



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

PATRICIA SILVA SOUZA

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA:
Do discurso à prática do gestor**

Brasília – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS0729g Silva Souza, Patrícia
 A GESTAO DEMOCRATICA NA ESCOLA PUBLICA: DO DISCURSO A
PRATICA DO GESTOR / Patrícia Silva Souza; orientador OTÍLIA
MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS. -- Brasília, 2019.
 81 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2019.

 1. Democracia. 2. Escola. 3. Gestão Escolar. 4. Gestão
Democrática. I. ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS, OTÍLIA
MARIA, orient. II. Título.

PATRICIA SILVA SOUZA

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA:

Do discurso à prática do gestor

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora: Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

Brasília – DF

2019

PATRICIA SILVA SOUZA

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA:

Do discurso à prática do gestor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE/MP), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica a ser avaliado pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
PPGEMP/Universidade de Brasília
(Presidente)

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
PPGE/Universidade Estadual do Ceará
(Membro Externo)

Profa. Dra. Claudia Maffini Griboski
PPGEMP/Universidade de Brasília
(Membro Interno)

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira
PPGEMP/Universidade de Brasília
(Suplente)

Defesa em: 15 de agosto de 2019
Local: Sala dos Papiros, FE1, Campus Darcy Ribeiro
Universidade de Brasília-DF

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Esta sim é minha palavra e aqui ela se torna mais do que necessária, ele vontade, querência, desejo do coração e da alma. Minha trajetória desde que entrei no mestrado foi “enfeitada” de desafios, alguns próprios do percurso, outros impensáveis para mim que sempre fui uma otimista nata! Mais do que nunca eu aprendi o valor da Gratidão e de poder estar, ser, crescer, me divertir, sorrir, abraçar, chorar, conviver e aprender com pessoas únicas... elas sim, fizeram e fazem toda diferença nesta caminhada terrena. Ontem, hoje e amanhã “Viver e não ter a vergonha de ser feliz...”, parafraseando os versos da alegre e animada música de Gonzaguinha. Sou grata, imensamente grata...

.... À Fonte Divina Criadora de tudo que há, por me fazer compreender a cada dia que aprender e ensinar são atos políticos ora envoltos em dor, ora envoltos em amor, e quem escolhe crescer com eles, somos nós;

Às minhas companheiras de mestrado, minhas amigas e amigo iluminados, presentes sublimes que o mestrado me trouxe: as #heroínasdaotilia: Marilsa, Luciane, Cris Danicki (Amora), Nancy e Núbia e as #estrelasdaotilia: Thayles, Lívia, Monique, Érika, Simone, Carlos, Rosângela, Laryssa e Alessandra;

Aos amigos que a Faculdade de Educação me apresentou: Lucas Scaravelli, Cecília, Lucélia, Marcelo, Juliana, Leilane, Cleverson, Daniel, Raíssa, Aurenilda, Klever, Indira, Deisoca, Nilvânia, Frizete, Bartô, Renato, Daniela e a doce Day;

Aos professores que marcaram minha caminhada com exemplos de profissionalismo, comprometimento, didática e conhecimento: Dr^a Edileuza Fernandes da Silva, Dr^a Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva, Dr^a Claudia Maffini Griboski, Dr^a Ormezinda Aya Maria Ribeiro, Dr^a Maria Luiza M. Sales Corôa, Dr. Edson Marcelo Húngaro, Dr. Adalmir de Oliveira Gomes e a Dr^a Catarina de Almeida Santos;

Ao GEPPEP, mais que um grupo de pesquisa, grupo que acolhe, alimenta e enriquece;

Às minhas amigas, as melhores do mundo, que compreenderam minhas ausências, me estimularam e sempre acreditaram que eu podia mais: Yandra, Palma, Josi, Claudia, Vanessa, Myrtes, Márcia Regina, Aira, Edimara, Nelda, Aninha, Lu, Dude, Kika, Rolé, Mara Pessoa, Juliana, Chris, Luciana, Marta, Jaqueline, Maria Alice,

Amélia, Leina, Lídia, Clarice, Karen, Danielle, Flávia, Simone, Maria José, Raquel, Carol, Beny, Mari, Ju, Dani, Naty, Vick, Marinete, Lili Olvera, Maria Rocha e Renata;

À memória da minha doce amiga Uyara, parceira profissional e das urgências da vida, uma estrela que brilha e continua iluminando o caminho de tanta gente, Te amo;

À querida e sempre disponível Kelly, meu apoio fundamental no cuidar das minhas pequenas e da minha casa.

Ao querido Márcio Ferreira meu orientador da especialização que com seu jeito doce e leve trouxe sugestões, apontamentos e um carinho enorme na partilha de conquistas, alegrias e novos aprendizados. Pra você meu “obrigada”!

Às minhas primas incríveis, mulheres que me fortalecem: Juliana, Flávia, Fabrícia, Carol, Luciana, Angélica, Larissa e Mayara;

À minha família sensacional, por todos os momentos de apoio, de carinho, de comunhão comigo....

À minha Tia-Mãe Eurípia pelo cuidado e carinho, meu padrasto Rubens, meus padrinhos José Fernandes e Eloá, meu Tio Edilson, Minha Tia Cristina, Minha Tia Maria, minha sogra Lucila e meu sogro Aluisio;

À minha rainha, amada Mãe Creuza Maria, mulher de garra que sempre me proporcionou uma ampla visão de mundo, que me incentivou a ser melhor sempre, a fazer o melhor sempre;

Ao meu filho, meu orgulho, meu parceiro, que por inúmeras vezes se desdobrou para me auxiliar, Felipe Ramiro, seu amor e sua luz me tornam melhor a cada dia;

Às Minhas filhas Ana Beatriz e Thamyres Yasmin que me socorrem com seus sorrisos, suas perguntas, suas peraltices e nutrem meu ser do mais lindo Amor;

Ao meu companheiro de caminhada terrena e papai genial Daniel Xavier Lara, por todos os incentivos, elogios e presença constante no cuidar dos nossos filhos. É amor, é eterno e é sublime;

À memória do meu Pai, Sebastião de Souza Filho, o qual tenho certeza se orgulharia deste momento. Te amo;

A minha genial orientadora, Professora Dr^a Otília Maria A.N.A. Dantas, primeiro por sua humanidade e por ver além das aparências, segundo por jamais desistir de mim e ser incansável em me convencer do meu valor, por suas orientações sublimes

e por nos incentivar a trilhar todos os caminhos possíveis na estrada acadêmica. Meu crescimento é notoriamente a expressão do seu exímio trabalho.

Gratidão... sempre gratidão!

Eu sou porque nós somos! Ubuntu

“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

FREIRE (1996, p. 30)

RESUMO

O sentido da gestão democrática para os gestores das escolas públicas do Distrito Federal-DF é o tema desta pesquisa. Para tanto, parte-se do seguinte problema: **qual o sentido de gestão democrática na escola pública expresso pelo discurso do gestor escolar e a sua efetivação no chão da escola?** O **objetivo** visa desvelar o sentido de gestão democrática para os gestores escolares e a sua efetividade no chão da escola. Com vista a atingir o **objetivo geral** foi organizado um caminho teórico-metodológico. A **metodologia** pauta-se na abordagem qualitativa a partir da aproximação ao método do Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, a partir de um estudo de caso, foi aplicado entrevistas com gestores que atuam em quatro escolas públicas de uma das quatorze regionais de ensino do Distrito Federal. Foi utilizado a Análise de Discurso crítica dos dados gerados. A **fundamentação teórica** consolida-se em Marx (2005), Freire (1996), Saviani (2012), Paro (2016), Lück (2011), Ferreira (2013), Dourado (2013), Canário (2005) e Van Dijk (2012). Os **resultados** apontam para a evidência de que há sete anos os servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) representados pelo Sindicato dos Professores do DF (SINPRO), em mesa de negociação com a SEDF, garantiram o direito a eleger seus próprios gestores com a instituição de sete órgãos colegiados para participação ativa de toda a comunidade escolar. A partir da Lei 4.051/12 - DF, conhecida por lei da Gestão Democrática, as escolas públicas passaram a ter eleição direta para os gestores, além, da participação obrigatória em cursos de formação continuada sobre gestão democrática. As **conclusões** acenam para a fragilidade do conceito de democracia constituído nas e para as escolas, pois, há um desconhecimento por parte do gestor sobre esta compreensão e com isso não imprime esse conceito na prática da escola. Para tanto, é preciso retomar, historicamente, o processo de construção da gestão democrática no país enquanto princípio educacional, para então, chegarmos a realidade local/regional, antes disso, é preciso compreender o verdadeiro sentido da democracia e como esta vem sendo tratada na escola.

