e o objetivo proposto é extremamente necessária para o êxito desta jornada. A utilização



de um suporte epistemológico filosófico para a realização de uma pesquisa científica, somente tem a acrescentar, agregar, iluminar, esclarecer e expandir conceitos fundamentais para o desenvolvimento desta de uma forma eficaz.

Outro ponto a ressaltar é o posicionamento do pesquisador frente aos dados coletados. Concordamos com Megid (1999, p. 36) quando afirma que:

A metodologia implica, ainda, no esforço por parte do pesquisador de examinar o texto a ser classificado com a maior clareza possível, procurando identificar as reais pretensões do autor da tese ou dissertação, bem como aquilo a que ele se propôs e, de fato, empreendeu no estudo. Embora negando a possibilidade de eliminar qualquer juízo de valor no processo de classificação e análise, procuramos minimizar seus efeitos, atendo-nos ao máximo àquilo que estava explicitado no texto do trabalho, bem como realizando teste de classificação e comparação entre diferentes classificadores, quando necessário.

Dadas as características do estudo “estado do conhecimento”, os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. No campo da pesquisa qualitativa, oferece-se uma riqueza de características, auxiliando na compreensão do estudo em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Já a abordagem de cunho quantitativo é caracterizada pelo uso da quantificação, tanto relacionado à coleta de informações, como também no tratamento destas utilizando ferramentas estatísticas, e são geralmente utilizadas em estudos descritivos, que procuram verificar e classificar a relação entre variáveis e também os que investigam a relação de causalidade entre fenômenos (RICHARDSON et al. 2008).

Há algumas considerações importantes a se fazer. Ao nos propormos a trabalhar com banco de dados digital temos consciência das limitações que as pesquisas podem trazer em seus resumos e informações. A construção dos resumos não segue um padrão de exigência pré-estabelecido, existindo assim uma grande variação de modelos e, muitas vezes, não abordam todos os aspectos que são necessários para um resumo de pesquisa científica, como por exemplo: falta de informações a respeito da metodologia e conclusões.

Megid (1999) traz apontamentos interessantes a respeito das limitações que os resumos extraídos em banco de dados podem conter:

algumas limitações dos catálogos ou bancos de dados sobre a produção acadêmica, no que se refere a uma divulgação adequada da mesma. Os dados bibliográficos dos trabalhos já permitem uma primeira divulgação da produção, embora bastante precária. Os resumos ampliam um pouco mais

as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional (p. 45).

Procurando contornar esse fato, utilizamos a primórdio, para a seleção dos trabalhos, a leitura dos resumos e posteriormente a realização de uma leitura parcial considerando introdução, metodologia e resultados. Quando necessário, em algumas situações, foi realizada a leitura do trabalho na íntegra.

### **3.2 Percurso metodológico**

Para a realização do levantamento das pesquisas, utilizamos o banco digital da CAPES, que reúne teses e dissertações defendidas no Brasil desde 1987, com informações dos autores, orientadores, instituições, palavras chaves e resumo. Além da influência do trabalho da ANPAE, optamos por pesquisar a palavra-chave: gestão da escola, pois ao iniciarmos a leitura dos resumos, evidenciamos que alguns deles não traziam as informações necessárias por ser um campo mais amplo, o termo gestão da escola abrangeria um número maior de trabalhos, sendo que somente com a busca pela palavra-chave gestão democrática ou gestão participativa poderia comprometer a fidedignidade dos dados.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em inserir o resumo e as informações referentes ao autor e à instituição em uma planilha eletrônica, facilitando assim a análise e a seleção dos trabalhos relevantes.

Após o primeiro levantamento dos dados, foi encontrado um total de 2181 trabalhos, sendo 1802 dissertações de mestrado e 379 teses de doutorado. Os estudos sobre gestão participativa e democrática estão incluídos neste número total, conforme mostra a tabela 1. Consideramos neste levantamento que, ao realizarmos um filtro por uma palavra-chave no banco digital da CAPES, ocorre o resgate de todas as pesquisas das áreas do conhecimento.

**Tabela 1** - Distribuição das pesquisas sobre gestão da escola

<b>Ano</b>	<b>Mestrados</b>	<b>Doutorado</b>
<b>1998</b>	39	8
<b>1999</b>	58	12
<b>2000</b>	78	22
<b>2001</b>	58	18
<b>2002</b>	123	22
<b>2003</b>	141	21
<b>2004</b>	153	27
<b>2005</b>	170	29
<b>2006</b>	190	33
<b>2007</b>	174	42
<b>2008</b>	184	41
<b>2009</b>	207	48
<b>2010</b>	227	56
<b>Total</b>	1802	379

Fonte: Autoria própria a partir do Banco de Dados Digital da CAPES

Observa-se a evolução das pesquisas científicas voltadas para a área da gestão da escola. Conforme a tabela 1, as produções com essa abordagem tiveram, tanto nas pesquisas de mestrado quanto nas de doutorado, um aumento significativo no decorrer dos anos. Se tratando das pesquisas de mestrado, a partir do ano de 2001 houve uma evolução positiva de cinco anos consecutivos, sofrendo uma pequena queda no ano de 2007, alcançando o maior êxito no ano de 2010, com mais de 210 pesquisas. Já as pesquisas de doutorado, sofrem variações, tanto para positivo como para negativo ano pós ano, a partir de 2008 não houve mais variação negativa e o número de pesquisas ultrapassou mais de 55 produções.

Na segunda etapa selecionamos as pesquisas desejadas de acordo com alguns critérios prévios. Em primeiro lugar, foi estabelecido que somente iríamos trabalhar com pesquisas da área educacional, assim sendo as pesquisas que não se enquadravam neste aspecto foram excluídas. O segundo critério foi retirar as pesquisas que trabalharam com o ensino superior. O terceiro foi selecionar apenas pesquisas que abordavam a gestão democrática e participativa. Assim sendo, após este processo de seleção de dados, obtivemos um total de 573 trabalhos, sendo 507 dissertações de mestrado e 66 teses de doutorado. Os dados podem ser apreciados na tabela 2.

**Tabela 2** - Distribuição das pesquisas sobre gestão da escola na Educação Básica

<b>Ano</b>	<b>Mestrados</b>	<b>Doutorado</b>
<b>1998</b>	16	3
<b>1999</b>	20	5
<b>2000</b>	29	6
<b>2001</b>	18	4
<b>2002</b>	41	6
<b>2003</b>	54	4
<b>2004</b>	46	3
<b>2005</b>	41	7
<b>2006</b>	39	6
<b>2007</b>	57	3
<b>2008</b>	55	6
<b>2009</b>	45	5
<b>2010</b>	46	8
<b>Total</b>	<b>507</b>	<b>66</b>

Fonte: Autoria própria a partir do Banco de Dados Digital da CAPES

Na terceira etapa do tratamento dos dados, tivemos como objetivo selecionar apenas trabalhos compatíveis com o referencial teórico que aborda os princípios, instrumentos e canais participativos da gestão democrática e da organização escolar, descritos no capítulo 1 da presente pesquisa. Portanto, foram selecionadas apenas pesquisas que abordaram descentralização, autonomia, conselhos de escolares, projeto político pedagógico e eleição de diretores. Os dados podem estar apreciados na tabela 3.

**Tabela 3** - Distribuição das pesquisas sobre os critérios que regem a gestão democrática e participativa

<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Teses</b>
<b>1998</b>	12	2
<b>1999</b>	14	3
<b>2000</b>	17	4
<b>2001</b>	11	1
<b>2002</b>	23	4
<b>2003</b>	33	2
<b>2004</b>	29	2
<b>2005</b>	31	5
<b>2006</b>	21	5
<b>2007</b>	38	1
<b>2008</b>	34	1
<b>2009</b>	27	4
<b>2010</b>	25	5
<b>TOTAL</b>	<b>318</b>	<b>39</b>

Fonte: Autoria própria a partir do Banco de Dados Digital da CAPES

Os trabalhos correspondentes aos anos de 1998 a 2010 equivalem a um total de 357, sendo 318 dissertações de mestrado e 39 teses de doutorado.

Comparando a tabela 3 com os números da tabela 2, verificamos que as produções que abordam os princípios, instrumentos e canais participativos da gestão democrática e participativa, dentro das pesquisas relacionadas com a educação básica, abrangem quase 50% do total, demonstrando a importância desses critérios para esse modelo de gestão.

Resumindo, o processo de seleção de dados desenvolveu-se em três fases diferentes. A primeira constituiu-se do levantamento, em banco de dados digital, de produções científicas. Na segunda fase, selecionamos apenas trabalhos que se enquadravam em critérios pré-estabelecidos, já mencionados. Na terceira fase foram elaboradas categorias baseadas nos princípios, instrumentos e canais participativos da gestão democrática e participativa, e selecionadas apenas pesquisas que se enquadravam nesses critérios, utilizando como filtro resumos e consultas parciais.

No próximo capítulo descrevemos a análise quantitativa e qualitativa das pesquisas. Em primeiro momento mapearemos as pesquisas encontradas (tabela 3), e em segundo momento realizaremos as análises qualitativas das pesquisas consultadas.

## CAPÍTULO IV

### GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 1998 a 2010

Este capítulo descreve o levantamento bibliográfico de pesquisas científicas que abordam a gestão democrática e participativa, separados em duas partes.

Na primeira apresentamos os dados de todas as pesquisas encontradas, a partir da análise dos resumos encontrados no banco de dados da CAPES, conforme tabela 3. Exploramos os dados quantitativos, mapeando as teses e dissertações dentro de critérios pré-estabelecidos como, por exemplo, a distribuição das pesquisas dentro do território nacional, descrevendo em qual região há uma concentração maior de trabalhos, assim como o estado de origem, a universidade, entre outros.

Na segunda, parte, trabalhamos apenas com os dados das pesquisas consultadas, ou seja, as que conseguimos versões integrais digitalizadas em bancos das universidades. Exploramos os dados qualitativos, a partir da categorização das pesquisas, dentro dos critérios que regem a gestão democrática e participativa.

A importância da realização do mapeamento dos dados serve para a identificação e definições das tendências em relação aos temas pesquisados, além de cumprir com um dos objetivos da pesquisa.

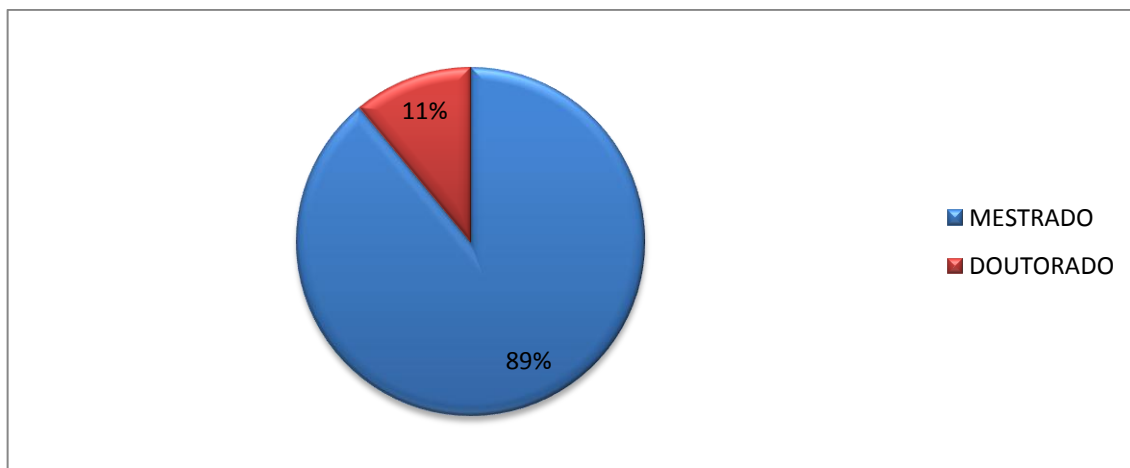
#### Parte I<sup>8</sup>

#### 4.1 Tipos de pesquisa

Considerando os trabalhos de mestrado e doutorado, a quantidade maior de pesquisas é atribuída às dissertações, 89% do total, enquanto as teses correspondem a 11% dos trabalhos, conforme Figura 2.

---

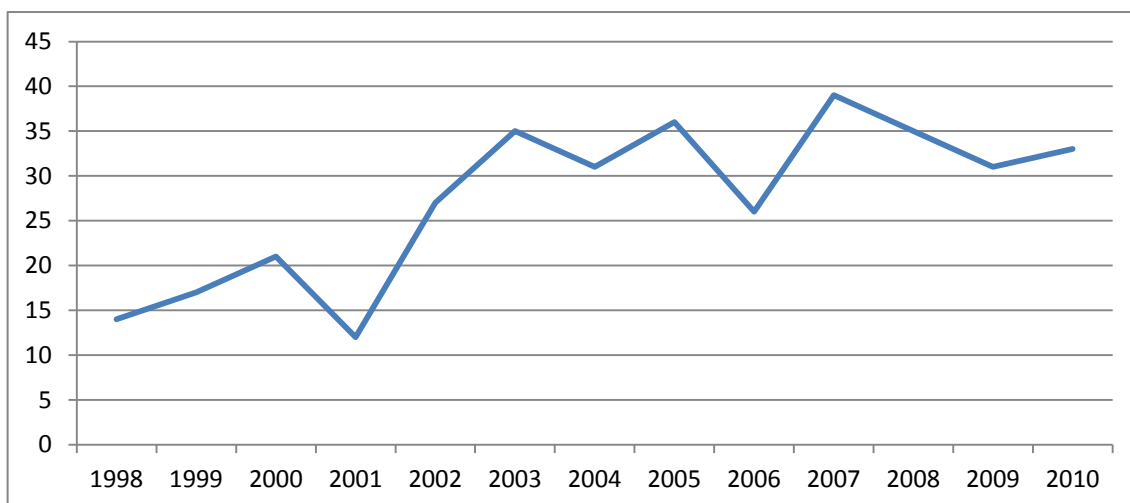
<sup>8</sup> Nesta primeira parte do capítulo, quando não existir distinção ou explicação, deve-se considerar nos resultados das figuras as pesquisas totais, ou seja, mestrado e doutorado.



