
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.14 N.29 Maio/Ago./ 2020 p.227-240

ISSN: 2237-0315

Gestão democrática em escolas públicas municipais: análise dos planos de gestão

Democratic management in municipal public schools: analysis of management plans

Juliana Gaspar Colombo Bonfante

Antonio Serafim Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Criciúma/SC – Brasil

Resumo

O presente trabalho discute o estudo realizado nos planos de gestão de diretoras eleitas para escolas da rede pública de ensino de um município do extremo sul catarinense – apresentados como requisito para o processo eleitoral – no que diz respeito à gestão democrática. O referido estudo buscou, para tanto, identificar a perspectiva de gestão democrática expressa na legislação educacional; analisar, nos planos de gestão, as perspectivas de gestão democrática neles expressa; estabelecer relação entre as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos e planos de gestão. Valeu-se, por conseguinte, da análise documental nos dispositivos legais a que se teve acesso e planos de gestão elaborados pelas candidatas eleitas ao cargo de direção escolar, no período de 2017/2018, cujos dados, submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), nos permitiram compreender que a gestão democrática é a concepção indicada pelas candidatas eleitas em seus planos, porém, a perspectiva que mais se acentua é a representativa, embora os documentos oficiais apontem para um equilíbrio entre essa e a gestão democrática participativa.

Palavras-chave: Gestão democrática. Plano de gestão. Escola pública.

Abstract

This paper discusses the study carried out in the management plans of elected directors for public schools in a municipality in the extreme south of Santa Catarina – presented as a requirement for the electoral process – concerning democratic management. This study aims to identify the perspective of democratic management expressed in educational legislation; analyze, the perspectives of democratic management expressed in management plans; establish a relationship between the perspectives of democratic management expressed in the management documents and plans. Therefore, it drew on the documentary analysis in the legal provisions to which it had access and management plans prepared by the candidates elected to the position of school director, in the period of 2017/2018, which data, submitted to content analysis (BARDIN, 2014), allowed us to understand that democratic management is the conception indicated by the candidates elected in their plans, but the most accentuated perspective is the representative one, although the official documents point to a balance between this and the participative democratic management.

Keywords: Democratic management. Management plan. Public school.

1 Introdução

O presente trabalho descreve/discute o resultado da pesquisa realizada nos planos de gestão, elaborados pelas diretoras eleitas de oito escolas públicas de um município do sul catarinense e apresentados como requisito para se candidatar e concorrer à vaga de direção de escola (gestão 2017-2018), mediante processo eleitoral, do qual participa, diretamente, a comunidade escolar – constituída pelo pessoal técnico-administrativo, professores, funcionários, pais e alunos.

Nos planos mencionados, buscou-se compreender a perspectiva de gestão democrática neles expressa. Para tanto, perseguimos: a) identificar a perspectiva de gestão democrática expressa na Resolução nº 4/2010 e nas Leis nº 4.307/2002 e nº 6.514/2016 pertinentes ao tema; b) analisar, nos planos de gestão, as perspectivas de gestão democrática expressas; c) estabelecer a relação entre as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos oficiais mencionados e nos planos de gestão disponibilizados pelas diretoras eleitas, que viabilizaram a efetivação do processo investigativo por nós empreendido.

Para o alcance dos objetivos, empreendemos uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, analisando, preliminarmente, a Lei nº 4.307/2002, que instituiu o sistema municipal de ensino do município pesquisado; a Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; a Lei nº 6.514/2014, que aprovou o Plano Municipal de Educação e, posteriormente, os planos de gestão elaborados pelas diretoras eleitas para assumir a gestão das escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano no período 2017-2018 (análise documental). Os documentos analisados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), com vistas a decodificar os núcleos de sentido neles expressos, no que concerne à gestão democrática.

Dessa maneira, por primeiro, contextualizamos o movimento pela democratização da educação e da escola, enfatizando o movimento histórico da gestão escolar no Brasil e as diferentes perspectivas de gestão. Tecemos, também, considerações sobre eleição para diretores como dispositivo da gestão democrática. Na sequência, descrevemos/discutimos o resultado do processo analítico/interpretativo levado a efeito nos documentos mencionados.

2 Democratização e gestão escolar: perspectivas históricas e teóricas

O movimento pela democratização da educação, em sua configuração no tempo, contribuiu para o modo como a gestão escolar foi se instituindo e delineando o atual contexto da teoria e da prática que lhe diz respeito.