Palavras-chave: Democracia. Escola. Gestão Escolar. Gestão democrática.

ABSTRACT

The meaning of democratic management for public school managers in the Federal District-DF is the theme of this research. To this end, we start from the following problem: what is the sense of democratic management in the public school expressed by the school manager's speech and its implementation on the school floor? The aim is to unveil the sense of democratic management for school managers and its effectiveness on the school floor. In order to achieve the general objective a theoretical and methodological path was organized. The methodology is based on the qualitative approach from the approach to the method of Dialectical Historical Materialism. Therefore, from a case study, interviews were applied with managers who work in four public schools in one of the fourteen regional teaching districts of the Federal District. Critical Discourse Analysis of the generated data was used. The theoretical foundation is consolidated in Marx (2005), Freire (1996), Saviani (2012), Paro (2016), Lück (2011), Ferreira (2013), Dourado (2013), Canário (2005) and Van Dijk (2012). The results point to the following evidence that for seven years the servers of the Federal District Department of Education (SEEDF) represented by the DF Teachers Union (SINPRO), at a negotiating table with SEDF, guaranteed the right to elect their own managers by establishing seven collegiate bodies for active participation by the entire school community. As of Law 4,051 / 12 - DF, known as the Democratic Management Law, public schools began to have direct election for managers, in addition to mandatory participation in continuing education courses on democratic management. The conclusions point to the fragility of the concept of democracy constituted in and for schools, because there is a lack of knowledge on the part of the manager about this understanding and therefore does not print this concept in school practice. Therefore, it is necessary to resume, historically, the process of building democratic management in the country as an educational principle. To reach the local / regional reality, before that, we must understand the true meaning of democracy and how it has been treated in school.

Keywords: Democracy. School. School management. Democratic management.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Quadro 1 | Quadro de Coerência | 21 |
| Quadro 2 | Métodos, instrumentos e modelos para análise de dados | 27 |
| Quadro 3 | Categorias encontradas nas pesquisas do estado do conhecimento | 29 |
| Quadro 4 | Modelos de escolhas do diretor da escola pública do DF entre 1957 e 2019 | 34 |
| Quadro 5 | Triangulação para análise do discurso – caracterização da comunidade | 57 |
| Quadro 6 | Triangulação para análise do discurso – tempo e finalidade | 60 |
| Quadro 7 | Triangulação para análise do discurso – tempo e finalidade | 63 |
| Quadro 8 | Triangulação para análise do discurso – democracia e escola | 65 |
| Quadro 9 | Triangulação para análise do discurso – Gestão Democrática | 69 |
| Figura 1 | Plataformas de pesquisa sobre o estado de conhecimento | 22 |
| Figura 2 | Termos escolhidos para realizar a pesquisa do estado do conhecimento | 23 |
| Figura 3 | Linha do tempo da gestão democrática no Brasil | 24 |
| Figura 4 | Critérios para homologação da candidatura à gestor escolar | 37 |
| Figura 5 | Órgãos colegiados da gestão democrática | 39 |
| Figura 6 | Categorias da pesquisa segundo o MHD | 43 |
| Figura 7 | <i>Lócus</i> de pesquisa - Escolas selecionadas | 47 |
| Figura 8 | Dispositivos Teóricos: categorias da análise da pesquisa | 50 |
| Figura 9 | Dispositivos analíticos da pesquisa de campo | 51 |
| Figura 10 | Método Crítico, Análise do Discurso Crítica frente as percepções do pesquisador: Triangulação. | 52 |
| Tabela 1 | Número de artigos, dissertações e teses sobre Gestão Democrática na escola por unidade da federação de 2008 a 2018 | 25 |
| Tabela 2 | Perfil dos gestores entrevistados | 47 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------------------|---|
| ANEE | Aluno com Necessidades Educativas Específicas |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAIC | Centro de Atendimento Inicial a Criança |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONED | Conferência Nacional de Educação |
| DF | Distrito Federal |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IE | Instituição de Ensino |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FEDF | Fundação Educacional do Distrito Federal |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PADF | Programa de Descentralização Financeira |
| PDE | Plano Decenal de Educação |
| PL | Projeto de Lei |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático do Brasil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEMP Profissional | Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – Mestrado Profissional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PSDB | Partido Social-Democrático do Brasil |
| PT | Partido do Trabalhadores |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| SEEDF | Secretaria de Educação do Distrito Federal |
| SINPRO | Sindicato dos Professores do Distrito Federal |
| UNB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PARA COMEÇAR O ASSUNTO | 14 |
| 1.1. O sentido da gestão democrática..... | 19 |
| 2. PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL | 24 |
| 2.1. Tempo | 25 |
| 2.2. Tipos..... | 27 |
| 2.3 Metodologia | 28 |
| 2.4 Categorias..... | 29 |
| 3. AS CATEGORIAS DE PESQUISA | 31 |
| 3.1. De princípio constitucional a lei promulgada: o caminho da gestão democrática no DF | 33 |
| 3.1.2 Ainda não é democrática: lei nº 4.036/07 – Lei da Gestão Compartilhada | 38 |
| 3.1.3 Enfim a Gestão Democrática - Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012 | 40 |
| 4. O CAMINHO METODOLÓGICO | 44 |
| 4.1. O método: O caminhar sobre a perspectiva crítica..... | 44 |
| 4.2 O caminho desta pesquisa..... | 47 |
| 4.3 Os importantes “onde” e “quem” - Lócus e sujeitos de pesquisa | 48 |
| 4.4 Como entender o que foi dito - Técnica Análise do Discurso Crítica | 51 |
| 5. ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO GESTOR | 55 |
| 5.1 Em busca do sentido de democracia na escola – Isto é sua função? | 57 |
| 5.2 A comunidade sob o olhar do gestor – percepções e idiossincrasias de seu discurso..... | 58 |
| 5.3 Tempo e finalidade da comunicação com a comunidade escolar: Percepções do gestor | 60 |
| 5.4 Democracia e escola – Com anda a gestão democrática no chão da escola? | 65 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 73 |
| REFERÊNCIAS..... | 76 |
| APÊNDICES..... | 81 |

PARA COMEÇAR O ASSUNTO

“Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autônoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo”.
Paulo Freire (1996, p. 14)

Pensar em Gestão Democrática da Escola Pública nos possibilita vislumbrar a construção de um caminho mais dialógico, justo e qualitativo nas relações que permeiam o ambiente escolar. A luta pela criação de espaços onde a voz de toda a comunidade seja garantida e ainda corrobore ativamente nas decisões escolares, vem de longa data em nosso país. No entanto, ainda que hoje estes espaços estejam garantidos por leis, a prática democrática no cotidiano escolar tem se mostrado tímida. Assim, partimos da proposição de que o sentido de democracia está posto para cada cidadão e que este sentido diz muito sobre sua atuação no ambiente escolar.

Como destaca Freire (1996), a democratização de uma escola se define pela construção constante de sua autonomia em permanente processo. Enxergamos isto no percurso que foi historicamente construído para que a **gestão democrática** fosse firmada como um dos oito princípios constitucionais da educação brasileira, em 1988.

Anseio de muitos educadores e entendida como basilar para a qualidade de ensino, a **gestão democrática** se tornou uma importante bandeira de luta social. Um marcante movimento liderado por intelectuais¹ na década de 30 redigiram o Manifesto dos Pioneiros, configurado em um grito de liberdade de um país que, há décadas, convivia com políticas públicas conservadoras, repressoras e endurecidas. A força deste movimento e seus impactos são perceptíveis ao observarmos sua influência na Constituição de 1934, no capítulo sobre a educação, que incorporou a gratuidade do ensino, reconheceu a educação como um direito de todos e estabeleceu a universalidade do ensino primário, passos importantes no caminho da tão defendida qualidade na educação.