**Figura 2** - Distribuição de trabalhos por tipo de pesquisa

#### 4.2 Anos de Conclusão

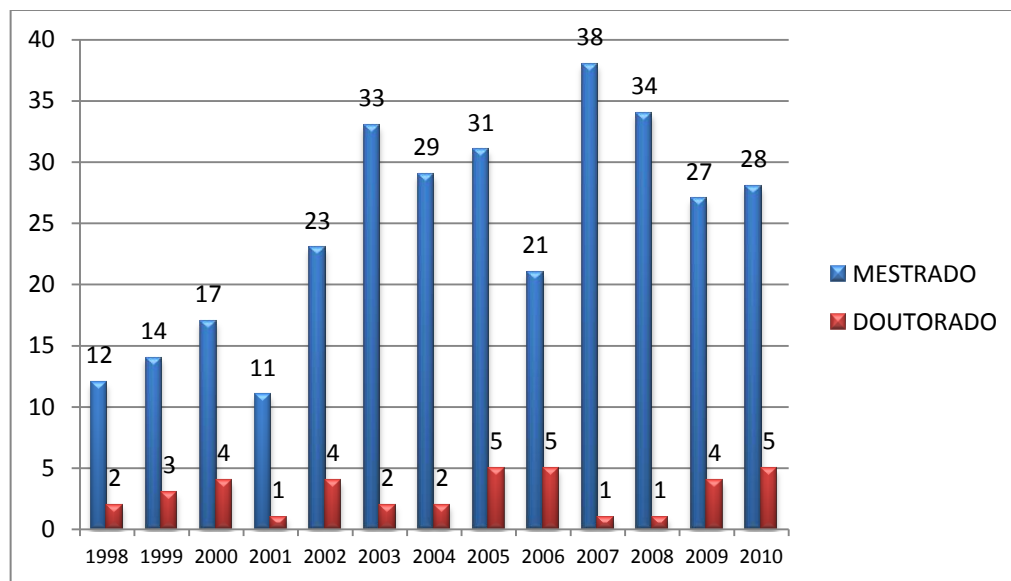
A figura 3 mostra que de 1998 a 2010 há um aumento no número de trabalhos concluídos. Nota-se que em 2001 há um declínio, porém de 2002 a 2007 há um aumento progressivo com uma pequena queda em 2004 e 2006.



**Figura 3** - Distribuição de trabalhos por ano de conclusão

### 4.3 Trabalhos por ano e tipo de pesquisa

A análise dos dados mostra uma configuração interessante: há uma variação entre 1 e 5 trabalhos de doutorado durante os anos analisados. A predominância dos trabalhos de mestrado é marcante, sendo que no ano de 2007 houve um pico máximo de produções alcançando um total de 39 obras.

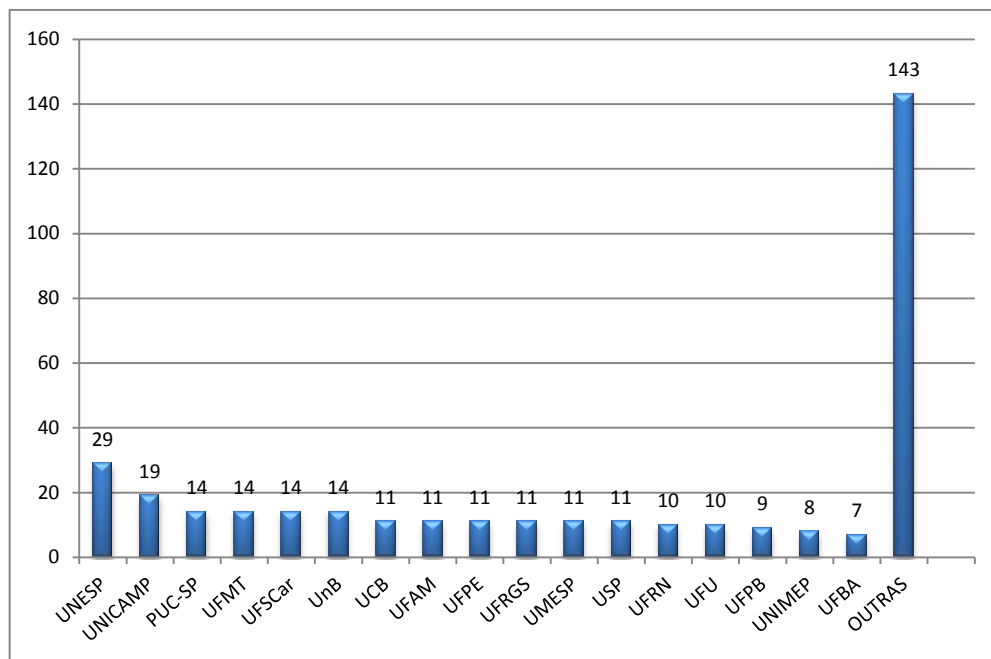


**Figura 4** - Distribuição de trabalhos por ano e tipo de pesquisa

### 4.4 Instituições de Origem

As 357 pesquisas selecionadas foram realizadas em 66 diferentes instituições de ensino superior. A que realizou maior quantidade de estudos foi a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) com 29 trabalhos, seguida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 19 trabalhos. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade de Brasília (UNB) vem em seguida com 14 trabalhos cada uma. No figura 5, onde aparecem 143 trabalhos denominados como “outras”, são trabalhos de universidades que concluíram até 6 pesquisas. Nesta figura também destacam-se os trabalhos produzidos nas instituições conforme a produção total, ou seja, somando as dissertações e as teses.





**Figura 5 - Distribuição de trabalhos por instituições**

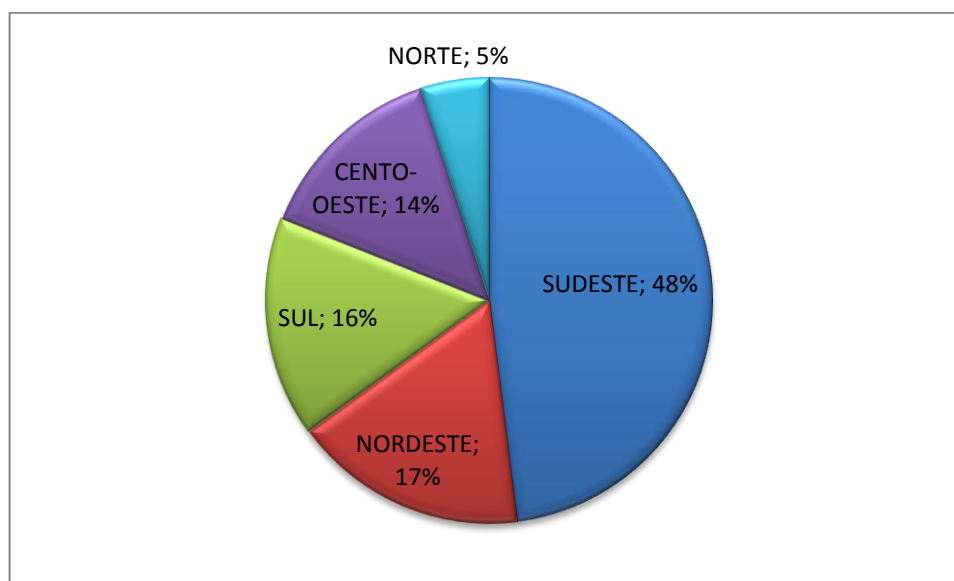
#### 4.5 Pesquisas por região e estado

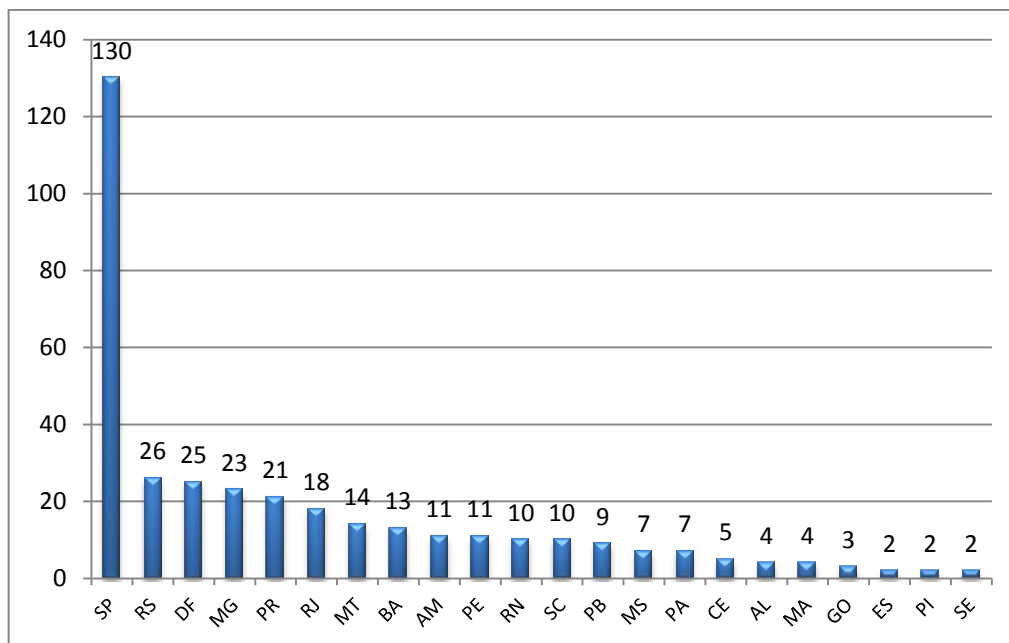
Em relação à distribuição das pesquisas por: origem, região, estado, órgão gerenciador, nota-se que devido a todo o processo histórico, político e econômico, é evidente a desigualdade entre as diversas regiões do Brasil, dito como país continental. Essa desigualdade abrange toda a esfera pública e social, incluindo assim a educação e conseqüentemente a produção científica. Apesar dos esforços governamentais, incentivando a pesquisa científica em regiões menos desenvolvidas do país, como por exemplo, a norte e nordeste, ainda assim a maior parte da produção científica tem sua origem na região sudeste, mais especificamente no estado de São Paulo, conforme tabela 4 e figura 6 e 7.

**Tabela 4 - Distribuição de trabalhos por ano e região**

REGIÃO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
SUDESTE	9	9	10	8	8	19	14	21	15	16	18	13	13	173
SUL	-	3	1	2	6	8	9	4	4	10	2	4	4	57
CENTRO-OESTE	3	2	4	-	10	4	5	2	2	2	7	3	5	49
NORTE	-	-	-	-	-	1	1	-	1	4	3	4	3	17
NORDESTE	2	3	6	2	3	3	2	9	4	7	5	7	8	61
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>27</b>	<b>35</b>	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>357</b>

Fonte: Autoria própria a partir do Banco de Dados Digital da CAPES

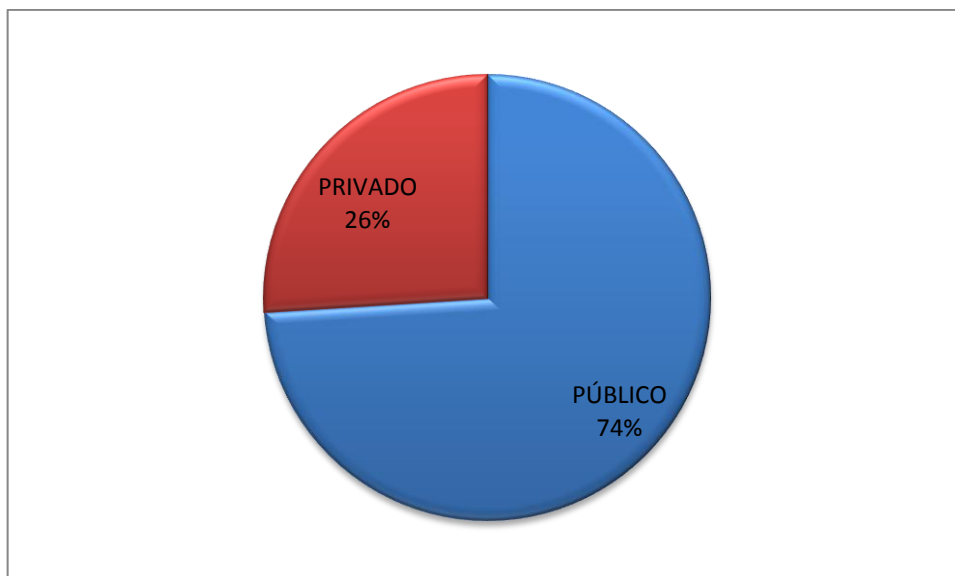
**Figura 6 - Distribuição de trabalhos por região**



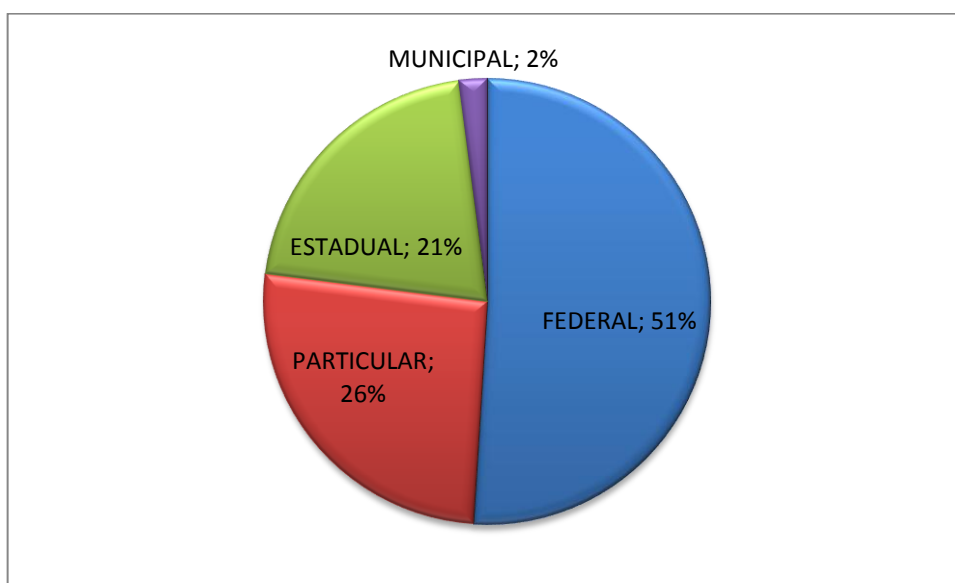
**Figura 7 - Distribuição de trabalhos por estado**

#### 4.6 Pesquisas por esfera de poder

Dessas pesquisas a maior parte tem sua origem em instituições públicas com 74% do total, conforme figura 8, sendo que as instituições administrada pela esfera federal abrange a maior número de pesquisas com 51%, seguida pelas particulares com 26%, depois as estaduais e municipais com 21% e 2% respectivamente, conforme figura 9.