Sabe-se que a democracia e suas variações de abordagem permeiam as teorias de administração empresarial que, por extensão, influenciaram a administração e a gestão dos sistemas educacionais do mundo e do nosso país. Considerando a pertinência de uma revisita a tais teorias, dizemos com Dourado (2006), que a administração escolar foi subsidiada, historicamente, por quatro escolas de administração empresarial: escola clássica ou de administração científica, escola de relações humanas, escola behaviorista e escola estruturalista.

A escola clássica (Jules Henri Fayol) e a de administração científica (Frederick Taylor) constituem a abordagem clássica da administração organizacional, que surgiu no início do século XX. Seus teóricos consideravam que o aperfeiçoamento dos sistemas de trabalho era o mais importante, por isso elaboravam sistemas que fossem cada vez mais eficientes e racionais, visto que acreditavam na ideia de que fossem perfeitos e bem ajustados por si só garantiriam os resultados esperados (MOTTA; VASCONSELOS, 2002). Ressalvadas suas especificidades, lhes são comuns o controle e a divisão do trabalho.

A escola das relações humanas tem como proposta uma nova forma de organizar a força de trabalho, mediante a participação de trabalhadores dos diversos setores da empresa em comitês de trabalho, que discutem o processo produtivo, apresentando as modificações elencadas por suas equipes de trabalho, visando aumentar a produtividade e reduzir os custos de produção, uma vez que a negociação de seus salários estaria vinculada à essa produção (FÉLIX, 1989). Daí a importância da motivação como “grande possibilidade de levar o indivíduo a trabalhar para o atingimento dos objetivos da organização formal” (MOTTA; VASCONSELOS, 2002, p. 63), que poderia decorrer, entre outros fatores, do fato de colaborar na decisão originária do trabalho a executar. Os principais representantes dessa escola foram Mary Parker Follett, George Elton Mayo e Chester Barnard.

A escola behaviorista, amparada na ciência do comportamento, constitui-se de uma evolução da teoria das relações humanas, porém, mesmo compartilhando a maioria de suas ideias, não aceitava que a satisfação do trabalhador por si só gerasse a eficiência (MOTTA, 1970). De acordo com Dourado (2006, p. 18), essa teoria “foca toda sua atenção para a

organização informal, ou seja, para as relações sociais não previstas em regulamentos ou organogramas”. Em síntese, defende que, na empresa, todo colaborador deveria ser valorizado, independentemente de sua função, buscando, assim, um padrão na administração. Seus principais representantes foram Herbert Alexander Simon, Chester Bernard, Elliot Jacques e Chris Argyris.

A teoria estruturalista surgiu na década de 1950, assentada na relação entre organizações formais e informais. Segundo Dourado (2006, p. 19-20), “os estruturalistas apontam que o conflito, além de necessário, é inerente a determinados aspectos da vida social, tendo em vista as tensões e os dilemas presentes nas organizações”. Citamos, dentre seus pensadores: Max Weber, Robert K. Merton, Philip Selznick, Alvin Gouldner, Amitai Etzioni e Peter M. Blau.

As diferentes teorias sobre administração empresarial, de certo modo, se articulam por compartilharem princípios e/ou oferecerem subsídios para suas formulações. A produção delas, obviamente, se dá no contexto do modo de produção capitalista, em defesa da racionalização de recursos e eficiência no trabalho para auferir maior produtividade e lucro para as empresas. Visando atingir esse alvo, acorrem em defesa da escola como preparadora de mão de obra (educação como serviço), menos como conscientização crítica (educação como direito).

Por essa razão, no início do século XX, a administração escolar passa a ser influenciada, fortemente pela administração de empresas, especialmente no que diz respeito à eficiência e racionalidade, garantidas por meio do planejamento, organização, direção e controle. Entretanto tal ênfase passa a ser contestada, a partir do momento em que os profissionais da educação compreendem que o processo pedagógico deve caminhar na contracorrente da reprodução das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista, que tem as teorias de administração empresarial como aliadas.

As décadas de 1970 e 1980 são significativas, nesse sentido, pelos movimentos reivindicatórios no seio do sistema educacional brasileiro, entre eles: a educação pública e gratuita, com oferta obrigatória por parte do Estado; a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública. Além disso, os professores também reivindicavam a democratização da educação, com vistas a superar o modelo hierárquico e burocrático que vigorava na época. É nesse contexto de luta pela democratização da educação e superação

do autoritarismo “[...] que a gestão é evidenciada na agenda política dos governos” (CÓSSIO *et al.*, 2010, p. 327).