Além de servirem como espaços de reflexão as proposições trazidas, o Manifesto também foi alvo de críticas de pensadores que enxergavam o caráter liberal por trás das propostas defendidas e a visão unilateral em atender ao mercado de

¹ Eram 26 os signatários que assinaram o Manifesto dirigido ao povo e ao governo, entre eles, Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Cecília Meireles (1901-1964) e Edgard Roquette-Pinto (1884-1958).

trabalho. Ainda que hoje consigamos perceber a importância deste documento para os avanços na educação e o quão foi inovador para a época, as críticas que surgiam sobre ele, ainda na década de 30, persistem nos dias atuais.

Este percurso historicamente construído garantiu que, na Constituição Federal de 1988, a **gestão democrática** fosse cunhada como um princípio educacional. Um importante marco para a educação pública brasileira. Porém, ressaltamos que nesta lei, seu alcance foi minimizado, ficando restrito ao ensino público e trazendo o uso do termo, “na forma da lei”, que adiou sua exequibilidade à legislação complementar” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 22). Era necessário então, outra lei para estabelecer e descrever suas especificidades, usos e obrigações. O texto da Constituição, traz no Artigo 206 que “o ensino será ministrado com base em oito princípios [...]” (BRASIL, 1988, n.p), em especial o inciso VI que destaca a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Em 1993 o Ministério da Educação lança o Plano Decenal de Educação para Todos, PDE – 1993/2003, em resposta ao acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia. Neste documento o Ministério da Educação - MEC afirma que ali se apresentam o conjunto das discussões realizadas em todos os estados brasileiros sobre as propostas para a educação para o próximo decênio. No entanto, dois anteprojetos são enviados ao Congresso Nacional, o PDE do MEC e o documento construído por educadores da oposição durante o II CONED (Congresso Nacional de Educação) como cita Beisiegel (1999).

No PDE - 1993-2013, das quarenta e uma vezes em que a palavra gestão é utilizada apenas em uma delas o termo vem acompanhado da palavra democrática e em outras duas faz menção a gestão democratizada. As palavras de ordem deste documento são eficácia e eficiência, como cita no seu prefácio. Para o então Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, “[...] este Plano vem ganhando crescente legitimidade e capacidade de resposta aos imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação” (BRASIL/MEC, 1993). Assim é possível desvelar que o Ministério da Educação segue em consonância com o discurso neoliberal do governo.

A importância do documento produzido pelos intelectuais da oposição se faz imprescindível para que o debate continue e que a qualidade na educação pública

democrática ainda seja a principal meta a ser alcançada, como já instituía a Constituição de 1988.

Somente em 1996 por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96, pudemos contar com um documento oficial que delinea a **gestão democrática** como princípio educacional, esboçando o seu uso nas escolas públicas brasileiras. Nesta Lei, em seu artigo terceiro, o termo aparece como o oitavo princípio do ensino no Brasil e traz outras especificidades em seu artigo catorze:

Art. 3. O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas 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;

II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Entretanto, a referida lei não estipula prazos para seu cumprimento e determina que as unidades da federação, estaduais ou municipais, serão responsáveis por organizarem a **gestão democrática** em seus sistemas de ensino.

Ainda no âmbito federal, em 2001, foi promulgado o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE² 2001-2010, após a constituinte cidadã. É importante ressaltar que houve um “resfriamento” do pensamento em levar a todo o país a ideia de **gestão democrática** para os sistemas de ensino. Dissemos isto por verificar que em seu texto encontramos referência à **gestão democrática** uma única vez. A gestão é tratada de forma “dispersa e sem contornos muito bem definidos” (GOMES; MARTINS; GILIOLI, 2017, p. 36) optando-se pelo termo *gestão escolar* utilizado, principalmente, para tratar dos assuntos financeiros e administrativos.

Na meta de número 9 do item 2.3 que versa sobre os objetivos e metas para o ensino fundamental, especifica-se a necessidade da participação da comunidade escolar, via instituição de conselhos escolares, estabelecendo um prazo de dois anos para a sua criação. Neste período o presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) era quem ocupava a cadeira presidencial pela segunda vez. Neoliberal e

² Lei Federal n. 10.172/2001

consequentemente defensor dos interesses da economia de mercado, escolheu para Ministro da Educação o economista Paulo Renato de Souza. O PNE de 2001-2010 foi um reflexo do entendimento deste estado conduzido por neoliberais sobre a educação brasileira. Os aspectos democráticos e de qualidade da educação foram relegados ao segundo plano.

Somente em 2014, com a promulgação do novo PNE³ 2014-2024 que a **gestão democrática** tem estabelecido seus parâmetros enquanto princípio educacional. No documento o termo é citado cinco vezes no decorrer das suas vinte metas. Em seu segundo artigo, aparece como uma das dez diretrizes estabelecidas. O artigo 9º dá providências sobre a conduta nos estados e municípios, a meta sete trata da “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” e tem como uma de suas estratégias “apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática” (PNE, Estratégia 7.16). Além disso o PNE versa exclusivamente sobre **gestão democrática** em sua meta dezenove.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

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

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado,

³ Lei Federal n. 13.005/2014

equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Ainda que estejam evidentes os avanços constantes no PNE 2014-2024 onde os estados e municípios devem organizar a **gestão democrática** de seus sistemas de ensino, assegurando a participação dos professores/as, estudantes, pais, mães e/ou responsáveis e funcionários, enxergamos limites que se contrapõem a instituição da democracia quando percebemos que esta meta “[...] enfatiza como parte deste processo a concepção de meritocracia, amplamente questionada pelas entidades do campo educacional.” (DOURADO, 2016, p. 24). Apesar dos esforços do Conselho Nacional de Educação – CNE em criar a comissão bicameral para estabelecer as diretrizes nacionais à **gestão democrática**, houve omissão na criação de mecanismos que fiscalizassem o cumprimento das leis.

No entanto, o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – MEC (2018) aponta que apenas 18 estados e o Distrito Federal cumpriram integralmente o que estabelece a meta 19 e que outros três estados seguem indicando os gestores e o estado de São Paulo realiza concurso público para provimento deste cargo. Os outros quatro estados informaram que realizam as eleições, porém não informam em

seus documentos legais que existe a obrigatoriedade da formação específica para gestores como propõe a meta. Este cenário aponta a questão que já ressaltamos aqui, a inexistência de mecanismos de fiscalização para o cumprimento desta lei, problema que foi antecipado pelo Conselho Nacional de Educação e ignorado pelo poder legislativo. Evidenciamos que este é o cenário estadual e se considerarmos o mapeamento da rede municipal a situação se mostra muito mais alarmante, pois, somente 328 dos 5.570 municípios brasileiros cumprem o que determina a meta 19, ou seja, 6%.

Para além das discussões sobre a construção do sentido de democracia nas escolas, há que se observar que as leis, pensadas, debatidas, votadas na “casa do povo” e instituídas como entendimento de aprimorar os sistemas vigentes, seguem, contraditoriamente sendo ignoradas pelos entes mais frágeis do sistema, os municípios.

Desde 1988 até o presente momento observamos que as leis por si só não dão conta de modificar a realidade. Obviamente que sem elas seria impossível, mas, é temeroso constatar que mesmo com os avanços qualitativos que cada documento traz estes não estão atingindo a maior parte das escolas do país. Ou seja, a educação brasileira, em sua maior parte, permanece a margem das discussões sobre gestão democrática e como afirma Arroyo (1996, p. 17 *apud* PARO, 2018. p. 32), “não adianta gerir democraticamente estruturas antidemocráticas, estruturas excludentes”. A denúncia precisa estar posta em todos os espaços, o PNE 2014-2024 não está sendo cumprido.