**Figura 8** - Distribuição de trabalhos por esfera administrativa



**Figura 9** - Distribuição de trabalhos por órgão gerenciador

A intenção de realizarmos o mapeamento das pesquisas que abordam os princípios, instrumentos e canais participativos da gestão democrática está diretamente relacionada com o objetivo da pesquisa, que buscou identificar e mapear as origens e tendências presentes em pesquisas sobre a gestão democrática e participativa.

Os resultados deste primeiro levantamento quantitativo demonstram que há um nítido aumento das produções, com predominância das pesquisas de

mestrado. Quanto às universidades nota-se que há uma preponderância dos trabalhos realizados nas instituições públicas, concentradas na região sudeste, sendo que no estado de São Paulo duas universidades concentram o maior número de trabalhos.

## **Parte II**

### **4.7 Os princípios, instrumentos e canais participativos da Gestão Democrática.**

Como exposto no capítulo teórico, destacamos os princípios que norteiam o trabalho da gestão democrática: participação, autonomia e descentralização; e os canais de participação: conselhos escolares, projeto político pedagógico, eleições para diretores. Esses critérios foram organizados a partir as obras consultadas (PAZETTO; WITTMANN, 2001; PARO, 2007a; LUCK, 2008; GADOTTI; ROMÃO, 2001), pois são fundamentais para implementação e manutenção da gestão democrática. Posteriormente, após análise das pesquisas, buscamos elementos principais de cada uma delas, classificando-as a partir de dois eixos distintos: princípios e instrumentos e canais participativos.

Algumas pesquisas, embora tratassem de gestão democrática não foram selecionadas, pois não atendiam os critérios que estabelecemos para o presente trabalho. Por exemplo, as que abordassem a função do diretor na escola não foram selecionadas por não preencherem nossos requisitos. Também excluímos as que versavam sobre a autonomia e descentralização financeira da escola; procuramos direcionar o trabalho para os assuntos pedagógicos exclusivamente.

É possível observar que a redução das pesquisas analisadas em relação aos trabalhos encontrados (resumos) é considerável. Tratando-se das dissertações, o percentual encontrado chega a pouco mais de 42%. Considerando as teses, essa média sofre uma pequena ascendência, mas mesmo assim não consegue atingir metade das pesquisas, ficando em 43%.

Trabalhar com banco de dados digitais com o objetivo de encontrar teses e dissertações proporciona algumas limitações para a pesquisa. Durante a busca encontramos diversos endereços eletrônicos de universidades e faculdades sem funcionamento por motivos de manutenção. Além disso, não foi possível baixar alguns arquivos de pesquisas que estavam corrompidos. Encontramos também

trabalhos incompletos e em forma de resumos. Fatores como estes contribuíram para a grande desproporção entre as pesquisas encontradas (parte 1) e as pesquisas analisadas (parte 2). Outra consideração interessante a ser feita em relação às dificuldades em se obter o arquivo digital das pesquisas é que quando não encontrávamos as cópias digitais nos bancos de dados das universidades, entrávamos em contato com as respectivas bibliotecas. As diversas respostas que obtivemos seguiam uma mesma tendência, afirmando que os processos de digitalização dos trabalhos estão em andamento. Podemos destacar também que a Unicamp é a única instituição que mantém seu banco de dados digital de forma atualizada e completa, facilitando assim o acesso. Considerando os fatores apresentados e o tempo para a realização do mestrado, fomos obrigados a excluir aquelas que se enquadravam nas situações apresentadas.

A seleção dos trabalhos pode ser evidenciada na tabela 5 que retratam ano a ano os trabalhos que se enquadram nos critérios que regem a gestão democrática e participativa, sendo 135 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado, totalizando 152 pesquisas no total.

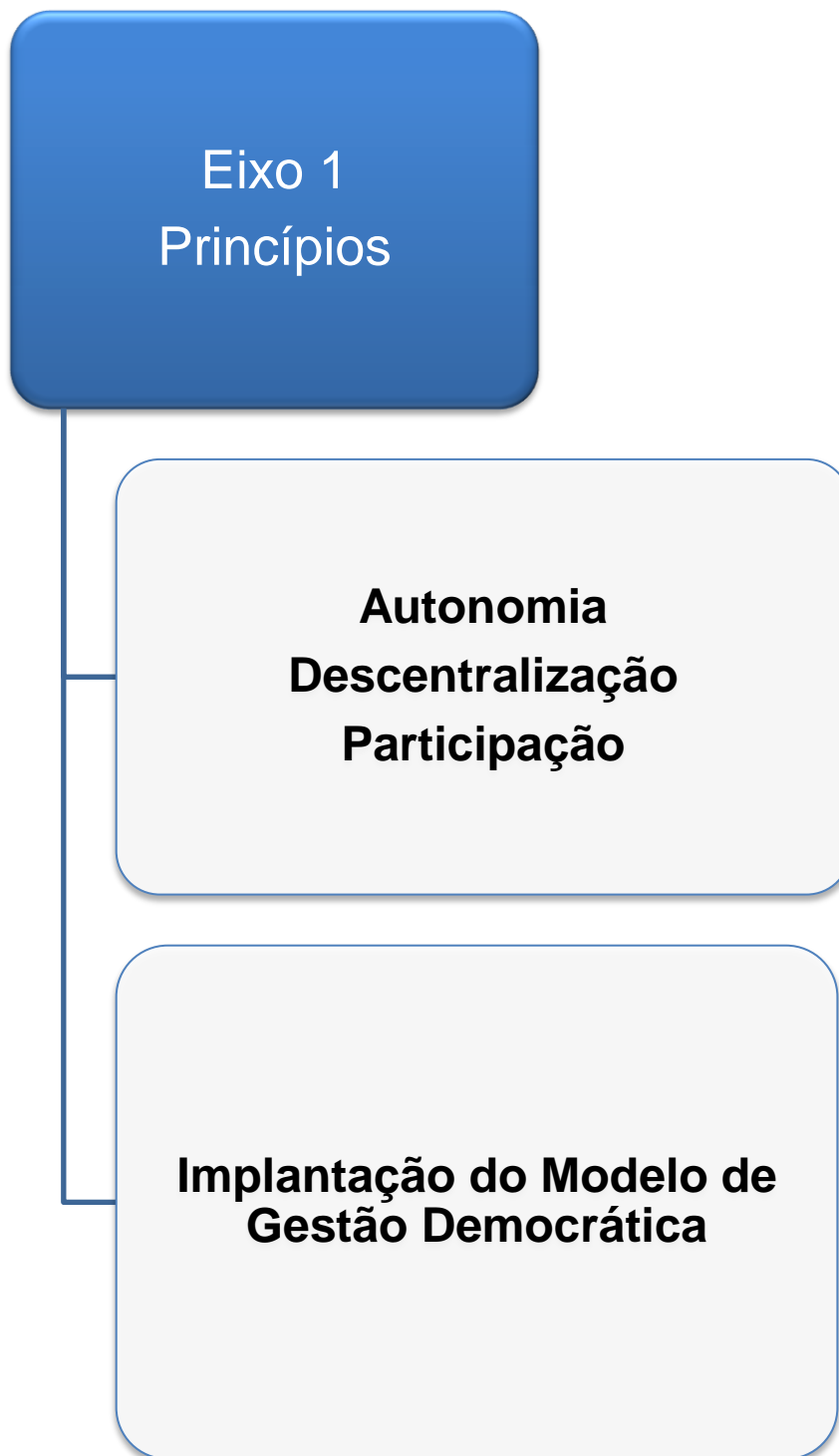
**Tabela 5 - Distribuição de trabalhos consultados**

<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Teses</b>
<b>1998</b>	2	-
<b>1999</b>	1	-
<b>2000</b>	-	2
<b>2001</b>	-	1
<b>2002</b>	5	-
<b>2003</b>	8	1
<b>2004</b>	12	1
<b>2005</b>	13	2
<b>2006</b>	14	4
<b>2007</b>	22	-
<b>2008</b>	28	1
<b>2009</b>	17	3
<b>2010</b>	13	2
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>17</b>

Fonte: Autoria própria a partir do Banco de Dados Digital da CAPES

Para melhor trabalharmos com a análise qualitativa dos dados as pesquisas apresentadas na tabela 5 foram distribuídas em dois eixos. Princípios, Instrumentos e Canais de Participação – sendo que o primeiro contém duas categorias (autonomia e implantação do modelo) e o segundo três categorias

(órgãos colegiados, projeto político pedagógico e eleição para diretores). Conforme o esquema a seguir:



**Figura 10** - Estrutura do Eixo 1

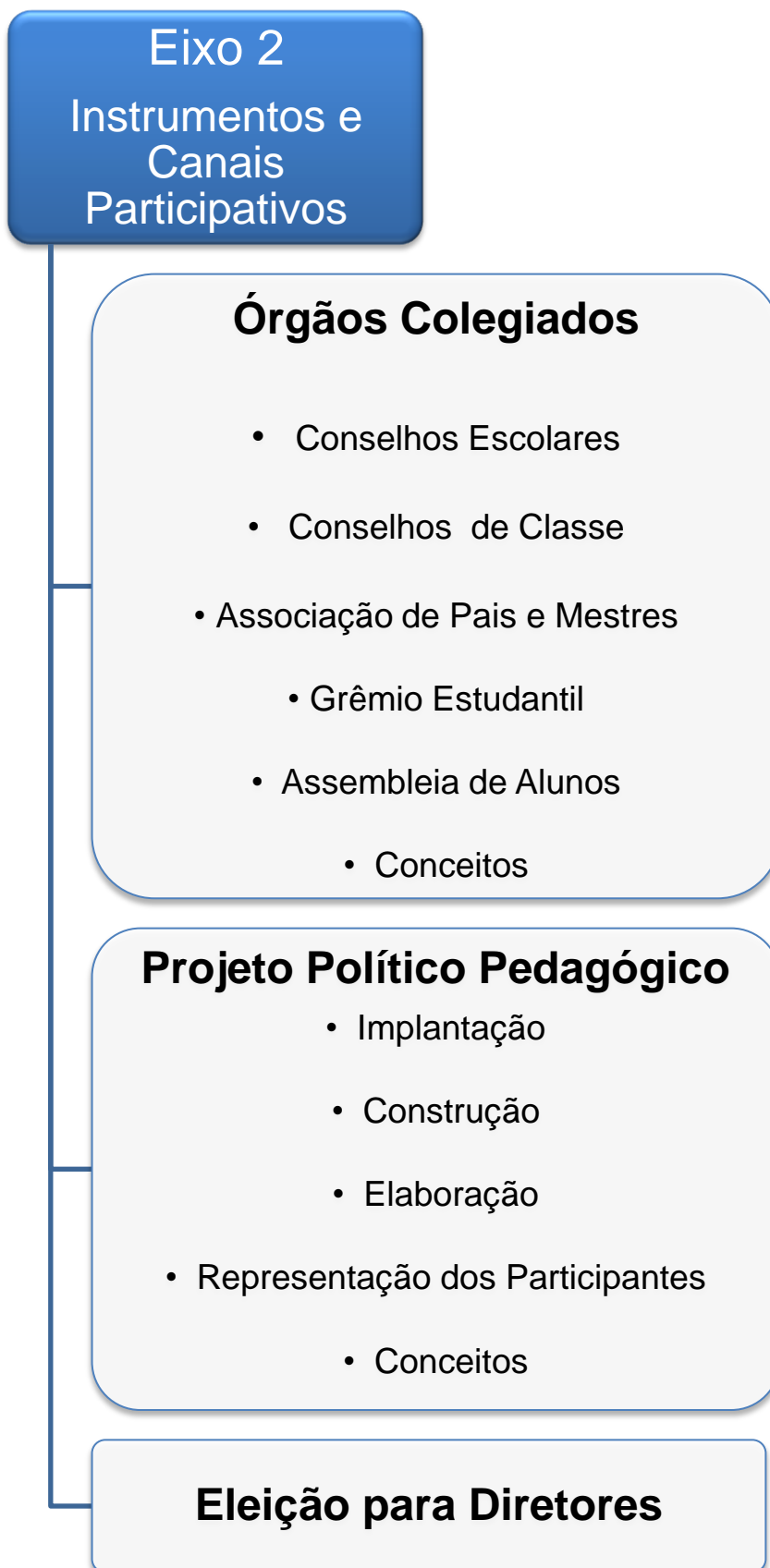


Figura 11 - Estrutura do eixo 2



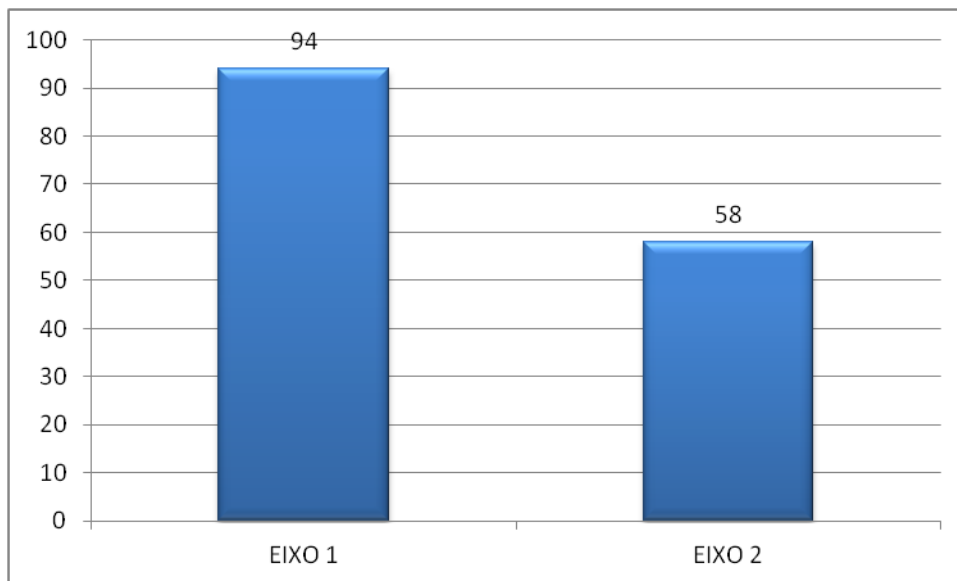
No eixo 1 encontram-se estudos que analisam os princípios da gestão democrática, tais como a autonomia, descentralização e participação. Os trabalhos necessariamente tinham que conter argumentação sobre essas categorias relacionando, por exemplo, a participação dos usuários da escola na gestão, a autonomia dos professores e alunos frente à escola e aos processos de descentralização envolvendo a estrutura administrativa das escolas. Também estão neste eixo trabalhos que abordaram a implantação desse modelo de gestão e conceitos que discutiram a temática.

Os trabalhos do eixo 2 focam a construção, manutenção e olhares a respeito dos instrumentos e canais participativos tais como órgãos colegiados, projeto-político pedagógico e eleição para diretores. Neste eixo as duas primeiras categorias estão divididas em subcategorias. Órgãos colegiados estão divididos em: Conselhos Escolares, Conselhos de Classe, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Assembleia de Alunos e Conceitos. Projeto-Político Pedagógico está dividido em: Implantação/construção/Elaboração, Representação dos Participantes e Conceitos.

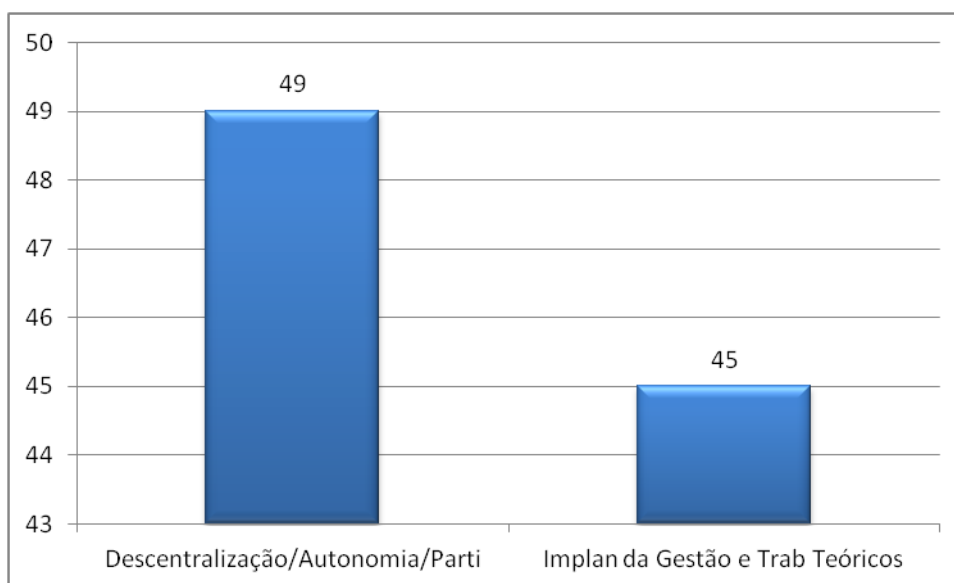
Estas divisões somente foram elaboradas para melhor compreendermos o fenômeno analisado, mas de forma geral, as pesquisas apresentam uma inter-relação entre os eixos e categorias destacadas.

#### **4.8 Panorama geral das pesquisas**

A figura 12 demonstra a distribuição dos trabalhos nos eixos (Eixo 1- Princípios e Eixo 2 - Instrumentos e Canais Participativos). As figuras 13 e 14 demonstram a distribuição dos trabalhos nas categorias de cada Eixo. Já as figuras 15 e 16 demonstram distribuição das pesquisas de acordo com as subcategorias presentes nas categorias do Eixo 2.



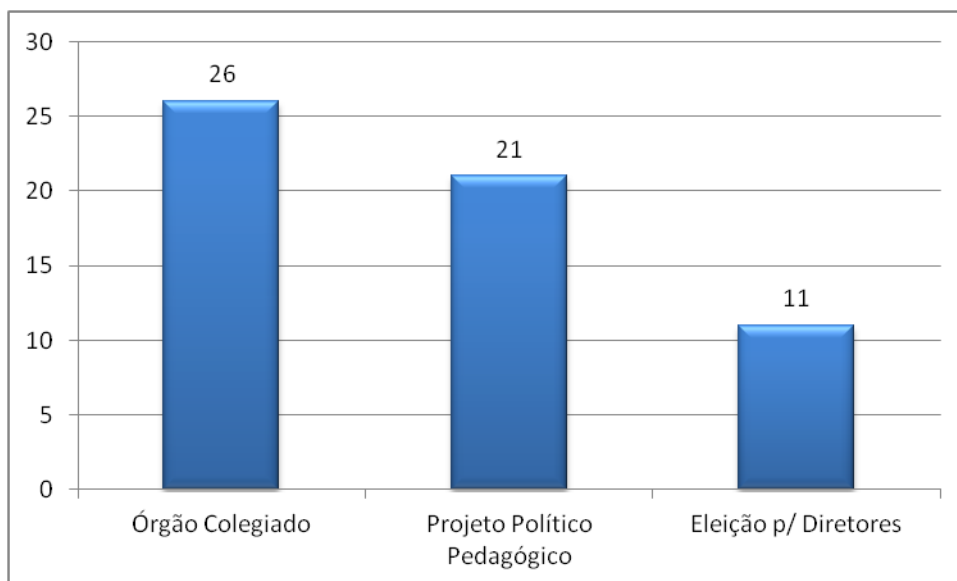
**Figura 12 - Distribuição de trabalhos nos eixos**



**Figura 13 - Distribuição de trabalhos no Eixo 1**

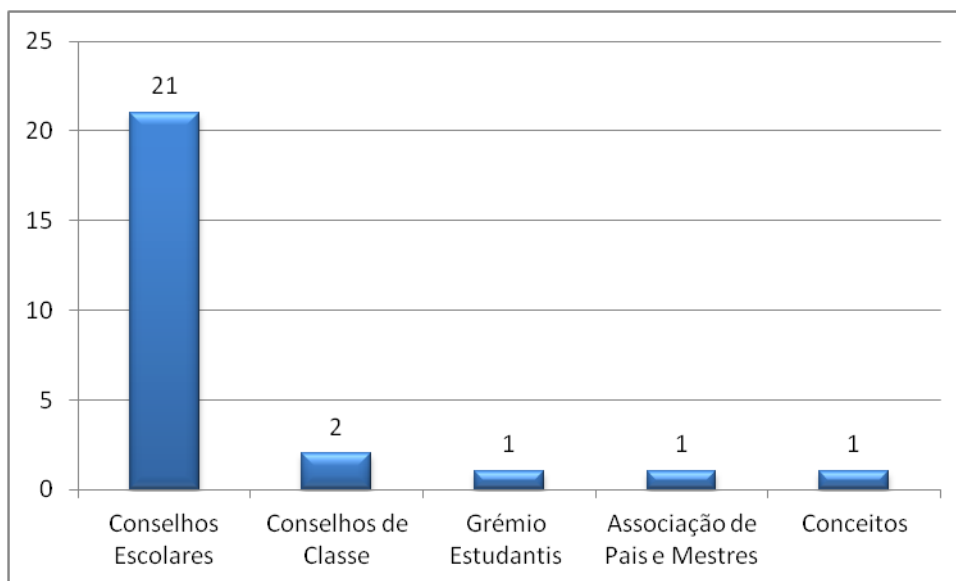
É possível verificar na figura 12 que a maior parte dos trabalhos selecionados, aproximadamente 62%, se encaixam no Eixo 1, ou seja, estão em maior evidência os trabalhos que abordam os princípios da gestão em relação aos que trabalharam com os instrumentos e canais participativos. Seguindo a ordem das figuras, na figura 13 pode-se observar que dentro do Eixo 1 destacam-se os trabalhos que abordaram a autonomia, descentralização e participação, 52%

categoria 1, frente ao que verificaram a implantação do modelo ou eram trabalhos teóricos, categoria 2.

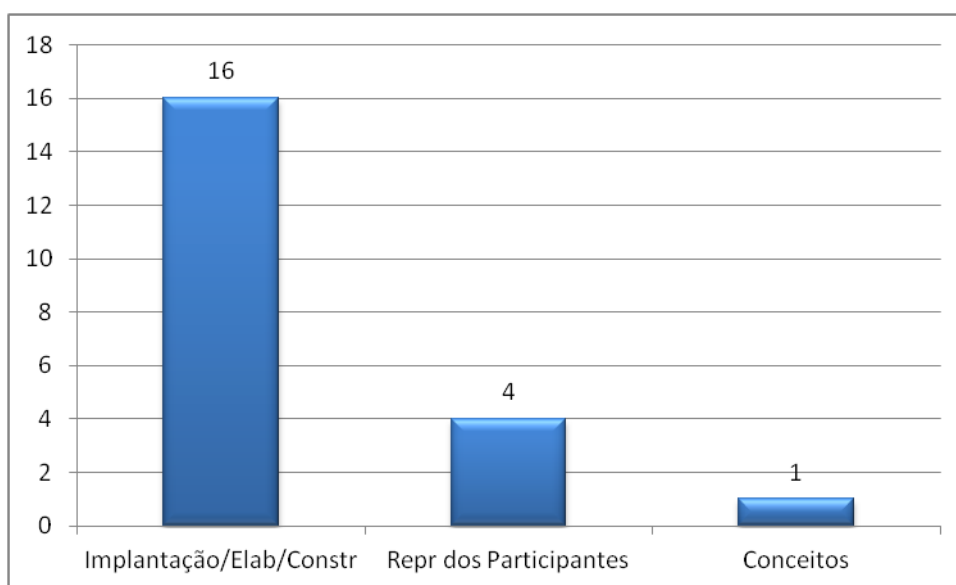


**Figura 14 - Distribuição de trabalhos no Eixo 2**

Na figura 14 pode-se verificar que a maior parte dos trabalhos se enquadram nas categorias 1 (Órgãos Colegiados) e 2 (Projeto-Político Pedagógico), 45% e 36% respectivamente. Na categoria 3 (Eleição para Diretores) enquadra-se a menor parte dos trabalhos do Eixo 2. Fica evidente que os órgãos colegiados e projeto político pedagógico estão em destaque nas pesquisas voltadas para essa temática. Já a categoria eleição para diretores apesar da importância e relevância para a gestão democrática, frente às outras categorias fica em terceiro plano.



**Figura 15** - Distribuição de trabalhos por subcategoria (Eixo 2 Categoria 1)



**Figura 16** - Distribuição de trabalhos por subcategoria (Eixo 2 Categoria 2)

A distribuição das pesquisas do eixo 2 em suas subcategorias demonstra quais são os temas mais pesquisados (figuras 15 e 16). Os dados apontam que a categoria 1 - Conselhos Escolares - é sem dúvida o tema mais abordado dentre os instrumentos e canais participativos, abrangendo aproximadamente 81% das pesquisas. Conselhos de Classe, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres e Conceitos não alcançam mais do que duas pesquisas (figura 16).

Ao realizarmos o mesmo com as pesquisas da categoria 2 – PPP - (figura 16), fica evidente que as que trabalharam com a implantação, elaboração e

construção do projeto político pedagógico nas escolas é o tema em maior destaque da categoria 2 do Eixo 2, ao todo são 16 trabalhos de 21, 76% do total. Representação dos Participantes ficou com 4 trabalhos e Conceitos com 1.

#### **4.9 Pesquisas consultadas e a Psicologia Moral**

Reservamos este tópico para expormos, dentre as pesquisas consultadas, quais exploraram e/ou abordaram questões e princípios referentes à psicologia moral. Realizamos, assim, um filtro com três palavras chaves: psicologia moral, psicologia e moral. Também filtramos essas pesquisas com nomes de autores, que a nosso ver são essenciais para as pesquisas que abordam os fundamentos da psicologia moral, tais como: Piaget, La Taille, Puig, Araújo e Vinha. Contudo, encontramos uma parcela ínfima de pesquisas que abordam o tema psicologia moral juntamente com a gestão democrática.