Em suma, na luta pela democratização do ensino público em nosso país, as políticas de gestão da educação brasileira mudaram de direção, a partir da construção e implementação de três documentos importantes, que reconheceram a gestão democrática no ensino público: a Constituição Federal de 1988, LDB, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação 2001-2010/2014-2024. Representa esse reconhecimento o Artigo 206 da Constituição Federal que, entre outros princípios, define que o ensino deve ter por base “a gestão democrática no ensino público” (BRASIL, 1988).

Atendendo à Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 reafirma a gestão democrática, ampliando a questão da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na discussão/tomada de decisões, quando em seu Artigo 14 estabelece que:

os sistemas de ensino definirão as normas de 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, p. 4).

Essa indicação, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) nos convocam a pensar a educação pública para além das visões hegemônicas e, por conseguinte, a ter uma nova compreensão sobre a maneira de administrar a escola, descentralizando os poderes mediante a discussão de objetivos/decisões, comprometimento e trabalho coletivo dos segmentos da comunidade escolar na busca por uma educação com qualidade social.

Pensamos que a sistematização teórica de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) sobre gestão da escola pode nos ser útil para (re)situarmo-nos em relação a esse processo. Então, vejamos: concepção técnico-científica e sociocrítica.

Segundo os autores, na concepção técnico-científica, prevalece a visão burocrática e técnica da educação, na qual o poder é centralizado em uma única pessoa, com hierarquia de cargos e funções, visando racionalizar o trabalho. A administração é exercida por meio de um conjunto de normas e regras definidas de forma linear (de cima para baixo), sem a participação dos segmentos da escola. A ênfase nas tarefas é maior que nas relações sociais,

a fim de alcançar altos índices de eficácia e eficiência. Desse modo, a relação entre o diretor e a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais) é de subordinação, posto que “valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 324).

A concepção técnico-científica limita/dificulta a participação da comunidade escolar na gestão da escola, uma vez que a hierarquia está em destaque e o poder centralizado no diretor, a serviço de um currículo escolar voltado para o mercado de trabalho. Cabe a alunos, professores, funcionários e pais cumprirem o estabelecido, isto porque a “organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 323).

Ao contrário da concepção anterior, na sociocrítica, as decisões são tomadas de forma democrática, oportunizando a participação da comunidade escolar na discussão e deliberação das questões relativas ao currículo e à organização da escola para a efetivação deste. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) propõem o desdobramento dessa concepção em: gestão autogestionária, interpretativa e democrático-participativa

A concepção autogestionária defende que a gestão é responsabilidade coletiva e, portanto, os envolvidos na instituição participam diretamente do processo. As decisões são deliberadas em reuniões e assembleias, repudiando qualquer forma de autoridade e poder. Valoriza-se a capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias regras e normas, praticando a autogestão.

A concepção interpretativa “considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 336). Ou seja, contrapõe-se radicalmente à concepção técnico-científica, pois prioriza mais a ação organizadora que o modo de organizar, considerando que, nas interações com as pessoas para elaborar e executar objetivos e normas, os atores da escola vão construindo e adquirindo experiências subjetivas que corroboram a formação e a função social da unidade escolar e, conseqüentemente, a vida em sociedade.

Na concepção democrático-participativa, a gestão é articulada pelo diretor com a participação da comunidade escolar, valorizando “o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 337). Dessa maneira, os objetivos para a melhoria da qualidade social do ensino e da escola

são definidos democraticamente, com o compromisso coletivo, as ações correspondentes e o conseqüente processo avaliativo de suas efetividades. Portanto os participantes desse processo administram e são administrados, avaliam e são avaliados.

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 344).

É na concepção sociocrítica que “o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 324), possibilitando o exercício coletivo da autonomia no sentido de conquistá-la. Por sua vez, há mais valorização do trabalho em grupo, não centralizado na figura do diretor. Os autores destacam que essa seria a concepção mais pertinente para a gestão da escola, por privilegiar a participação coletiva na busca de objetivos comuns discutidos/estabelecidos a partir das necessidades e possibilidades da instituição escolar.

A eleição de diretor pode ser um dispositivo importante para viabilizar experiências democráticas de pensar a educação como direito e uma proposta curricular/pedagógica que a garanta como tal. Todavia é preciso refletir sobre esse processo, sobre o que esperamos dele, pois, como alerta Lück (2013, p. 77):

não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. Ao se promover a eleição de dirigentes estar-se-ia delineando uma proposta de escola, um estilo de gestão e se firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito de forma efetiva.