1.1. O sentido da gestão democrática

A inquietação por pesquisar a gestão democrática no Distrito Federal vem do olhar que construí na minha trajetória na Secretaria de Estado de Educação Pública do DF nos últimos vinte e quatro anos. Desde o início de minha carreira, busquei compreender como ocorre o funcionamento de cada escola por qual passei e analisava as posturas das equipes gestoras, dos meus colegas professores, da comunidade que atendíamos. Listava os pontos positivos e negativos que minha visão trazia e com isso, estava sempre analisando qual seriam as posturas mais adequadas para resolução dos problemas que emergiam na escola.

O desafio de participar da construção de uma escola pública democrática de qualidade e para todos, sempre me acompanhou. Neste trajeto, me dispus a ocupar todos os espaços que me foram proporcionados, desde a regência de classe nos anos iniciais ao ensino médio, incluindo a Educação para Jovens e Adultos – EJA e as funções de coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, coordenação intermediária nas Coordenações Regionais de Ensino e formadora em cursos de formação continuada oferecidos pelo governo.

Entretanto foi a experiência como gestora de uma Escola Classe por seis anos, dois mandatos, que direcionou o meu olhar para a problematização que aqui exponho. A seguir farei um relato que se torna imprescindível para a compreensão de qual o ponto de partida do meu olhar enquanto pesquisadora, de onde parto, qual a historicidade que construí na experiência sobre o tema, quais as contradições encontrei e como enxerguei as mediações possíveis para a compreensão da totalidade deste trabalho, minha função como gestora.

Quando assumi a gestão dessa escola, em 2008, o DF vivia a implementação da Gestão Compartilhada, proposta do então governador Roberto Arruda (DEM). Havia mudanças estruturais acontecendo como a implantação do Programa de Descentralização Financeira do Distrito Federal – PDAF, que trazia para a escola a tão desejada autonomia financeira para aquisição de bens de consumos e permanentes, assim como a possibilidade de realizar pequenos reparos na estrutura física da escola. Ressalto este ponto por ser ele um forte entrave para o desenvolvimento de inúmeros projetos pedagógicos.

Neste ano a escola recebia de volta seu prédio reformado, na verdade reconstruído. Foram três anos de descaso e abandono onde toda a comunidade ocupou espaços “emprestados” enquanto aguardava a tão desejada “reforma”. Não tínhamos questões de estrutura física para nos preocupar, mas, recebíamos o resultado do Índice da Educação Básica Brasileira – IDEB e de dezoito (18) escolas avaliadas em nossa regional de ensino, ocupávamos a décima sétima posição.

O grupo de professores e servidores daquela escola era formado, em sua grande maioria, por profissionais politizados, participativos, interessados e que sempre buscavam por mais formação profissional. O sentimento que tomava conta de todos naquele momento era o de incompetência. Sabíamos muito pouco sobre as avaliações em larga escala e menos ainda sobre como era calculado o IDEB ou como

era pensada e construída a Prova Brasil. Foi então que em uma reunião coletiva eu abordei estas questões.

As leis são criadas para as escolas, porém, os trabalhadores que nelas estão sabem pouco ou nada sobre sua historicidade, o porquê de sua criação, suas bases e suas expectativas. Decidimos ali iniciar um processo interno de formação para compreendermos a lei da Gestão Compartilhada, o IDEB, a Prova Brasil e chegamos ao entendimento de que ignorávamos assuntos de extrema importância para o cotidiano escolar e que, esta falta de entendimento de como se organizavam os instrumentos avaliativos, também influenciava no resultado da escola.

Em resumo, passamos os próximos oito meses estudando e reorganizando a forma de trabalho. Neste período constatamos o distanciamento da escola com sua comunidade em relação a tomada de decisões e o conceito de democracia começou a nos incomodar, a trazer inquietações e suscitou a necessidade de rever a organização das estratégias de participação dos alunos e dos pais.

Mesmo antes da promulgação da lei da **gestão democrática**, que só aconteceu em 2012, nossa escola já ampliava os espaços de participação da comunidade. Realizávamos as avaliações institucionais a cada bimestre e ouvindo todos os segmentos: alunos, pais, professores, servidores e equipe gestora.

Para além de participarem as decisões financeiras da escola, estas reuniões também eram usadas para escolhermos os projetos do ano, o calendário das atividades escolares, os dias e horários das reuniões de pais. Em suma, democratizamos as relações da escola. Em dois anos recebíamos o resultado do IDEB e a escola saltou para a segunda posição dentre as dezoito escolas avaliadas. Este resultado representava muito mais que o reconhecimento de um trabalho, após tantos momentos de estudo, e eles continuavam, já questionávamos a homogeneização desta avaliação e o como agir, durante as avaliações, com os alunos com necessidades específicas - ANEE's se apresentava como um desafio.

E assim sucessivamente, como é o chão de uma escola, os desafios iam surgindo e a conquista que permanecia era a de compartilhar os problemas, as possibilidades e as decisões. Hoje a escola continua disparando seu IDEB para índices mais elevados do que de algumas "renomadas" escolas particulares. A escola permanece comprometida com a partilha dos espaços de decisão com a comunidade

e tanto outras escolas, como a Coordenação Regional de Ensino continuam buscando compreender qual o “modelo” adotado e que pode ser compartilhado.

Consigo mapear que a conquista do trabalho coletivo e a construção do sentimento de pertencimento pela maior parte dos envolvidos no processo educativo foi e é o ponto principal. A forma, ou modelo, ou método adotado não foram únicos, foram inúmeras tentativas e erros, e para cada situação elegíamos o que melhor funcionava. O conselho escolar foi fortalecido e é respeitado por toda a comunidade. A presença nas reuniões tem sido satisfatória, mas, os problemas e desafios continuam acontecendo e há, também, momentos de fracasso. O sentido de democracia é vivenciado cotidianamente e isso é o diferencial da escola.

Assim, mesmo tendo vivenciado esta rica experiência naquela realidade escolar, era preciso compreender como isso acontecia em outras escolas e se o sentido de democracia para o gestor implicava na realidade da instituição que o elegeu. Isto foi o que me moveu para investigar esta temática no intuito de desvelar o sentido da gestão democrática para os gestores das escolas públicas do Distrito Federal – DF.

Nos limites deste trabalho indagamos: **Qual o sentido de gestão democrática na escola pública expresso pelo gestor escolar e sua efetividade no chão da escola?** Organizamos um caminho para responder tal questionamento e reconhecemos que é preciso retomar, historicamente, o processo de regulamentação da **gestão democrática** no país para então, chegarmos à realidade local/regional. Duas questões nortearam este caminho:

- Quais as leis e os sentidos que definem a gestão democrática nas escolas públicas do DF?
- O que é gestão democrática para o gestor da escola?

Diante destas questões partimos do seguinte **objetivo geral**: Desvelar o sentido de gestão democrática para os gestores escolares e a sua efetividade no chão da escola. Para atender a esta finalidade definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os elementos da gestão democrática;
- Delinear os sentidos da gestão democrática da escola pública expresso nas legislações e
- Compreender o sentido de gestão democrática para o gestor escolar.

Quadro 1. Quadro de Coerência

| TEMA: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: DO DISCURSO À PRÁTICA DO GESTOR | | |
|--|--|--|
| QUESTÃO PROBLEMA: Qual o sentido de gestão democrática da escola pública expresso pelo gestor escolar? | | |
| OBJETIVO GERAL: Desvelar o sentido de gestão democrática para os gestores escolares e a sua efetividade no chão da escola. | | |
| Questões Secundárias | Objetivos Específicos | Metodologia |
| Como a gestão democrática encontra-se expressa na legislação brasileira e do Distrito Federal? | Identificar os elementos da gestão democrática Delinear os sentidos das leis que norteiam a gestão democrática da escola pública no Brasil e no DF. | Pesquisa documental (Constituição Federal, LDB, PNE, Lei Distrital, Regimentos e Portarias da SEEDF) |
| O que significa gestão democrática para os gestores da escola? | Compreender o sentido de gestão democrática para os gestores da escola. | Entrevista com gestores das escolas públicas. |
| PRODUTO: Produção de capítulo de livro sobre Gestão Democrática. | | |

Fonte: Da autora (2019)

Como exposto acima, apresentamos no Quadro de Coerência, **Quadro 1**, uma síntese do estudo proposto. Relacionamos as questões aos objetivos geral e específicos, bem como a metodologia, em especial, os instrumentos e os sujeitos pesquisados.

2. PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

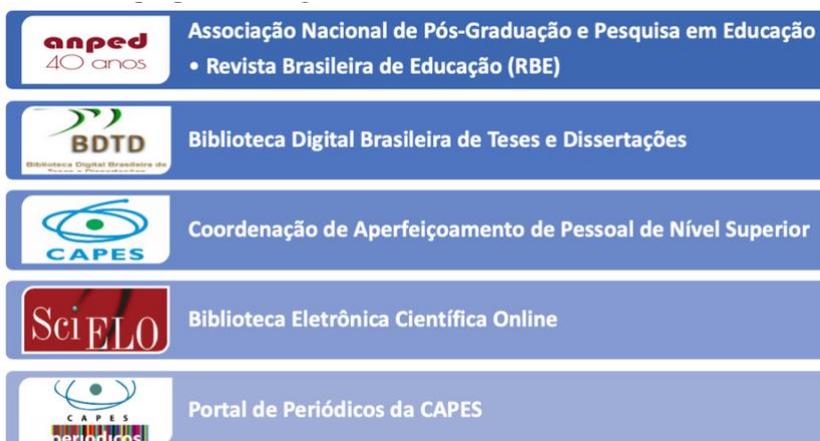
“E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.”
Freire (2003, p.136)

O estado do conhecimento é uma importante ferramenta para a construção da base de um estudo no sentido de delinear as produções acadêmicas já existentes, como uma maneira de estimar o volume e aprofundamento da temática estudada. Há ainda outras contribuições significativas advindas da elaboração do estado do conhecimento como nos traz Morosini (2014, p. 155) “[...] como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo”.

Tal ferramenta oportuniza ao pesquisador vislumbrar o campo de aprofundamento de seu trabalho, uma vez que é a partir dela que conhecemos as produções realizadas sobre a temática escolhida, no recorte de tempo que julgamos ser o mais apropriado. Deste modo, considerando que o Estado do Conhecimento exige do pesquisador definir alguns critérios relevantes como alguns citados anteriormente para ajudar na construção teórica do estudo, assim, definimos: tempo, tipos, local, metodologia e categorias.

Diante desses critérios e decisões iniciamos os estudos extraídos das seguintes Bases: BDTD, Repositório CAPES, periódicos CAPES, Scielo e Anped, conforme **Figura 1**.

Figura 1 - Plataformas de pesquisa sobre o Estado do Conhecimento



Fonte: Plataformas pesquisadas e organizadas pela autora (2019)

Consideramos relevante a pesquisa por se tratar de um tema constituído de significados políticos devido as lutas travadas no seio da escola e conquistado em algumas regiões do Brasil, em especial no Distrito Federal, nosso *lócus* de pesquisa.

Para a realização da pesquisa nos repositórios citados acima, definimos palavras norteadoras da fundamentação teórica de nosso estudo. Organizamos os termos do mais geral para o mais específico, assim, pudemos filtrar trabalhos que, de fato, dialogassem sobre nossa temática. As categorias definidas são os apresentados na **Figura 2**.

Figura 2 – Termos escolhidos para realizar a pesquisa do estado do conhecimento



Fonte: da autora (2019)

Sendo assim, damos prosseguimento ao entendimento dos critérios definidos para a realização da pesquisa sobre o estado do conhecimento, bem como, a compreensão da maneira pela qual tal pesquisa trouxe um maior entendimento sobre o objeto pesquisado.

2.1. Tempo

A proposta de uma gestão democrática no Distrito Federal teve seu início ainda na década de 50 quando, na primeira escola a funcionar na capital, o grupo de professores é convidado para escolher sua diretora, elegendo-a pelo voto direto. Deste período até a atualidade, o DF experienciou alguns modelos de gestão democrática, como em 1985, no governo de José Aparecido, num acordo firmado com o sindicato dos professores, garantiu a eleição direta dos diretores escolares. Em

1995, no governo de Cristóvão Buarque (PT), tivemos a promulgação da primeira lei distrital que garantia a eleição direta dos gestores e instituiu a criação dos conselhos escolares, cumprindo assim o que previa o PDE (1993-2003). Nos quatro anos deste governo houveram duas eleições. Esta lei foi alterada em 2000 e o DF voltou a ter seus diretores escolares indicados pelo governador.

Após oito anos temos um tímido retorno da **gestão democrática**. Em 2008, ainda sob o título de Gestão Compartilhada, uma nova lei organizava a eleições dos gestores precedidas por avaliações escritas e de títulos, porém iniciava ali um esboço do que, quatro anos mais tarde, se tornaria o projeto de lei PL 4751/2012. É importante ressaltar que o DF apresenta uma forte tendência para a gestão democrática.

Sendo assim, definimos pelo recorte de dez (10) anos, de 2008 a 2018, para a realização da pesquisa do estado do conhecimento no intuito de visualizar todas as produções que delineiam o histórico de construção da Lei de Gestão Democrática do DF. Na **Figura 3** apresentamos a linha do tempo das citações sobre Gestão Democrática em leis brasileiras:

Figura 3 – Linha do tempo da Gestão Democrática no Brasil



Fonte: documentos pesquisados e organização da autora (2019)

De acordo com esse entendimento, reafirmamos a importância de se considerar a historicidade das pesquisas sobre o objeto pesquisado. Sobre isto Morosini (2014, p. 158) enfatiza que:

O Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser

explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Por conseguinte, dentro do recorte temporal escolhido mapeamos os tipos de pesquisas encontradas nos repositórios e suas respectivas localidades.

2.2. Tipos

Materializar o estado do conhecimento da pesquisa nos possibilita refletir para além do espaço geográfico definido pelo pesquisador. Entendemos que ao nos aproximar de estudos que versam sobre nossa temática, mas que foram realizadas sob o olhar de estudiosos de outras localidades geográficas, dimensiona as categorias que nos aproxima e aquelas que dão o tom da singularidade de nossa pesquisa.

Na **Tabela 1** podemos visualizar os artigos, dissertações e teses filtradas em nossa pesquisa usando os critérios supracitados e suas ocorrências por unidades da federação. É importante ressaltar que além do filtro, crescente, das palavras: escola, democracia, gestão escolar e gestão democrática, também realizamos a leitura dos resumos de cada uma das pesquisas, a fim de selecionar apenas as que eram pertinentes a nossa temática (**Tabela 1**).

Tabela 1 – Número de artigos, dissertações e teses sobre Gestão Democrática na escola, por unidades da federação no período de 2008 a 2018.

| LOCALIDADE | ARTIGO | DISSERTAÇÃO | TESE |
|-------------------|-----------|-------------|-----------|
| Amazonas | - | 4 | - |
| Pará | - | 1 | 1 |
| Pernambuco | - | 6 | - |
| Paraíba | - | 4 | 1 |
| Distrito Federal | 3 | 1 | 2 |
| Goiás | - | 4 | 2 |
| Minas Gerais | 2 | 1 | - |
| São Paulo | 19 | 27 | 20 |
| Rio de Janeiro | 3 | - | - |
| Paraná | - | 4 | 1 |
| Santa Catarina | - | - | 1 |
| Rio Grande do Sul | 2 | 5 | 2 |
| TOTAL | 29 | 57 | 30 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos repositórios da BDTD, CAPES, Periódicos CAPES, ANPEd e Scielo (2019)

Os resultados desta coleta demonstram um maior número nas regiões sul e sudeste com 24 teses, 37 dissertações e 26 artigos. Neste período chama a atenção que a região Norte foi a que menos produziu. Certamente com a ocorrência deste fato, é preciso realizar um estudo detalhado a partir dos resultados do IDEB e dos índices de conclusão do ensino superior destes Estados.