Dentre as 152 consultadas, em 39 pesquisas foram encontradas a palavra psicologia ou moral relacionada com autonomia, escola, educação e aprendizado. De forma geral estas palavras, principalmente a palavra moral, estavam relacionadas com estudos da filosofia ou da sociologia a partir de citações de Jürgen Habermas, John Dewey, Max Weber, Serge Moscovici, Marilena Chaui e Paulo Freire. Entretanto, somente em duas pesquisas (APPIO, 2007; SILVA, 2005) utilizaram o referencial teórico para explicar termos como a autonomia, heteronomia e moral. Notadamente, as pesquisas de Nunes (2007) e Carina (2003) foram as que mais se aproximaram dos conceitos apresentados em nosso capítulo 2, referente à psicologia moral.

Nunes (2007) realizou uma pesquisa caracterizada como estudo de caso sobre o processo de construção de um projeto político e pedagógico participativo, democrático e emancipatório de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A autora faz uma análise do processo a partir das contribuições da teoria construtivista e utiliza autores como Juan Delval, Telma Vinha e Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Carina (2003) realizou um estudo sobre o processo de gestão democrática em um município do interior do estado de São Paulo com o objetivo de investigar dificuldades e contribuições da participação dos educadores em um Fórum Participativo. Para tanto, utilizou os conhecimentos da teoria piagetiana para

analisar os processos de resoluções dos problemas encontrados, as decisões tomadas pelo grupo e os relacionamentos interpessoais, que na perspectiva da autora, demonstraram nítida melhoria na atitude cooperativa e coordenação de perspectivas diferenciadas por parte dos participantes.

Esta análise nos permite realizar diversas reflexões referentes à psicologia moral e suas contribuições com a gestão democrática e participativa, no âmbito da produção científica.

Primeiramente temos que considerar que em uma das etapas de filtragem de dados deste trabalho, selecionamos apenas as pesquisas produzidas em faculdades de educação, desta forma, as produções das faculdades de psicologia foram excluídas.

Diante deste quadro podemos inferir que, se por um lado existe uma maior possibilidade de encontrarmos pesquisas que relacionam os princípios da psicologia moral com a gestão da escola dentre as pesquisas produzidas por faculdades de psicologia, por outro nota-se que os pesquisadores da área de educação dentro do nosso recorte temporal, pouco utilizaram das contribuições da psicologia moral para melhor explorar suas pesquisas. Consideramos, pelos apontamentos realizados no capítulo 2, que os fundamentos da psicologia moral são de grande importância e contribuição para as pesquisas que utilizam como objeto de estudo a gestão da escola, em particular a gestão democrática e participativa.

Por último, podemos afirmar que as pesquisas que relacionam psicologia moral com gestão escolar são raras no cenário nacional. Essas informações mostram uma abertura a ser desfrutada pela pesquisa científica nacional.

## **5.0 Análise Qualitativa**

A análise qualitativa das pesquisas consultadas nos trouxe elementos interessantes que passamos a relatar. Foi possível verificar que as argumentações, apontamentos e discussões de autores como Adrião e Camargo (2007), Paro (2006), Gadotti e Romão (2001), Luck (2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Abu-Duhou (2002), Vianna (1986), Hora (1994), Veiga (2010), Puig et al. (2000), Bastos (2002), Pazetto e Wittmann (2001), Vasconcellos (2005), Souza e Corrêa (2002), Ciseki (2001), Bordignon (2005), Monlevade (2005), Padilha (2001), mais os

documentos publicados pelo MEC e pela UNESCO, foram identificados na maior parte das pesquisas, demonstrando os principais referenciais teóricos da temática.

Quanto ao tipo de pesquisa foram encontrados estudos bibliográficos, pesquisas de campo, estudo de casos entre outros. Com relação aos procedimentos metodológicos os mais destacados foram: entrevistas, questionários e observações. Como já destacado na parte I, os estudos estão distribuídos em diversas regiões e universidades brasileiras. Por realizarmos a presente pesquisa a partir de um recorte temporal de 12 anos, que abrange momentos históricos, políticos e sociais diferenciados, ao analisarmos os dados foi possível captarmos uma visão global dos aspectos negativos e positivos que as pesquisas apontaram a respeito da gestão democrática e participativa, contribuindo assim para que os nossos apontamentos pudessem se aproximar da real situação desse modelo de gestão no contexto educacional brasileiro.

Refletindo como seria a melhor maneira de explorar os apontamentos das pesquisas, optamos por apresentar de uma forma geral, num primeiro momento, os aspectos negativos identificados nas pesquisas e, em um segundo momento, resgatamos os apontamentos positivos encontrados nas mesmas. Estes apontamentos seguem e se relacionam exclusivamente com os princípios e instrumentos da gestão democrática, ou seja, com o nosso embasamento teórico. Foi possível realizar estes apontamentos e algumas conclusões a partir da leitura e análise minuciosa das pesquisas consultadas (TABELA 5).

Os aspectos negativos apontados nas pesquisas revelam a existência de escolas que adotam administrações empresariais e passam a implantar em sua gestão, ocorrendo a (re) significação dos princípios da gestão democrática,

Diante disso, os conceitos de participação, descentralização, autonomia foram (re) significados: utilizados, anteriormente, como instrumentos de gestão democrática, passaram, nesse cenário, a se constituir em objeto de uma política de modernização e racionalização. Assim como o Estado passou de executor para coordenador e avaliador da qualidade, as instituições escolares tiveram sua capacidade de decisão reduzida e, concomitantemente, os atores foram convidados a executar tarefas centralmente estabelecidas, visando garantir a eficiência econômica. (VIÇOTI, 2010, p. 266)

A participação nos processos decisórios das escolas ainda concentra-se em sua maior parte nas mãos de professores e funcionários, limitando o envolvimento dos pais e alunos nos assuntos decisivos das escolas (BALDINOTTI,

2002). A existência e conservação de uma hierarquização, centralização e burocratização que ainda predomina em algumas escolas é apontado como um dos principais aspectos negativos para a implantação da gestão democrática; outro fator destacado é o distanciamento entre a teoria e a prática – “Por mais que exista uma legislação garantindo os princípios de uma gestão democrática, a vivência praticada pelos docentes encontra-se em uma realidade muito diferente” (MAMEDES, 2004)

Percebemos que os governos democráticos têm procurado, cada vez mais, viabilizar formas de participação – seja no âmbito político ou no âmbito das organizações – através da instituição de espaços legitimados para a participação, a partir de eleições livres, baseados em princípios de representação política, em diversos conselhos que funcionam em vários níveis e esfera de governo. Contudo, o que se observa, na prática, é um distanciamento entre o ser e o dever ser, isto é, entre as leis e a prática educacional institucionalizada. Este fato, mostra a necessidade de serem empreendidos esforços para a construção de uma escola realmente democrática. Considerando-se que a escola não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da comunidade na qual esta inserida, assim, ela não pode se manter à margem de seu contexto social (CAIRES, 2010, p. 119).

Aliado a estes impeditivos, temos ainda as dificuldades que os diretores enfrentam em seu trabalho, tal como as limitações na tomada de decisões ou o excesso das atividades administrativas que, de certa forma, os afastam das questões pedagógicas. Silva (2004) em uma pesquisa com diretores afirma que os dados das entrevistas indicam

(...) uma inquietação maior no que tange as ínfimas possibilidades da realização da autonomia financeira, sendo que os recursos disponíveis possibilitam a autonomia do “isto ou aquilo”, na colocação de uma das diretoras entrevistadas. Percebe-se que os diretores das escolas pesquisadas são tomados pelas preocupações administrativas, num excesso de responsabilidades operacionais que os afastam das discussões e reflexões próprias do processo educativo. No movimento de desresponsabilização do Estado no seu papel mantenedor, a escola perde também a dimensão participativa e de liderança democrática que deveria ser exercida pelo papel do diretor (SILVA, 2004, p.104).

Dada a relevância da função do diretor, há ainda que se repensar o seu papel como representante do Estado.

Ele é muitas vezes visto na condição de quem é capaz de fazer obedecer à vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se esta for contrária à do Estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige. Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas



deliberações do conselho, porque é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola (MELO, 2010, p. 307-308)

Há pesquisas que apontam as inúmeras dificuldades no entendimento do que é a participação da família na gestão da escola e, de forma geral, as famílias entendem que é a escola responsável por definir como deve ser a sua participação e que o seu papel é apenas executar o que foi definido. Ainda considerando o papel da família é apontado que a escola acaba passando os encargos para a família e a recíproca também é verdadeira. O fato de responsabilizar o outro, por exemplo, faz com que a escola acredite que é de responsabilidade dos pais acompanhar tarefas e disciplinar seus filhos e, por sua vez, a família acha que é de responsabilidade da escola a educação dos filhos, ou seja, falta bom senso de responsabilidade dentro da gestão da escola (ANDERLE, 2004).

Outro aspecto considerado é a participação dos alunos. Há nitidamente a existência de ações internas de resistência com relação a esse tipo de participação.

Foi possível constatar que o exercício da gestão democrática está comprometido devido à ausência de conhecimento do processo, bem como do próprio entendimento sobre o que ela seja.

As falas dos alunos e suas formas de participação, ainda que não especificamente no contexto da gestão democrática da escola, revelam uma vontade de atuar numa escola diferente, participativa, retratando a visão crítica que estes entendem do que deve ser a instituição escola: viva, atuante, criativa, como o é o próprio grêmio estudantil.

Ao se analisar as formas com que os alunos percebem o ambiente escolar, constatou-se que as relações cotidianas refletem sobre a questão do poder na escola, pois, quando se pretende mobilizar os jovens para que participem efetivamente da construção do seu conhecimento, poucas são as oportunidades proporcionadas a este, enquanto agente de transformação e mudança (SILVA, 2002, p.159-160).

Como já destacado anteriormente, Puig et al. (2000) ao tratar da participação dos alunos nos ambientes oferecidos pela gestão escolar, destaca a importância dessa participação para o aprendizado e também para processo democrático, porém também nos adverte que o papel do adulto, na condução dessa participação é de fundamental importância, uma vez que os alunos e alunas não podem ser responsabilizados por todas as suas ações dentro de um ambiente escolar.

Na análise dos trabalhos consultados, ainda foi possível verificar que problemas internos existentes nas escolas interferem e prejudicam a implantação de

novos projetos que exijam a participação dos funcionários da escola. O principal deles é a reivindicação de melhores salários por parte dos educadores. Porém outros fatores que não contribuem com a gestão compartilhada também merecem destaque, tais como, a submissão e acomodação dos professores prejudicando sua participação, a dificuldade do diretor nas decisões considerando as exigências do Estado e a decisão dos colegiados, a existência de uma estrutura operacional da escola ineficiente e burocrática. Neste sentido, as escolas ainda “conservam a hierarquização, a centralização e a burocratização exacerbada das decisões administrativa, financeira e pedagógica, o que conduz os professores à submissão, e à acomodação, impossibilitando a participação” (MAMEDES, 2004, p. 161).

Referente aos conselhos escolares foi possível verificar a falta de conhecimento do que seja um conselho escolar e de como participar dele. As dificuldades encontradas pelas escolas para a efetivação e construção dos conselhos,

Em verdade os fatores tanto internos como externos, tanto estruturais como conjunturais que foram apontados mostram como é penosa a construção de um espaço escolar democrático dentro da nossa realidade cultural. Como referido anteriormente, os obstáculos vão desde aqueles relacionados à estruturação interna do colegiado, passando pelas práticas cotidianas da unidade escolar nos seus vários momentos e modos de enfrentamento das situações, até dimensões mais amplas envolvendo a estrutura econômica e social na qual se insere a instituição escolar (GUERRA, 1998, p.93-94).

A participação efetiva dos alunos não é garantida nos conselhos, existe também o receio em garantir e proporcionar a criação de ambientes participativos para eles e prevalece o interesse do Estado sobre os reais interesses dos alunos e da comunidade nos ambientes participativos. A falta de formação intelectual e cultural dos usuários e pais de usuários das escolas públicas também faz com que estes passem a sofrer uma dependência assistencialista do Estado, ficando submetidos a ele.

(...) os casos, por exemplo, da limitada formação cultural dos pais; da quase total ausência de políticas públicas junto à população menos favorecida; e da atual conjuntura econômica, em que desemprego estrutural tem assolado significativa parte dos trabalhadores. Esses se tornam dependentes de ações assistencialistas, oportunamente desenvolvidas pelo Estado (ibidem).

Um estudo mais recente aponta que o bom desempenho escolar passa a ser foco das atenções das políticas educacionais, deixando em segundo plano a democratização da gestão.

(...) a análise e interpretação dos dados obtidos permitiram as seguintes conclusões: (a) nas redes escolares municipais vêm ocorrendo gradativo declínio do interesse pela democratização da gestão, enquanto o bom desempenho escolar se torna o foco das preocupações; (b) a gestão gerencial é uma prática em ascensão a ressignificar mecanismos da gestão democrática, com uma ótica economicista e uma concepção liberal pluralista de democracia; (c) o fortalecimento do Conselho Escolar não é uma política nas redes escolares municipais observadas, sendo que o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) não impactou a gestão de suas escolas, indicando baixa colaboração entre municípios e União; (d) não há evidências de que práticas de gestão democrática segundo uma concepção republicana de democracia tenham contribuído para ganhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das redes municipais (ALVES, 2010, p. 124).

Sobre os projetos políticos pedagógicos podemos destacar que as concepções errôneas acerca do conceito e funções do projeto político pedagógico dentro da escola prejudica sua contribuição com a gestão democrática. Os estudos apontam a ausência da compreensão de uma dimensão global e da importância do projeto político pedagógico para professores, funcionários e comunidade, influenciada pela não participação e pela cultura autoritária da gestão.

A realidade tem mostrado que a comunidade não está participando da vida escolar, e também de seus problemas, porque não se encontra preparada nem pedagógica e nem estruturalmente para participar (RIBEIRO, 2004, p. 109).

(...) na prática a gestão democrática ainda engatinha, e ainda é possível observar atitudes autoritárias entre os gestores, disfarçadas em democracia, fortalecendo a cultura autoritária da gestão (idem, p.110).