Articulada a esse alerta, está a ponderação de Dourado (2003) de que a eleição de diretor precisa ser pensada no conjunto do processo de democratização da educação, isto é, como um dos dispositivos de mobilização democrática, mas não a gestão democrática da educação e da escola em toda sua amplitude e complexidade, que está sempre por ser feita; *um devir a ser*. Ei-lo:

Visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares (DOURADO, 2003, p. 85).

Antes, é imprescindível se ter presente: ao definir o gestor escolar por meio da eleição, a comunidade delinea um estilo de gestão, pautado na participação e no compromisso, na luta coletiva por uma educação com qualidade social.

3 Gestão democrática nos documentos analisados

Para a pesquisa, conforme mencionado anteriormente, selecionamos a Lei nº 4.307/2002, a Resolução nº 4/2010, a Lei nº 6.514/2014 e oito planos de gestão elaborados pelas candidatas à diretora para a gestão 2017/2018 das escolas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de um município do sul catarinense. Para a análise da legislação, definiu-se como categoria a gestão educacional, tendo como subcategorias a participação da comunidade escolar e a autonomia. Para os planos de gestão, também definiu-se como categoria a gestão educacional, porém as subcategorias foram divididas em participação, atividades-fim, atividades-meio e autonomia.

Definiu-se gestão educacional como nova forma de gerir a escola, baseada nos princípios de participação, democracia e autonomia. A participação fica compreendida como a atuação da comunidade escolar nas discussões e decisões que dizem respeito à função social da escola. Para conceituar autonomia, nos reportamos à Lück (2013, p. 91), para quem:

autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento dos sujeitos ativos e participativos.

Ainda conforme a autora, a autonomia configura-se, potencialmente, quando as decisões são tomadas pelos agentes envolvidos; há compromisso com o objetivo de efetivar o que foi decidido e quando há responsabilidade pelos resultados obtidos (LÜCK, 2013).

Na definição de atividades-fim e de atividades-meio, recorreremos a Paro (2016). As primeiras “referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos” (PARO, 2016, p. 92). Nelas, incluem-se a atividade de ensino-aprendizagem propriamente dita, os serviços de coordenação pedagógica e de orientação educacional, à medida que esses também lidam diretamente com as questões pedagógicas. As atividades-meio, conforme o autor, concernem aos procedimentos administrativos, que viabilizam a realização do processo pedagógico. Incluem-se também os serviços de secretaria, de direção, de coordenação pedagógica e de orientação.

Na Lei nº 4.307/2002, os núcleos de sentido identificados relativos à subcategoria “participação da comunidade escolar” correspondem à eleição para diretores das escolas,

conselhos escolares e participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP. A “autonomia” evidencia-se no condizente à organização dos segmentos da comunidade escolar e do trabalho na escola.

Na Resolução nº 4/2010, a “participação da comunidade escolar” está evidenciada na elaboração do PPP de forma conjunta, na tomada de decisões deliberadas democraticamente e na horizontalização das relações. Consoante à autonomia, não encontramos nenhuma indicação explícita ou sugerida no documento analisado.

A meta 19 da Lei nº 6.514/2014 refere-se ao objetivo da gestão democrática. Nela, a participação da comunidade escolar incide sobre os aspectos de representatividade (algumas pessoas representam o grande grupo) na APP (Associação de Pais e Professores), no grêmio estudantil, no conselho escolar, na consulta acerca dos documentos que nortearão a escola durante o ano letivo, bem como na eleição para a escolha do diretor. A autonomia, por sua vez, aparece expressa na estratégia 19.7 (BRASIL, 2014, p. 28), como segue: “assegurar processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Municipal, respeitando a legislação de responsabilidade fiscal vigente”.

Pela análise realizada nos documentos oficiais, pudemos inferir que a gestão democrática está neles expressa, orientando a implementação dos mecanismos de participação da comunidade escolar nas escolas, bem como a eleição para diretor de escola.

A autonomia, nas Leis nº 4.307/2002 e nº 6.514/2014, aparece vinculada ao direito da comunidade escolar de se organizar quanto à composição da APP, do conselho escolar, do grêmio estudantil e sindicatos, bem como à organizativa da escola em relação ao aspecto pedagógico, administrativo e financeiro.