Deste modo, após os filtros realizados com apoio dos critérios selecionados, iniciamos um mergulho em cada uma das produções e seguimos por compreender as metodologias presentes e o porquê destas escolhas metodológicas expressas no **Quadro 2**.

2.3 Metodologia

O caminho metodológico de cada pesquisa guia a visão empregada pelo pesquisador desde o seu direcionamento na construção do estado do conhecimento até a organização de suas conclusões. Tal definição se apresenta como primordial para o desenvolvimento dos trabalhos. Ainda que pareça óbvio dizer isso ressaltamos o quanto o não entendimento do que seja este caminho altera todo o trabalho já realizado. Assim, parafraseando Freire (1997), o óbvio deve ser dito.

Na construção do estado do conhecimento, a leitura das teses e dissertações nos trouxeram grande inquietação sob este aspecto. Muitos trabalhos não descrevem ou assumem o método utilizado em sua pesquisa. Outros, firmam o propósito de realizar uma pesquisa utilizando o método crítico, porém, toda a análise estava fundamentada na aparência dos fatos que emergiram da pesquisa de campo.

Conforme o **Quadro 2**, listamos os “métodos”, denominados assim pelos autores, seus instrumentos e as opções metodológicas para as análises de dados. Percebemos que na maior parte dos trabalhos, quase em sua totalidade, a opção foi pela pesquisa qualitativa e a aproximação ao método crítico. Ressaltamos que alguns trabalhos foram lidos em sua íntegra a fim de identificar sua metodologia. A escolha priorizou aqueles que tratavam sobre gestão democrática no Distrito Federal e que optaram pelo método crítico.

Quadro 2 – Métodos, instrumentos e modelos para análise de dados

| MÉTODO | INSTRUMENTOS | ANÁLISE DOS DADOS |
|--|---|--|
| Pesquisa qualitativa | Entrevista semiestruturada e questionários | Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Análise de discurso Qualitativa e quantitativa; |
| Estudo de caso | Análise documental e Observação participante | Pesquisa bibliográfica, documental e de campo Qualitativa Crítica |
| Crítico - Indutivo | Entrevistas, grupo focal, observações, questionários | Pesquisa documental e de campo. Análise de conteúdo |
| Fenomenologia | Observação, questionários e narrativas dos sujeitos | Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Pesquisa qualitativa |
| Crítico - Dialético | Análise documental, entrevistas | Pesquisa bibliográfica e de campo. Diálogo teórico e crítico. Análise de conteúdo |
| Crítico Histórico Social | Entrevistas, observação, questionários, | Pesquisa bibliográfica e documental. Análise de Conteúdo |
| Subjetividade | Observação participante, entrevistas | Pesquisa bibliográfica. Análise de conteúdo |
| MHD – Materialismo Histórico Dialético | Análise documental Questionários Entrevistas semiestruturadas | Pesquisa documental e de campo. Análise de Conteúdo |

Fonte: Trabalhos filtrados na construção do estado do conhecimento (2019)

Neste sentido, foi possível mapear também os autores que sustentaram as escolhas metodológicas de muitos trabalhos como Marx (1998), Bardin (2011), Foucault (2014), Gil (2017) e Gamboa (2012). Buscamos este dado na intenção de compreender como as pesquisas fundamentam suas escolhas e com qual olhar os dados gerados são analisados. A partir deste desenho, identificamos que nenhum trabalho optou pela análise do discurso que, para nós, foi escolhida como técnica a ser empregada na compreensão dos dados que gerados deste estudo.

2.4 Categorias

Nesta pesquisa ainda identificamos as categorias filtradas pelo estado do conhecimento. Identificá-las foi um prazeroso processo de entendimento da necessidade de falarmos sobre **gestão democrática** e ainda perceber a originalidade

de nosso problema de pesquisa. Tais categorias foram selecionadas por representarem o diálogo que entendemos ter ocorrido da triangulação entre os problemas das pesquisas filtradas, os dados gerados por elas e o olhar de cada pesquisador. Morosini (2014, p.116) colabora com o entendimento da importância destas categorias para uma pesquisa:

Para além da fase exploratória, o estudo, a análise e o cotejamento dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias, que representam algumas de nossas hipóteses a priori, elementos que serão necessários tanto na construção da problemática quanto na coleta e interpretação de dados.

Como citou Morosini (2014), enxergar as categorias presentes nos trabalhos analisados possibilitou trazer para a pesquisa as possíveis categorias, que em nosso entendimento, poderão surgir em nossa pesquisa de campo e já antecipar uma possível triangulação a ser realizada na análise dos dados gerados.

O presente estudo constatou que quatro categorias estão presentes nos trabalhos analisados: **gestão democrática**, **educação**, **escola** e **conselhos**. A categoria **gestão democrática** se apresentou em quase que a totalidade dos trabalhos. Também foi a palavra usada para realizar o último filtro nas pesquisas selecionadas. Como nos coloca Freire (2003, p. 32), “As palavras conceituam o que a gente pensa, o que a gente faz e o que nega”, portanto, acreditamos na relevância de identificar as categorias dos trabalhos e assim respaldar nossas escolhas.

Organizamos o **Quadro 3** para ilustrar as palavras-chaves que compõem as categorias citadas, a fim de reforçar os argumentos que sustentam a escolha de nosso objetivo geral, que é, desvelar o sentido de gestão democrática para os gestores escolares e a sua efetividade no chão da escola.

Quadro 3. Categorias encontradas nas pesquisas do estado do conhecimento

| | |
|---------------------------|---|
| Gestão Democrática | Políticas Públicas Gestão Escolar Gestão da Educação Forma de provimento do cargo de gestor Historicidade |
| Educação | Políticas Públicas Financiamento Organização Municipal Democracia |
| Escola | Escola Pública Material Didático Financiamento Participação Avaliação |
| Conselhos | Conselhos Municipais de Educação Conselho Escolar Conselho de classe Financiamentos |

Fonte: da autora a partir das pesquisas filtradas no estado do conhecimento (2019)

A investigação destacou também os autores escolhidos para a fundamentação teórica das pesquisas. Como dito anteriormente, a categoria usada como filtro final foi **gestão democrática** e, no levantamento que fizemos, identificamos que quase a totalidade dos trabalhos usaram, Vitor Henrique **Paro**, para contribuir na compreensão do sentido de **gestão democrática**. Evidenciamos que este também foi o autor-base lido para nossa pesquisa. Ainda identificamos outros autores que sustentam teoricamente a maioria dos trabalhos. São eles: **Marx, Freire, Saviani, Lück, Dourado, Ferreira e Canário**⁴.

Relacionamos aqui as expressões mais repetidas nas produções em que os autores dão destaque teórico e que fazem sentido para nossa pesquisa. É inegável a relevância dos achados trazidos pelo estado do conhecimento para nossa pesquisa. A partir dele percebemos que abordamos algo que está para além do que já existe.

Por fim, consideramos relevante a pesquisa por se tratar de um tema constituído de significados políticos, contradições, lutas travadas socialmente que se estenderam para o seio da escola e que foi um importante marco educacional

⁴ Estes autores são encontrados como referência bibliográfica nos trabalhos filtrados pelo estado do conhecimento e foram utilizadas várias de suas obras, por este motivo, não listamos os anos da produção da obra de cada autor.

conquistado em algumas regiões do Brasil, em especial no Distrito Federal, nossos lócus de pesquisa.

Nosso próximo capítulo traz a fundamentação teórica que sustentou nosso olhar durante a pesquisa de campo e ainda contribuiu para o desvelar da essência de nosso objeto de pesquisa.

3. O CAMINHO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Como educadoras e educadores somos políticos,
fazemos política ao fazer educação.
E se sonhamos com a democracia, que lutemos,
dia e noite, por uma escola em que falemos aos e
com os educandos, para que, ouvindo-os
possamos ser por eles ouvidos também.*
Freire (1997, p. 92).