A disparidade entre a teoria e a prática também são pressentidas na elaboração do projeto político pedagógico.

O que se verificou é que há conflito concepção e prática. Os profissionais da educação das escolas investigadas responderam o que significa gestão democrática e PPP, porém, quando questionados sobre a operacionalização do projeto – por exemplo, sobre se eles utilizam o PPP da escola no exercício cotidiano das atividades – a representação não se manifesta na ação, pois apenas 51,4% responderam afirmativamente. Na realidade investigada a concepção não está internalizada, é somente um discurso sem enraizamento na ação (RIBEIRO, 2007, p. 101).

Outro limite indicado vem da visão técnica do Projeto Político Pedagógico, em que os profissionais das escolas investigadas apontam que ele é apenas um “documento de gaveta”, que poucos educadores o utilizam efetivamente, porque nem sempre está a disposição dos professores; é mais teórico do que prático e é burocrático. Claro que ao considerar o PPP apenas como um documento desligadas das atividades cotidianas desempenhada na escola ele acaba se transformando em um limite. Cabe à direção descobrir meios de trazer o PPP para a vivência dos profissionais da escola, e assim efetivar a gestão democrática (idem, p. 102-103).

É fundamental a criação de canais que permitam que os pais e a comunidade participem da elaboração do projeto político pedagógico da escola, e esta participação não pode restringir seus participantes a meros espectadores, sem apresentar poder de voto ou de voto deliberativo. O gestor e os funcionários das escolas não podem ter receio da participação dos pais e da comunidade nos processos decisivos e na construção do projeto pedagógico da escola.

O Projeto Político Pedagógico é visto como instrumento relevante na democratização da gestão da escola pública, porém, permaneceu no nível do discurso uma vez que, na prática escolar, não é utilizado como articulador dos instrumentos de gestão democrática (PARRA, 2008).

Com relação às eleições para diretores, os estudos apontam: a falta de opção na hora do voto, a necessidade de mudança no processo eleitoral, maior conhecimento por parte dos eleitores das propostas dos candidatos, maior período para as campanhas, o afastamento do diretor eleito da comunidade após o processo eleitoral, a conservação da cultura centralizada e do clientelismo

A escolha dos diretores escolares esteve durante muito tempo marcada pelo chamado clientelismo político, isto é, o diretor era nomeado pelo Secretário (a) de Estado da Educação mediante indicação na maioria das vezes do prefeito ou do deputado mais votado da região, poderia também ser indicado pelo chefe do partido local que estava no poder (ALMEIDA, 2003, p. 181-182).

Resumindo, podemos destacar como apontamentos negativos: o despreparo da comunidade, pais, alunos, professores e funcionários em lidar com uma gestão compartilhada, devido principalmente ao contexto histórico sociopolítico do país; a falta de apoio por parte do poder público e as frequentes trocas de poder, interrompendo a continuidade dos projetos escolares; a ausência do envolvimento dos usuários da escola, um cenário que predomina em diversos panoramas educacionais; a dificuldade do diretor em tomar iniciativa para resolver e implantar

uma gestão diferenciada na escola; a inexistência de espaços e canais participativos nas escolas sendo o principal motivo da falta dessa prática nas escolas; e principalmente, o abismo existente entre a teoria e prática quando o assunto é gestão democrática nas escolas.

Por outro lado, os aspectos positivos apontados nas pesquisas revelam que a participação é o principal meio para assegurar a gestão democrática nas escolas e que o papel do diretor é de extrema importância para a concretização da gestão. “A escola, possibilitando a abertura para a participação de todos e todas, gera autonomia e propicia a descentralização política, tendo como resultado uma gestão eficaz, democrática e participativa” (CAIRES, 2010, p.122).

(...) a participação é o melhor meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Proporciona um maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade (STEIDEL, 2004, p. 119-120).

E também que, a gestão democrática proporciona um constante processo de transformação da realidade escolar, sendo ela a que mais se aproxima das aspirações de seus participantes. Destaca ainda o papel político do diretor que tem, entre suas responsabilidades, articular um pacto político-pedagógico em um projeto coletivo de relevância social e efetividade política, visando uma melhor qualidade de vida e o atendimento da comunidade escolar. O reconhecimento da importância dos conselhos e grêmios estudantis como canais de participação dos alunos no ambiente escolar.

Considerando-se gestão como a forma com que se define e se desenvolve a linha de atuação da escola, e seus resultados como o produto da atuação de cada elemento que a compõe, tem-se na revitalização do Grêmio como colegiado interno, uma contribuição para que a democracia das formas de decisão e compartilhamento no interior do sistema de ensino venha a se constituir em um novo desafio nas trajetórias das lutas, que buscam outras relações sociais e novos espaços dirigidos ao jovem (SÁ, 2004, p. 109).

Considero que o Conselho de Classe e Serie é hoje um dos instrumentos de participação da comunidade escolar que mais pode contribuir no processo de ensino aprendizagem, seja no bojo da avaliação, que durante a sua realização é melhor discutida e não se reduz apenas a questão das notas e conceitos ou mesmo na questão da permanência do aluno na escola, pois quando este aluno é ouvido, quando o professor escuta suas queixas, ele passa a se sentir importante dentro das escola (BUCHWITZ, 2007, p. 88).

O trabalho nos mostrou que tanto a gestão democrática da educação como os Conselhos Escolares — que, segundo a literatura educacional, são órgãos normativos, consultivos e deliberativos, considerados “canais de participação”, responsáveis pela interação entre a comunidade escolar e a comunidade local — têm como intuito defender os interesses da coletividade. Visam proporcionar a participação comunicativa pública entre os cidadãos nas decisões como iguais, de modo que esses tenham o direito de ouvir e ser ouvido e de ter a opinião efetivamente considerada na gestão educacional e, assim, formar cidadãos críticos, conscientes, conhecedores e defensores de seus direitos. Eles partem de uma visão política e têm como predominância mecanismos e procedimentos da democracia republicana (ALVES, 2010, p. 118).

A relação entre os princípios e os canais participativos da gestão democrática apresentada no capítulo teórico desse trabalho, também é apontada nas pesquisas consultadas.

(...) Gestão Colegiada, Autonomia e Participação estão intrinsecamente relacionadas e analisadas na mediação do Projeto Político e Pedagógico, caracterizadas pelos seguintes aspectos: participação dos vários segmentos da coletividade escolar; aproximação dos pais da escola; processo eleitoral; criação e funcionamento de conselhos na escola; autonomia dos membros do conselho (SANTOS, 2004, p. 151).

A construção do projeto político pedagógico de forma coletiva colabora para o fortalecimento e a prática de uma gestão democrática nas escolas.

Consideramos que a elaboração coletiva do projeto pedagógico, visa a promover a construção da consciência democrática de todos os sujeitos envolvidos com a escola, seja o professor, o diretor, o aluno, os pais e a comunidade em geral. Na medida em que a relação entre eles vai se fortalecendo, a consciência democrática se consolida. Isto não acontece de uma hora para outra, mas leva tempo, e demanda experiência, convivência e cumplicidade (MOLLO, 2004, p. 74).

O projeto político-pedagógico elaborado a partir do instituído, respeitando e reconhecendo a diversidade étnico-cultural da comunidade na qual a escola está inserida, garante a projeção do instituinte, a partir da integração das forças de todos os sujeitos que convivem e atuam na escola. Sendo assim, além da garantia de participação, supõe que as propostas da escola possam influenciar, de forma consistente, os demais níveis de planejamento (CRUZ, 2006, p. 87-88).

O projeto político-pedagógico é também uma grande oportunidade para a tomada de consciência sobre os principais problemas da escola, das possibilidades de definição das ações e atuação para a solução desses, das divisões de responsabilidades entre a equipe escolar e da avaliação contínua sobre os encaminhamentos efetuados (EVANGELISTA, 2007, p. 113).

Em relação às eleições para diretores, uma relevante quantidade de pesquisas aponta que a implantação das eleições para diretores no ambiente escolar constitui-se como um marco do rompimento de anos de políticas clientelismo, caracterizada por Cury (1983) como sendo uma troca de favores. O político que indicava o diretor tinha o seu pleito atendido junto à Secretaria Estadual de Educação. Por outro lado, ele trabalhava a favor do governo e ao mesmo tempo exercia um controle sobre o diretor escolar que trabalhava a favor do próprio político.

As pesquisas apontam também que a implantação de eleições nas escolas não garante o funcionamento e a manutenção da gestão democrática e participativa. Assim como destacado neste trabalho, a eleição para diretores deve ser vista como mais um instrumento que contribui para uma aproximação da escola com os seus usuários.

O mecanismo das eleições não se constitui em uma solução mágica para resolver os problemas da escola pública, mas um importante elemento que pode contribuir para a melhoria do ensino e do relacionamento entre os atores da comunidade escolar, estimulando a aproximação dos pais na escola (MENEZES, 2008, p. 191).

Resumindo, podemos destacar como apontamentos positivos que a realização, concretização, elaboração dos princípios da gestão democrática e participativa apontada neste trabalho, são elementos fundamentais para o êxito desse modelo de gestão. A participação da sociedade no ambiente escolar é o caminho mais aceito por parte das pesquisas consultadas, para se garantir a prática democrática nas escolas. A escola, possibilitando a abertura para a participação de todos e todas, gera autonomia e propicia a descentralização política, tendo como resultado uma gestão eficaz, democrática e participativa. A criação de conselhos escolares é o principal vetor para acolher a participação de pais e comunidade escolar em seu processo deliberativo e decisório. A elaboração do projeto político pedagógico de forma coletiva e que leve em consideração as reais necessidades das escolas em suas diretrizes, e que também efetive o funcionamento dos conselhos e eleições para diretores é peça chave para a manutenção da gestão democrática. A quebra de tradição dentro da gestão escolar, da indicação do diretor pelo poder executivo da cidade, pela eleição do diretor com a participação de usuários e comunidade escolar também se faz importante.

De uma forma geral, considerando os aspectos negativos e os positivos destacados nas pesquisas consultadas, é possível verificar que os instrumentos e canais participativos existem nas escolas, lembrando que há exceções para essa afirmação, entretanto, além de serem poucos seus espaços são muito mal aproveitados e utilizados pela gestão da escola, de forma que não proporcionam a participação efetiva de seus usuários no processo de gestão. Sejam estes espaços garantidos por intervenção governamental ou por ações sociais da comunidade, o mais importante é que estes sejam ocupados e aproveitados de forma mais eficaz possível, enfrentando todas as dificuldades que virão ao encontro do processo. De acordo com Andrade, M. (2011).

Afinal, os espaços existem, é verdade, mas se ainda não foram ocupados por uma participação politicamente engajada e crítica, almejada por anos de lutas dos setores organizados da sociedade civil, é porque estamos ainda numa fase embrionária. O que vem a reforçar a relevância de contextualização da prática da gestão escolar, permeada por dificuldades e resistências, e, sobretudo, por contradições, inerentes a um determinado período histórico, que se configura na especificidade de cada instituição escolar e no exercício da gestão praticada por seus atores (p. 302)

Para Demo (1999) a participação deve ser um processo, em seu sentido legítimo. Segundo o autor, a participação não se completa, não se acaba, mas deve ser constantemente construída. Uma gestão democrática, garantindo a participação da comunidade nas decisões da escola, deve ser permanentemente buscada e planejadamente construída. Ela não acontecerá por acaso, e em um curto espaço de tempo, mas será resultado de um esforço coletivo intencional de longa durabilidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou informações que auxiliaram na reflexão sobre a gestão democrática a partir da produção em teses e dissertações nacionais digitalizadas no período de 1998 a 2010 e, de forma específica, compreender a existência da contribuição dos conceitos da psicologia moral para esse modelo de gestão.

Para sua consolidação, realizou-se um levantamento bibliográfico, analítico e crítico, em banco de dados digitais com a intenção de coletarmos os dados, o que nos forneceu subsídios para embasar teoricamente a pesquisa.

Entendemos democracia na escola como uma prática que deve ser exercida pela comunidade escolar, incluindo o cotidiano das crianças e que ela só se efetiva a partir de constantes elaborações e reelaborações, ou seja, depende de uma construção coletiva. Acreditamos, ainda, que uma escola passe a ser democrática na medida em que forma e prepara o aluno para viver em uma sociedade democrática. Apoiado em autores como: Adrião e Camargo (2007), Paro (2007a), Demo (1999), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Luck (2008), Abu-Duhou (2002), Gadotti e Romão (2001) e Poppovic (1998), foi possível perceber que a expressão “democracia” é recente no cenário educacional brasileiro e que somente após a Constituição de 1988 e a LDB (9394/96), os princípios da gestão democrática e participativa foram legalizados no país. Percebemos que a LDB pouco inovou em relação à Constituição.

Em relação às dificuldades para a implantação da gestão democrática, fica evidente que são resultantes da falta de convívio dos brasileiros com um ambiente mais democrático e participativo devido a todo o processo histórico do país. A implantação é um processo em longo prazo, pois suas modificações vão muito além de mudanças estruturais ou administrativas, elas também abrangem as mudanças sociais e as relações das pessoas de dentro da escola (LUCK et.al., 2007).

A análise histórica nos conduziu ao entendimento de que o papel da escola, dominado por políticas, é visto pelos neoliberais como formador de mão de obra qualificada (GIRON, 2008; YOUNG, 2007; MARRACH, 1996) e, na visão mais social, como formador de alunos críticos, autônomos e atuantes (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008).

Dentro os “novos” compromissos repassados às escolas para garantir uma formação com as características da visão social, a gestão democrática e participativa passou a ser vista como um modelo a ser trilhado para tal realização. A compreensão dos fundamentos e das possíveis dificuldades para sua implantação são elementos prioritários para a efetivação desse modelo de gestão (WITTMANN E GRACINDO, 2001; LUCK, 2008; GADOTTI E ROMÃO, 2001).