Conforme mencionado anteriormente, para a análise dos planos de gestão definiu-se como categoria a “gestão educacional e como subcategorias “participação”, “atividades-meio”, “atividades-fim” e “autonomia”.

Os núcleos de sentido para a participação nos planos de gestão incidiram sobre a APP, o conselho escolar, o grêmio estudantil e o PPP. A comunidade escolar participa desses mecanismos mediante o estímulo por parte da gestão, reuniões, assembleias e eleições para a escolha dos representantes que deles farão parte, representando os segmentos correspondentes nas decisões escolares. As afirmações descritas nos planos em relação a

essa participação nos levaram a alguns questionamentos, como: os representantes sabem qual a função da APP na escola? O conselho escolar equilibra a representação e a participação direta dos seus integrantes, tanto nas questões administrativas, quanto pedagógicas e curriculares? O grêmio estudantil é um mecanismo representativo de participação, assim como a APP e o conselho escolar? Ao propor a participação na elaboração do PPP, a comunidade é informada sobre a importância desse documento para o processo de formação dos estudantes e o trabalho da escola?

As atividades-meio, nos planos, incidem na formação continuada para professores e no acompanhamento da prática pedagógica, mediante o estímulo à participação dos profissionais da escola em cursos de formação. Tais atividades suscitaram-nos a refletir sobre o seguinte: ao organizar a formação continuada na escola, a equipe responsável questiona os professores sobre suas necessidades formativas, com vistas a uma prática docente, que potencialize a proposta expressa no PPP escolar? Ou os temas são propostos pela Secretaria de Educação, intencionando padronizar a formação docente para todas as escolas da rede municipal de ensino?

Quanto a essa questão, Dourado (2006) considera que a criação/execução de projetos educativos em uma perspectiva inovadora e transformadora é função social da escola. Para tanto, é de primordial importância considerar os espaços de formação de todos que sonham, trabalham, criam e estudam; de todos os que dela fazem parte. Nesse caso, a autonomia da instituição escolar para decidir sobre temas importantes e o processo de formação continuada de seus profissionais é requisito favorecedor (MOURA, 2011).

As atividades-fim correspondem à melhoria dos índices nas avaliações externas aplicadas nas escolas (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Índice de Desenvolvimento das Escolas de Criciúma - IDEC, Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, Avaliação Municipal da Alfabetização de Criciúma - AMAC, Provinha Brasil), por meio de atividades de aprendizagem, recuperação paralela, aulas de reforço e simulados, que devem se desenvolver por meio de atividades planejadas com o objetivo de aumentar as notas obtidas nas avaliações, organização de grupos de estudos, aulas de reforço e projetos de leitura. A preocupação em superar índices de resultados será importante se, para além dos números, os resultados oferecerem subsídios para a avaliação dos desafios, oportunidades e o processo de tomada de decisões, em atendimento às metas que foram discutidas e estabelecidas pela comunidade escolar (GUIMARÃES, 2017). Do contrário, esses servem

para dar força à tendência da nova gestão pública, pela preocupação focada nos resultados, objetivando produtividade (SILVA; CARVALHO, 2014).

A autonomia não está evidenciada diretamente nos planos analisados, porém, consideramos que há indícios que remetem à possibilidade de experiências de autonomia, tais como: formação de parcerias, organização de mecanismos de gestão colegiada, espírito comunitário e de equipe, dentre outras (LÜCK, 2013).

Em suma, nos oito planos analisados, é possível perceber que está afirmada a intenção das então candidatas em praticar a gestão democrática, ao fazer menção à implantação dos conselhos escolares, da APP e do grêmio estudantil. Além disso, aparece também expressa a preocupação com o aumento dos índices nas provas nacionais e municipais aplicadas nas escolas, bem como com as atividades-fim planejadas para a superação dos possíveis problemas detectados, com vistas a ampliar o aprendizado dos alunos e, dessa maneira, elevar os índices educacionais (resultados). A formação continuada de professores também foi indicada em todos os planos analisados como atividades-meio, objetivando a implementação das atividades-fim. Os aspectos intrínsecos, que os envolvem, foram problematizados e os questionamentos decorrentes estão registrados na extensão do presente trabalho, que, com certeza, não passarão despercebidos por seus possíveis leitores.

4 Conclusão

O estudo realizado teve como objetivo geral, referido na introdução deste trabalho, compreender a perspectiva de gestão escolar expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas municipais de um município do sul catarinense apresentados como requisito para o processo eleitoral 2017/2018.