Este capítulo visa apresentar o objeto de estudo da pesquisa, a **gestão democrática**. Em um recorte temporal e espacial, precisamente da última década deste século, abordaremos como tem se dado a gestão nas escolas públicas do Distrito Federal. Conhecendo a construção histórica deste princípio educacional para que o mesmo se apresentasse como política pública no DF. Vale ressaltar que a rede das escolas públicas do DF agrega as funções estaduais e municipais contando hoje com 678 escolas nas 14 regionais de ensino. Entre essas, 596 são urbanas e 80 são rurais.

3.1. De princípio constitucional a lei promulgada: o caminho da gestão democrática no DF

Mesmo com a constatação de que a proposta da Gestão Democrática surge, enquanto lei, somente a partir da Constituição Federal de 1988, sabemos que houve experiências de implantações de modelos de gestão participativa e/ou democrática nos sistemas estaduais, como citado por Santos (2018). Quando dissemos isso, nos referimos à uma experiência notadamente imbricada do desejo de participação dos sujeitos que compõe a escola, como o ocorrido na “primeira escola do Distrito Federal que teve sua diretora escolhida através de eleição, mesmo tendo participado apenas professoras” (FALCÃO, 2007, p. 25), isto no ano de 1957:

Durante os primeiros meses de funcionamento, a escola não teve uma diretora designada. Por decisão do grupo de docentes, a direção da escola era exercida por todas as professoras, em sistema de rodízio renovado a cada vinte dias, sendo que as tarefas administrativas e pedagógicas eram definidas coletivamente. Após essa experiência de gestão, o grupo docente elegeu, por voto direto, uma das colegas, a professora Santa Soyer, como primeira diretora da instituição. (Museu da Educação do DF, 2019, n.p)

Destacar à escolha do gestor por seus pares faz-se necessário, principalmente, considerando o momento histórico do ocorrido, o país estava às vésperas do regime militar.

É preciso evidenciar que no período de 1964-1985 com o regime militar-empresarial-tecnocrata houve uma série de ações políticas antidemocráticas⁵. Não só no Distrito Federal como também em todo o país, a educação foi ponto estratégico na formação de uma sociedade idealizada por quem estava no poder. Houve um retrocesso nas discussões para a implantação de um modelo de gestão que envolvesse a participação de vários segmentos da escola. Tempo de estagnação de ações democráticas.

Em meados da década de 1980 até 1995 o Brasil estava vivenciando o conceito do neoliberalismo. Na vertente do pensamento de Melo (2002), destacamos o conceito do neoliberalismo e a intencionalidade de conduzir o pensamento comum à ideia da importância do crescimento financeiro em detrimento do bem-estar social. Assim, “o neoliberalismo vai se consolidando como um projeto de conformação social propício para legitimar o crescimento intenso da esfera financeira, que apontava os rumos para a acumulação capitalista mundial” (MELO, 2002, p. 42). A educação permanecia longe da esteira dos interesses políticos e as discussões pairavam sobre a condução de um estado mínimo, o que implicava em manter a gestão escolar sob a mão opressora do Estado. De acordo com Oliveira (2008, p. 65):

[...] a educação e outros setores sociais não são pensados em função dos benefícios ou do bem-estar da população, mas o que se percebe é o predomínio do econômico nas “razões” do Estado. Na verdade, as questões sociais são tomadas como instrumentos dos imperativos econômicos nos planos.

No Distrito Federal, em 1985, os professores da extinta Fundação Educacional do DF – FEDF – que atualmente corresponde a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF - organizados em seu sindicato, conseguem um acordo coletivo com o governo para elegerem os diretores escolares. A proposta foi acatada, mas, condicionada a nomeação dos diretores eleitos ser realizada como função de confiança, de livre nomeação e exoneração, conforme art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ou seja, ainda estava fora das mãos da sociedade o poder de decisão,

⁵ O Ato Constitucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968 é um bom exemplo disso.

e dessa forma evidenciada a incompatibilidade entre modelos burocráticos e ações democráticas. A eleição para gestores de escolas representou um grande avanço para a democratização da educação, ainda mais num cenário pós regime militar quando predominava a visão autoritária e patrimonialista da coisa pública. Tal ação materializava a luta do movimento docente para a inovação e a implantação de um modelo de administração mais participativo.

No final de 1988, Joaquim Roriz assume como governador indicado e logo revoga o acordo coletivo firmado com o sindicato dos professores e retorna ao modelo de indicação para os cargos de direções das escolas públicas. Filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ele permanece no cargo entre 1991 e 1995, mas dessa vez como governador eleito. Mantém o modelo de indicação e se justifica afirmando que o processo eleitoral nas escolas é desnecessário, uma vez que o povo lhe confiou a cidade nas urnas e, “por consequência, o direito de escolher quem quisesse para as direções das escolas” (GRACINDO et al., 2012, p. 152).

Apesar de estar ocupando um cargo público conquistado pela via das eleições diretas, Joaquim Roriz, apresenta uma plataforma de governo pautada nas premissas do neoliberalismo que prega que “a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender a demanda dos eleitores para se legitimar, o que provoca o déficit fiscal” (PERONI, 2011, p. 200). Neste sentido, segue por dirimir, dentro das possibilidades que sua força política permitia, todos os espaços democráticos e participativos.

Ter nos gestores escolares aliados políticos era a maneira de consolidar o projeto de Estado mínimo e ainda permanecer na construção de grandes “currais eleitorais”. Sobre isto Peroni (2011) nos alerta que os teóricos da *Public Choice*⁶, ou, Teoria da eleição pública, uma corrente neoliberal a qual defende que “[...] é preciso estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes: eliminando o voto, o que é mais difícil, ou restringindo seu impacto por intermédio da privatização e da desregulamentação, provocando o desmantelamento do estado” (PERONI, 2011, p. 201).

Nesta época os Estados estavam em crise, pois precisavam atender as demandas do neoliberalismo e ao mesmo tempo controlar a pressão popular queurgia

⁶ Seu principal teórico é James Buchanan, é também conhecida como Escola de Virgínia, pois se constitui no Instituto Politécnico da Universidade de Virgínia na década de 1950.

por democracia. Mas esta mesma população também acaba por atender as premissas do capitalismo. Seja no conformismo exacerbado, seja no consumo “consciente” das ideias que o senso comum dissipa de que o mercado é forte demais para ser combatido. Sobre isso, Melo (2002, p. 23) destaca que:

A ligação necessária entre capitalismo e liberdade de escolha; a consideração tanto do sistema político quanto do sistema econômico como mercados onde se realizam os valores e interesses dos indivíduos; a minimalização do estado; e uma justificativa ética a favor do individualismo e contra qualquer espécie de ação política-econômica voltada para o coletivo; são básicos na argumentação do neoliberalismo.

Em 1995, é promulgada a primeira lei de gestão democrática das escolas públicas do DF, Lei n. 975/1995, **Quadro 4** O Governador eleito, Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores (PT), à época, cumpre sua promessa de campanha e assim valida a luta das professoras e professores da então Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF. O princípio desta lei, pautado em seu Art. 1, inciso III, é “[...] a escolha dos diretores da unidade de ensino, com participação direta da comunidade, de acordo com o estabelecido nessa lei” (DISTRITO FEDERAL, 1995, n.p).

Para sustentar a participação de toda a comunidade escolar não só no processo decisório de escolha de gestor, como também nas deliberações que concernem a respeito dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, define as regras para criação dos Conselhos Escolares, apesar de suas identidades tenham sido revisitadas e realinhadas com os propósitos de sua comunidade escolar é o único órgão colegiado citado pela lei o que por si só não atende todos os anseios da luta pela consolidação da democratização dos espaços decisórios da escola públicas possibilitando que tais instituições voltem a exercer o protagonismo de suas escolhas.