Neste trabalho, classificamos como princípios da gestão democrática: a autonomia, a descentralização e a participação, e classificamos como instrumentos e canais participativos: conselhos escolares, projeto político pedagógico e eleição para diretor. Buscamos agregar valores a cada um desses princípios e instrumentos, esclarecendo sua importância e sua posição estratégica dentro de uma gestão democrática e participativa.

No entanto, não descartamos a possibilidade de existirem outros meios de se conseguir uma gestão democrática e participativa que não siga necessariamente o esquema apresentado neste trabalho, por outro lado os princípios e instrumentos apresentados aqui são os que mais se repetem na literatura consultada. Pode-se afirmar que a gestão democrática e participativa dentro de uma escola não tomará rumo se não for amparada por princípios e instrumentos que a auxiliem e a apoiem, tais como os citados neste trabalho. Esta afirmação suporta-se em praticamente todos os autores da bibliografia consultada, com destaque para Gadotti (2001), Wittmann e Gracindo (2001) e Andrade, M. (2011).

Entendemos, ainda, que os estudos da psicologia moral podem contribuir para a compreensão de diversos aspectos do modelo de gestão democrática e participativa, principalmente, os referentes aos relacionamentos interpessoais. Vimos que, para que se efetive este modelo de gestão é necessário que haja um ambiente no qual o respeito mútuo prevaleça. É imperativa a compreensão de que para se atingir efetivamente os princípios norteadores da gestão participativa, as pessoas estabeleçam relações em que haja momentos para escuta e diálogo de diferentes pontos de vista, que elas consigam cooperar nos projetos a serem desenvolvidos e, principalmente, que no “fazer” haja participação dos membros da comunidade escolar e que eles se sintam corresponsáveis pela gestão.

O estudo das pesquisas já desenvolvidas sobre a gestão democrática nos trouxe dados interessantes. Primeiramente, destacamos a relevância da publicação

sobre o estado da arte em políticas e gestão do Brasil entre os anos 1991 e 1997, iniciativa da ANPAE e coordenada por Wittmann e Gracindo, que a nosso ver é um material que traz um panorama da realidade sobre tal temática e que aponta várias lacunas sobre a viabilidade do modelo de gestão democrática, indicando a necessidade de novos estudos.

Inspirados nesse trabalho, fomos ao banco digital da CAPES com a palavra-chave: gestão da escola, selecionamos 357 pesquisas que abordam diretamente os princípios, instrumentos e canais participativos apontados neste trabalho, entre os anos 1998 e 2010. Das 357, 152 pesquisas estavam digitalizadas em bancos de dados de suas respectivas universidades.

Verificamos a existência de uma expressiva quantidade de trabalhos relacionados ao tema gestão da escola entre as produções científicas das universidades brasileiras e os que mais se destacam são os referentes à gestão democrática e participativa. Também foi possível notar a enorme desigualdade referente à origem dessas produções, sendo a região sudeste responsável pela maior parte dessa quantidade, o que é reflexo da própria desigualdade social do país. Quando mapeadas as pesquisas a partir dos princípios do modelo de gestão democrática, nota-se que a participação/autonomia/descentralização é o assunto mais abordado por elas; já os conselhos escolares são os mais abordados dentre os instrumentos e canais participativos, e as eleições para diretores se trata de um assunto ainda pouco abordado, quando comparado com os outros elementos dos canais de participação.

A análise dos dados nos trouxe outras informações relevantes, como a dicotomia entre teoria e prática e a insatisfação com o sistema de ensino. A este respeito, Paro (2007a) destaca:

Quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva na qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade – conceito esse que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa. (PARO, 2007a, p. 15)

De forma específica, encontramos nos textos analisados que o discurso sobre a gestão democrática é facilmente observado na fala dos participantes (professores, gestores e demais funcionários) da maior parte das pesquisas analisadas, em contra partida, a concretização do modelo, ou seja, atitudes democráticas são apontadas como dificuldades para a efetivação desse modelo de gestão. Este último apontamento é sem dúvida o fator negativo que mais aparece nas pesquisas e que pode também ser explicado pela dificuldade

(...) que os professores apresentam, no sentido de atuarem nas instâncias internas de participação escola (eleições de diretores, conselhos deliberativos, projeto político-pedagógico, entre outras), pode ser condicionada pela cultura burocrática e centralizadora que esteve e continua presente na escola, em que os docentes participam apenas em épocas e lugares que lhes são permitidos. Impedidos de participar, eles foram, com o tempo, “desaprendendo” coisas importantes como a própria participação e o exercício da autonomia. O diretor passa a centralizar e tomar decisões sozinho, excluindo professores, funcionários, pais e alunos da participação. Esses segmentos, por sua vez, acabam por atribuir ao dirigente e aos conselhos a responsabilidade de representá-los em todas as decisões” (MAMEDES, 2004, p.52).

De acordo com Ribeiro (2004) há muitos desafios que a gestão da escola considera impraticáveis e que ela se torna resistente para uma abertura

da escola para além de seus muros, onde certamente existem muitos problemas a serem enfrentados. A realidade tem mostrado que a comunidade não está participando da vida da escola, e também de seus problemas, porque não se encontra preparada nem pedagógica e nem estruturalmente para participar (p.109).

Outro fato recorrente nas pesquisas analisadas é a questão da disponibilidade e do envolvimento da comunidade escolar no processo decisório. Os conflitos, possíveis encaminhamentos, a dificuldade em estabelecer relações de respeito considerando as necessidades do grupo foram tema de destaque. Essas dificuldades, entretanto, devem ser contornadas com tomadas de atitudes mais eficazes por parte das escolas, pois acreditamos que cabe a elas proporcionarem ambientes, estruturas e outras condições para que a participação da comunidade se torne uma realidade. Por outro lado, não descartamos o fato de que a gestão democrática aplicada em uma instituição é um processo de longo prazo, que enfrentará diversos desafios e dificuldades. Exatamente partindo desse pensamento é que a pesquisa fez questão de destacar a importância do diretor como

personagem principal para a realização desse modelo e as contribuições provindas da psicologia moral.

A implantação de uma gestão democrática na escola vai muito além de uma mudança física nas estruturas das escolas. Essa mudança também deverá ser cultural e social e deverá envolver todos da comunidade. Este processo envolve as características da realidade local onde se encontra a escola e, conseqüentemente, da realidade de seus alunos.

Santos (2011) destaca que os processos de gestão escolar são influenciados por aspectos concretos da realidade econômica e social e que a gestão democrática

para se constituir enquanto tal deve se amparar num paradigma emergente que tem como características básicas um concepção dialética da realidade, o entendimento de que existe uma relação intersubjetiva entre sujeito e objeto do conhecimento e que considera o homem como sujeito histórico que sofre os condicionantes da realidade atual, mas que traz consigo a capacidade histórica de nela intervir ( p. 38).

A gestão democrática não pode ser vista como um instrumento que extinguirá todos os problemas das escolas, ela deve ser compreendida como uma ferramenta que proporcione o envolvimento da população na gestão de um órgão público, focando principalmente na prática da democracia entre os alunos e na qualidade da educação.

Em resumo, a análise e interpretação dos dados obtidos permitiram as seguintes conclusões:

a) A gestão da escola, mais especificamente a gestão democrática e participativa, é um assunto em ascensão no cenário educacional brasileiro, inclusive de planos e metas a serem alcançados pelos governantes.

b) A produção de teses e dissertações está centralizada na região sudeste, especificamente falando no estado de São Paulo, e sua maior parte são originárias de um pequeno número de instituições.

c) As pesquisas que abordam os princípios e instrumentos da gestão democrática e participativa refletem a importância destes para o processo de implantação desse modelo de gestão.

d) Dos princípios e instrumentos os mais abordados pelas pesquisas foram a Descentralização/Autonomia/Participação e Conselhos Escolares.

e) As pesquisas consultadas destacam como fundamental a aplicação de uma gestão democrática nas escolas como uma maneira de proporcionar uma educação cidadã para os alunos, na qual o convívio com a democracia estaria em contato desde cedo com a educação dos mesmos. A participação dos pais e funcionários também é fundamental no processo, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Contudo, são enfatizados diversos obstáculos, desafios e problemas que podem surgir antes e durante a implantação desse modelo de gestão. É no momento de tomada de decisão e de dificuldade que a figura do diretor deve predominar-se em relação às outras pessoas envolvidas no processo.

f) Poucos estudos aliam os conhecimentos provindos da gestão escolar com os da psicologia moral, fato este que requer novos estudos para uma análise das contribuições desse campo de conhecimento para melhoria da prática da gestão democrática.

Para a realização dessa pesquisa foi preciso superar diversos entraves que surgiram durante o desenvolvimento da mesma. O primeiro obstáculo a ser superado foi o de rever diversas informações contidas no banco digital da CAPES. As informações ali apresentadas nem sempre estão atualizadas e corretas, cabendo a nós conferir todas as informações recolhidas com as pesquisas originais.

Partindo deste primeiro obstáculo chegamos ao segundo, referente a não disponibilidade das pesquisas no banco digital da CAPES. Neste, encontramos apenas informações como: nome de autor, orientador e banca de qualificação, nome do trabalho, palavra chave e resumo. Ao recorrermos aos bancos digitais das instituições nos deparamos com diversos bancos de dados desatualizados. A considerada diferença entre as pesquisas levantadas com as consultadas demonstra exatamente este problema.

Dentre as limitações do trabalho, podemos destacar a falta de um maior número de pesquisas consultadas, além de um maior aprofundamento nas análises qualitativas realizadas, porém estes obstáculos e limitações não esgotam a importância, abrangência e relevância do tema estudado e do rigor científico da dissertação.

Por outro lado, aprofundando na qualidade e nas contribuições da pesquisa, primordialmente cabe destacar a relevância do tema estudado. O estudo do tema gestão democrática e participativa, articulado com os estudos da Psicologia

Moral, trouxe novos apontamentos e o diagnóstico de possíveis soluções para os o problemas desse modelo de gestão.

A pesquisa acrescenta a ampliação de conhecimentos quando se propõe a realizar o mapeamento das origens e tendências das pesquisas. Ao relacionarmos os conceitos da gestão democrática com os da psicologia, foi possível verificar que poucas são as pesquisas de educação que buscam contribuições da psicologia moral para as suas resoluções, com isso podemos caracterizar esta relação como inédita em termos de pesquisas científica resente na área da educação.

Foi possível verificar também que há um discurso democrático dentro das escolas, porém pouco se prática relações democráticas nas instituições. Porque será que isto acontece? Há algum modelo eficiente que contribui para superar esta dificuldade? Ao recorreremos aos conceitos da psicologia moral, podemos afirmar que estes podem colaborar para compreender tais dificuldades, na medida em que a psicologia moral busca compreender o sujeito individual, o aspecto micro, mas que está inserido e constitui com seus pares, o macro, por exemplo, o sistema educacional.

Completando, ao refletirmos criticamente sobre a implantação desse modelo, temos consciência que a gestão democrática não irá acabar com todos os problemas da educação e mais especificamente da escola, mas que se constitui como um modelo que pode sim contribuir com a educação brasileira.

Finalizando, mencionamos algumas questões que merecem investigação: até que ponto a gestão democrática e participativa pode influenciar na melhoria da qualidade do ensino? Qual seriam as ações para alcançar este objetivo dentro da gestão democrática? O que tem sido feito nas escolas, em especial pela sua gestão, para diminuir a significativa pendência existente entre a teoria e a prática quando o assunto é legislação educacional? Por que é tão difícil oficializar o que já está determinado pela lei?

Além dessas possíveis conclusões, este trabalho deixa espaço para que se avance na discussão a respeito da gestão democrática e participativa, da sua importância, da sua construção e da manutenção dos critérios que a regem, e também, da importância da psicologia moral para esse modelo de gestão.

## REFERENCIAS

ABU-DUHO, I. **Uma Gestão mais Autônoma das Escolas**. Brasília: UNESCO, IIEP, 2002.

ADRIÃO, T., CAMARGO, R. B. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (org) et. al. **Gestão, Financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3.ed. São Paulo: Xamã, p. 65-71, 2007.

AGUIAR, M. A. da. AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2009: QUESTÕES PARA REFLEXÃO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALMEIDA, J. L. F. de. **Concepções de Gestão Escolar e Eleição de Diretores da Escola Pública do Paraná**, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul Mato Grossenses**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Grande Dourado, Dourado, 2010.

ANDERLE, S. M. **Refletindo e resignificando a participação da família na escola**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2004.

ANDRADE, M. E. de. Gestão Democrática na Escola Pública. In: GOMES, A. M. (Org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. 1º edição. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 297-328.

ANDRADE, E. F. de. Democratização na Gestão Educacional: Um Estudo Sobre o Papel do Conselho Escolar. In: GOMES, A. M. (Org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. 1º edição. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 239-268.

ANTUNES, R. T.; CARVALHO, E.J.G. O gestor escolar. In: CARVALHO, E.J.G et al. **Gestão Escolar**. Maringá, PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008, p.7-26.

APPLE, M.W.; BEANE, J.A. La defensa de las escuelas democráticas. In: APPLE, M.W.; BEANE, J.A (Comps). **Escuelas democráticas**. Madrid. Ediciones Morata, S.L. 2005, p.13-48.

APPIO, C. R. **Práticas emancipatorias da gestão escolar: Desafios de uma construção**. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

ARAÚJO, U. Escola, democracia e a construção de personalidade morais. **Educação e Pesquisa**. v. 26, n. 2 , p. 91-107. São Paulo, Julho/Dez, 2000.



ARAÚJO, U.; PUIG, J.M. **Educação e Valores: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BALDINOTTI, S. **Participação da Comunidade e Gestão Democrática: Um Estudo em Escolas Estaduais de Mato Grosso**, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BASTOS, J. B. Gestão Democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B (org) et. al. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, pp.7-30.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G. Gestão democrática na educação. In: **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, 2005, p. 03-13.