Na análise dos oito planos de gestão selecionados, identificamos, por um lado, que a gestão democrática é a concepção indicada pelas candidatas para fundamentarem seu trabalho, enquanto gestoras de escola para o período mencionado. Por outro, a perspectiva que mais se acentua é a representativa (democracia de baixa intensidade), pois as candidatas eleitas demonstraram, em suas metas e estratégias, a preocupação em envolver e incentivar a participação da comunidade escolar nos mecanismos de participação representativos existentes nas instituições de ensino, embora os documentos analisados apontem para um equilíbrio entre representação e gestão democrática participativa. Isso

ocorre porque, na legislação analisada, identificamos que a gestão democrática participativa é a perspectiva de gestão evidenciada, indicando aos sistemas de ensino público e às escolas os dispositivos mais condizentes para sua implementação.

Em relação aos documentos analisados, em síntese, podemos afirmar que a gestão democrática está neles expressa, orientando que os mecanismos de participação da comunidade escolar devem ser implementados nas escolas, seguindo alguns princípios: participação em órgãos colegiados e na elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico. No caso dos documentos do sistema de ensino do município analisado, vale ressaltar a garantia da eleição para diretores escolares com a participação da comunidade escolar.

Pelo exposto, ressalvadas as diferenças textuais dos documentos, é possível inferir também que esses anunciam a possibilidade de gestão democrática, que equilibra representação e participação direta da comunidade escolar.

Pelo estudo realizado, podemos reafirmar que, para a implementação da gestão democrática nas escolas, é imprescindível a participação da comunidade escolar na discussão da escola que se tem e da escola que se quer. Assim, é urgente e de extrema importância que a gestão democrática seja discutida e estudada não somente pelo gestor, mas por toda a comunidade escolar, que se insere e participa nesse processo. É fundamental que conheçam os princípios desse tipo de gestão e, juntos, busquem pelas melhores alternativas para implantá-la realmente, a fim de que esta seja uma prática e não mera formalidade.

Quando todos tiverem consciência da importância de sua participação na escola, o processo democrático terá maiores chances de acontecer, no sentido de se garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva crítico-transformadora para as crianças e jovens, que frequentam a Educação Básica, especialmente, na escola pública.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988 [on-line]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de

dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 824. Brasília, DF, 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2qlgs4B>. Acesso: 17 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 4.307, de 18 de julho de 2002. Regulamenta a Medida Provisória no 2.215-10, de 31 de agosto de 2001, que dispõe sobre a reestruturação da remuneração dos militares das Forças Armadas, altera as Leis nos 3.765, de 4 de maio de 1960, e 6.880, de 9 de dezembro de 1980, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**. Brasília, DF, 19 de julho de 2002. Disponível em: <http://bit.ly/34stwnb>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1977. Disponível em: <http://bit.ly/2EtJJ1a>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://bit.ly/36w1ARC>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2C8ASkb>. Acesso em: 8 jun. 2018.

CÓSSIO, Maria de F. *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/32cslHi>. Acesso em: 5 mar. 2018.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2r9kL3E>. Acesso em: 4 maio 2018.

FÉLIX, Maria de Fátima C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GUIMARÃES, Silvianny da S. C. **O planejamento estratégico e a missão da escola: um estudo de caso**. 2017. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. [Série: Cadernos de Gestão].

MOURA, Marlene M. **Autonomia e gestão democrática: caminhos para a valorização da escola pública**. 2011. 41 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Palmas, 2011 [EaD]. Disponível em: <http://bit.ly/34sPHu1>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MOTTA, Fernando C. P. O estruturalismo na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 10, n. 4, out./dez. 1970. Disponível em: <http://bit.ly/2PEeg33>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONSELOS, Isabella F. G. de. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Thomson, 2002.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Marcelo S. P.; CARVALHO, Lorena S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 3, p. 211-23, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2C74Bdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

Sobre os autores

Juliana Gaspar Colombo Bonfante

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNESC. Assistente de Educação na Escola de Educação Básica Padre Miguel Giacca – Criciúma/SC.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9231-3455> E-mail: jugcolombo@hotmail.com

Antonio Serafim Pereira

Doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela-USC, Espanha (2007); Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Buenos Aires, Argentina (2013). Professor pesquisador da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC (PPGE – Mestrado/Doutorado e Pedagogia).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2608-7357> E-mail: asp@unesc.net

Recebido em: 20/11/2019

Aceito para publicação em: 28/12/2019