BOTLER, A. M. H. O Diálogo como estratégia da Gestão Escolar Participativa. In: GOMES, A. M. (Org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. 1º edição. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.187-207.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: SEED, 1998

BRASIL. **Constituição Federal - Carta de 1988**. 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 08/05/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: Lei 9394/96**. Brasília 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>, acesso em 08/05/2012.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 8035, de 20/12/2010. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2010.

BUCHWITZ, T. M. de A. **Conselho de Classe e Série: Tensões, Acertos e Desacertos na construção da Gestão Democrática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

CAIRES, S. de F. B. **A Participação da Comunidade Escolar em uma Escola Transformada em Comunidade de Aprendizagem**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero Americana de Educação.

**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.321-339, 2011.

CANDAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, 1995.

CARINA, S. C. **A gestão participativa num sistema educacional público**, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CARITA, A. Conflito, justiça e cidadania. **Análise Psicológica**, n. 1 (XXII), p. 259-267, 2004.

CISESKI, A. A.; ROMÃO, J. E. CONSELHOS DE ESCOLA Coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 65-74.

CRUZ, C. N. S. da. **O projeto político-pedagógico de uma escola de ensino fundamental em Petrópolis, RJ: gestão democrática, autonomia e participação da comunidade**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2006.

CURY, C R. J. Administração escolar: seleção e desempenho. **Revista Brasileira de Administração Escolar**, Porto Alegre, vol. 1, n.1, p.139-148, jan/jun 1983.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ESTÊVÃO, C. V. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n.61, p. 503-514, out/dez. 2008.

EVANGELISTA, M. M. T. T. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) “Florípes Silveira de Souza”**, 2007. Dissertação (Mestrado em ??). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257 – 272, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D’água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, M. Uma Escola, Muitas Culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001a, p.117-124

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico da Escola Fundamentos para a realização. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas**. GADOTTI, M.; ROMÃO, J (Orgs) 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001b, p.33-42

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo, Cortez/IPF, 1995.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. Escola Cidadã A hora da sociedade. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.43-50

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.24, p.17-26, 2008.

GRACINDO, R. V. Os conselhos escolares e a educação com qualidade social. Conselho escolar e educação com qualidade social. **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, p. 40-45, 2005.

GUERRA, M. A. G. **Conselho da Escola: Construindo a Participação no País da Exclusão, 1998**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GUERRA, M. À. S. **Os desafios da Participação**. Desenvolvendo a democracia na escola. Porto (Portugal): Porto Editora, 2002.

HORA, D. L. da. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. In: **Gestão Educacional Democrática**. Coleção em Debates. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007. p. 65-87.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: editora Àtica, 1998. p. 7-17.

LIBÂNIO, J. C.. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCK, H. et al. **A Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

LUIZ, M. C. Algumas Reflexões Sobre a Prática da Gestão Democrática na Cultura e organização escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 20-36, nov. 2010.

MAMEDES, C. B. L. M. **Democracia na Escola Pública e Participação dos Professores**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, 2004.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MARTINS, A. M. O Conhecimento no campo da gestão escolar: notas introdutórias. In: MARTINS, A. M. (org) et. al. **Estado da Arte gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 228-245.

MEGID, N. J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 1999.

MELO, L. F. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola**, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MENEGHEL, W. F. **As eleições dos diretores no Estado de Minas Gerais: o colegiado escolar e a legitimidade dos diretores reeleitos nas escolas públicas de Andradas**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2008.

MENIN, M. S. S. Valores na Escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MESSINA, G.. Estudio sobre el estado da arte de La investigación acerca de La formación docente em los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: **Reúñion de consulta técnica sobre investigación em formación del professorado**. México, 1998.

MOLLO, S. R. M. **Projeto Pedagógico: Uma Ação Coletiva**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

MONLEVADE, J. O conselho de educação e o plano municipal de educação: O Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do plano Municipal de Educação. **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, p. 20-27, 2005.

NUNES, C. A. R. **A implementação de paradigmas pedagógicos construtivistas e as novas formas de gestão e organização da escola fundamental: Um Estudo de Caso realizado na EMEF Carlos C. V. Braga em Valinhos-SP**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação**, SP. Volume 14, Número 2, p. 261-270, Julho/Dezembro de 2010.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007a.

\_\_\_\_\_. O Princípios da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (org) et. al. **Gestão, Financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007b, p. 73-81.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARRA, S. **O Processo de Conversão da Ideia de Projeto Político Pedagógico em Política Educacional Pública no Estado do Paraná (1983-2002)**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAZETO, A. E.; WITTMANN, L. C. Gestão da Escola. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da Arte em políticas e gestão da educação no Brasil – 1991 – 1997**. Brasília: Autores Associados, 2001, p. 141-149.

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L.. Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, Dec. 2010.

PIAGET, J. (1994). **O juízo moral na criança** (2ª ed). São Paulo: Summus. (obra original publicada em 1932).

PIAGET, J. (1999). **Seis estudos de Psicologia** (24ª ed). Rio de Janeiro: Forence Universitária. (obra original publicada em 1964).

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência – Problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POPPOVIC, P. P. (Apresentação). In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: SEED, 1998.

PORCHEDDU, A. Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: editora Ática, 1998.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, A. **A Gestão Democrática do Projeto Político Pedagógico na Escola Pública de Educação Básica**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

RIBEIRO, R. M. **Construção e Aplicação do Projeto Político – Pedagógico: a participação da comunidade escolar**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2004.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-102.

SÁ, M. C. A. C. de. **Gestão Educacional e Participação Estudantil**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Marcos, São Paulo, 2004.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia: Ciência e profissão**. Brasília, CFP: ano 27 (nº 4), p.584-595, 2007.

SANTOS, A. L. F. dos. Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas. In: GOMES, A. M. (Org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. 1º edição. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 35-57.

SANTOS, S. R. R. dos. **Gestão Colegiada e Projeto Político Pedagógico: colégio universitário - São Luís MA – 1989-1997**, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, A. L. B. A Sociedade Contemporânea: A visão de Zygmunt Bauman. **EXTRAPRENSA (USP)**. Resenha, São Paulo, ano V, n.08, junho/2011, p. 31-37.

SILVA, A. L. da. **A Participação do Aluno no Processo da Gestão Democrática Escolar: Coadjuvante ou Protagonista? Um Estudo de Caso**, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SILVA, S. Z. da. **Autonomia Pedagógica no Ensino Fundamental: Possibilidades e Limitações**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SILVA, I. F. **Fetice e resistência na Política educacional do Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, J. V. de.; CORRÊA, J. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS C. [et al.]; VIEIRA S. L. (org). **Gestão da Escola Desafios a Enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 47-75.

STEIDEL, R. **Gestão Participativa: Um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Curitiba**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. **Quando a escola é democrática**. Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2007.

UNESCO. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para todos no Brasil**. 2010 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <http://www.unesco.org/brasil>. Acesso em 31/10/2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. In: VEIGA, I. P. A (Org). **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA Uma Construção Possível**. 28º ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 11-36.

VIANNA, I. O. de A.. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

VIÇOTI, M. A. da S. **A política educacional da secretaria de estado da educação de São Paulo no período de 1999 a 2002: possibilidades e limites da autonomia da escola pública**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2010.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. CONSTRUINDO A AUTONOMIA MORAL NA ESCOLA: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da Arte em políticas e gestão da educação no Brasil – 1991 – 1997**. Brasília: Autores Associados, 2001.

XAVIER, A. C. R.; AMARAL S., J.; MARRA, F. (Org.). **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília, DF: IPEA, 1994.

YOUNG, M. PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## **ANEXO A – Reportagem de Abram Szajman**

### **Lições da revolução educacional coreana Abram Szajman\***

#### ***Em três décadas, número de alunos no ensino superior multiplicou-se 12 vezes na Coreia***

Há um país na Ásia que não é grande e populoso como a China ou a Índia, mas cujo êxito econômico merece ser analisado com mais atenção por países como o Brasil, que vagam à deriva em busca de um modelo que lhes assegure o tão sonhado crescimento sustentado. Trata-se da República da Coreia, ou Coreia do Sul, que nasce em 1945, após décadas de ocupação e exploração pelo Império do Japão. Ao final da Segunda Guerra Mundial, sob a proteção soviética, instala-se um regime socialista na parte norte da península da Coreia, que vai à guerra contra o sul, respaldado e armado pelos Estados Unidos. A primeira guerra "quente" das muitas que ocorreram durante a Guerra Fria termina com o armistício de 1953, consagrando a divisão entre a Coreia do Norte e a do Sul, que surgem, dessa forma, já extenuadas economicamente.

É então que começa a trajetória original do capitalismo sul-coreano rumo à industrialização e à condição de líder, entre os países emergentes, na exportação de produtos com alto valor agregado. O primeiro passo foi a implantação da reforma agrária, que na mesma época estava sendo feita no Japão por imposição da ocupação militar norte-americana. A distribuição da terra, em ambos os países, acaba com o poder da aristocracia feudal latifundiária, lançando as bases de um mercado interno forte. A seguir, vem a etapa mais importante: a revolução educacional, favorecida pelo lugar de destaque que o estudo tem nas religiões e filosofias predominantes no norte da Ásia, como o budismo, o confucionismo e o taoísmo. A educação pública foi universalizada e os jovens em idade escolar permanecem estudando durante 12 ou mais anos, em período integral, sendo vedado o trabalho de qualquer tipo aos menores de idade. Como complemento, um serviço militar compulsório de três anos possibilita aos homens ingressar nas universidades mais maduros e aptos a tomar decisões.



A estrutura universitária da Coreia do Sul, pautada pela disciplina e por rígidos padrões de cobrança, acabou por viabilizar, no curto espaço de uma geração, a formação de uma população educada e preparada para desfrutar dos benefícios da tecnologia. A busca permanente do conhecimento levou um grande número de estudantes coreanos a continuar os estudos técnicos e de especialização nas melhores universidades dos EUA e Europa. Finalmente, o sistema de estruturação empresarial primou pela cópia do modelo japonês, baseado em grandes conglomerados, que lidam com todos os aspectos de um empreendimento, tais como financiamento, produção e distribuição. A Hyundai, a exemplo da japonesa Mitsubishi, é uma estrutura econômica verticalizada, que compreende desde banco até uma trading, passando pela indústria, que não é só automobilística, mas abrange estaleiros e siderúrgicas. O Estado coreano apóia esses conglomerados no período de sua consolidação, inclusive por meio de barreiras protecionistas, durante o intenso processo de industrialização. Essas barreiras impediam apenas a entrada de produtos acabados, ao passo que as parcerias técnicas e o aporte de capital eram estimulados, como ocorreu entre a indústria automobilística coreana e as montadoras americanas. Em 2000, as exportações brasileiras totalizavam US\$ 55 bi, enquanto a pequena Coreia somava US\$ 155 bi, quase o triplo. A Coreia especializou-se, nas décadas de 60 e 70, na produção de bens de capital e passou a exportar, ao mesmo tempo, para os diferentes pontos do planeta, sem qualquer diferenciação ideológica, produtos como aço, navios, veículos novos e usados - e serviços: construiu portos na região dos Emirados Árabes e estradas na Mongólia. Por sofrer de uma escassez crônica de matérias-primas e alimentos, a República da Coreia precisa exportar 50% de tudo o que produz, de forma a acumular as divisas necessárias para fazer frente às necessidades de importação, vitais para alimentar a população. O que diferencia hoje a Coreia do Sul de outros países de desenvolvimento industrial tardio, como o Brasil, é que ela aprendeu a valorizar a pesquisa privada e, não por acaso, tornou-se referência mundial em tecnologia de celulares e televisão a plasma - a televisão digital. Enquanto isso, entre nós, gasta-se menos que 1% do PIB em pesquisa científica e tecnológica.

Creio que entre as lições da experiência coreana que podemos aproveitar destaca-se a melhoria progressiva do perfil da pauta de exportações, com ênfase para os produtos de maior valor agregado. Isso só será possível na razão direta de um considerável aporte de recursos, em especial do setor privado, em ciência e

tecnologia. Também é importante destacar o elevado padrão de vida decorrente de um bom nível salarial dos trabalhadores e da preocupação de distribuir terras, fatores que acabaram por mitigar as desigualdades.

A educação selou um pacto do povo coreano com a democracia e o futuro, além de contribuir para o aumento da mobilidade social, por meio da expansão da classe média. No confronto com a cultura estrangeira importada, houve uma redescoberta dos valores tradicionais, proporcionando uma nova síntese da cultura nacional. Em 1970, apenas pouco mais de 200 mil alunos cursavam o ensino superior na Coreia do Sul, o equivalente a 0,62% de uma população de 30 milhões de habitantes. Em 2003, de uma população de 48 milhões de pessoas, mais de 3,5 milhões ou 7,4% cursavam alguma faculdade no país. Também no ano passado 162 mil estudantes sul-coreanos faziam graduação tecnológica, mestrado e doutorado nos Estados Unidos, no Japão e na Inglaterra.

Enquanto isso, no Brasil, havia cerca de 425 mil alunos no ensino superior em 1970, que representavam 0,45% da população. Em 2003 esse percentual havia sido ampliado em apenas 3,5 vezes, enquanto o salto na Coreia do Sul foi de 12 vezes, em idêntico espaço de tempo. Como resultado, no ano 2000 as exportações brasileiras totalizavam US\$ 55 bilhões, enquanto a diminuta Coreia somava US\$ 155 bilhões, quase o triplo. **A educação, como se pode ver, faz toda a diferença.**

*\* Abram Szajman é empresário e presidente da Fecomércio-SP - Federação do Comércio do Estado de São Paulo.*

*Fonte: Valor Econômico (V. Online), 01/11/04 - S. Paulo, SP.*