Quadro 4. Modelos de escolha do diretor de escola pública do DF entre 1957 a 2019

| Modelo de escolha do diretor | Normatização | Período de vigência | Governo |
|--|----------------|---------------------|--|
| Grupo de docentes define direção do Grupo Escolar 01 por eleição direta a partir do rodízio no cargo | Não localizada | 1957 | Israel Pinheiro (administrador do DF durante o período de construção da capital e, posteriormente, indicado primeiro prefeito oficial do DF) |
| | | 1958-1985 | Israel Pinheiro (1960) – Prefeito nomeado |

| | | | |
|---|---|----------------------------|---|
| Indicação do Governador | Não localizada | | Segismundo de Araújo Melo (1960) – Prefeito Interino |
| | | | Bayard Lucas de Lima (1961) – Prefeito nomeado |
| | | | Paulo de Tarso (1961) – Prefeito nomeado |
| | | | Ângelo Dário Rizzi (1961) – Prefeito nomeado |
| | | | José Câmara (1961–1962) – Prefeito nomeado |
| | | | Ivo de Magalhães (1962-1964) – Prefeito nomeado |
| | | | Ivan de Souza (1964) – Prefeito nomeado |
| | | | Plínio Reis (1964-1967) – Prefeito nomeado |
| | | | Wadjô da Costa Gomide (1967-1969) – Prefeito nomeado |
| | | | Hélio Prates Silveira (1969-1974) - Prefeito nomeado |
| | | | Elmo Serejo Faria (1974-1979) – Governador Nomeado |
| | | | Aimé Lamaison (1979-1982) – Governador Nomeado |
| | | | José Ornellas Filho (1982-1985) – Governador nomeado |
| | | | Ronaldo da Costa Couto (1985) – Governador Nomeado |
| Eleição direta | Acordo coletivo com sindicato dos professores | 1985-1988 | José Aparecido Oliveira (1985-1988) – Governador Nomeado |
| Indicação do Governador | Não localizada | 1988-1993 | Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) – Governador Nomeado Wanderley Vallim Silva (1988-1993) – Vice-Governador |
| Indicação do Governador | Lei n. 575/1993 | 1993-1995 | Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) – Governador Eleito |
| Eleição direta | Lei n. 957/1995 | 1995-1999 | Cristovam Buarque – Governador Eleito |
| Lista Tríplice com indicação do Governador | Lei n. 247/1999 | 2000-2007 | Joaquim Domingos Roriz (1999-2007) – Governador Eleito Maria de Lourdes Abadia (2002-2007) – Vice-Governadora eleita |
| Processo Seletivo com eleição | Lei n. 3.046/2007 | 2008-2011 | José Roberto Arruda (2007-2010) – Governador Eleito |
| | | | Paulo Octávio (2007-2010) – Vice Governador Eleito |
| | | | Wilson Lima (2010) – Governador Interino |
| Eleição direta | Lei n. 4.751/2012 | 2012 – até a presente data | Rogério Rosso (2010) – Governador Eleito pela Câmara Legislativa do DF |
| | | | Agnelo Queiroz (2011-2014) – Governador Eleito |
| | | | Rodrigo Rollemberg (2014 - 2018) – Governador Eleito |

Fonte: Mendes (2012) com atualização da autora (2019)

O cenário encontrado no DF, na década de 90, é semelhante ao que o Brasil viveu no final do Regime Militar em processo de democratização com “traço distintivo da nossa história a descontinuidade sem ruptura, ou seja, a passagem de uma ordem institucional para outra, conservando elementos estruturais da anterior” (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p.1160) No entanto, o sentimento que imperava, ilustrativo, conforme destaca Krawczyk (2011, p. 219)

O retorno à democracia política trouxe uma forte mobilização social pela educação e o entusiasmo pelo estudo desta no marco das relações sociais capitalistas, com base em autores estrangeiros e brasileiros de inspiração marxista. Junto com isso a participação social na educação passou a ser vista como a possibilidade de sua democratização e de rever a lógica centralizadora e autoritária da ditadura.

O período de ebulição de propostas mais democráticas, de 1995 a 1999, é interrompido com o retorno ao governo de Joaquim Roriz, eleito em processo democrático, mais uma vez é suprimida a lei que garantia a eleição direta nas escolas públicas do DF. O Governador sanciona a lei 247/1999 que além de retirar todo o poder de decisão da comunidade escolar, retoma a indicação dos gestores, agora com indicação do governador a partir de uma lista tríplice organizada pelo grupo de professores da escola.

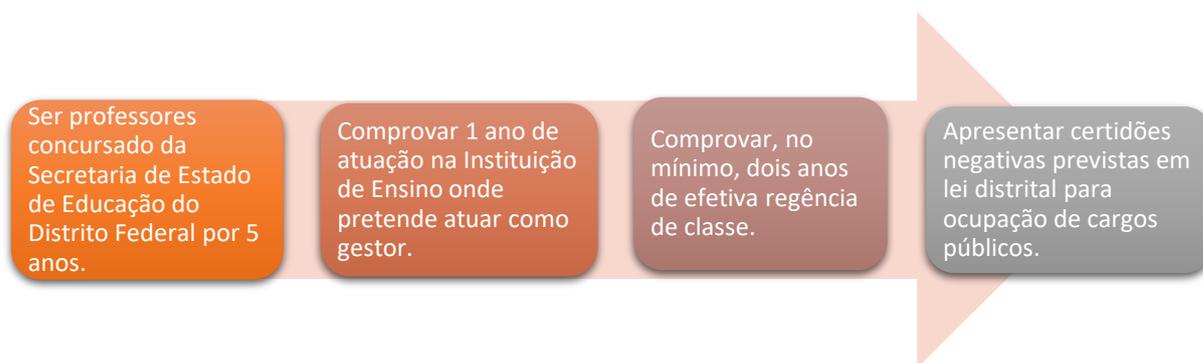
3.1.2 Ainda não é democrática: lei nº 4.036/07 – Lei da Gestão Compartilhada

José Roberto Arruda, assume o governo do Distrito Federal em 2007 e em outubro já sanciona a lei n. 4.036/2007, que institui a Gestão Compartilhada e trouxe com ela a expectativa de tornar o ambiente escolar mais democrático e participativo (DISTRITO FEDERAL, 2007). Esta lei, definia que os gestores das instituições públicas do DF fossem eleitos pelo voto direto e paritário de toda a comunidade escolar. Assim, servidores da escola (carreira magistério e carreira de assistência à educação), alunos e pais ou responsáveis, caso a idade dos alunos fosse menor que treze anos poderiam fazer a indicação para gestor.

A fim de compreender avanços importantes e pertinentes para a atual organização educacional do DF, nesse momento apresentamos como foi organizada Lei de Gestão Compartilhada. Essa lei trazia algumas regras que visavam **organizar**

o processo democrático. É importante ressaltar que tais regras foram frutos de decisões unilaterais por parte do governo. Assim, definia critérios pelos quais os possíveis candidatos à gestão deveriam passar para tornarem-se aptos a concorrerem nas eleições conforme **Figura 4**:

Figura 4. Critérios para homologação da candidatura à gestor escolar



Fonte: A partir da lei nº 4.36/07 do Distrito Federal e organizado pela autora (2019)

Considerando que a eleição é para escolha da equipe gestora, composta por uma chapa com Diretor e Vice-Diretor, após a análise documental, a equipe tinha homologada sua inscrição. Na segunda etapa, os dois componentes deveriam ser aprovados com média mínima de 7,0 em uma avaliação escrita que versava, entre outros assuntos, sobre os itens de legislação pública, leis trabalhistas que regiam os servidores do SEEDF, Regimento Interno do SEEDF entre outras legislações administrativas.

Essa avaliação, de caráter eliminatório, era realizada por uma instituição externa contratada pela SEEDF. Havendo a aprovação a chapa seguia para a apresentação de um plano de trabalho à toda comunidade escolar realizada em no mínimo dois turnos de funcionamento da escola, em que deveriam expor as propostas organizadas em objetivos e metas que pretendiam para a gestão.

Era um processo longo e permeado pela justificativa de garantir ao máximo a democracia. O processo aconteceu sob muitas críticas, principalmente por parte do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF. Para o sindicato a avaliação escrita configura-se como uma seleção que não fazia parte da proposta de democratização do processo, uma vez que, consideravam desnecessária a comprovação do entendimento das leis que regiam as escolas, visto que, tal saber deveria ser inerente a todo servidor público. Outro artigo muito condenado pelo

SINPRO era o que versava sobre a possibilidade dos aprovados na avaliação escrita e não eleitos em suas IE's terem a possibilidade de ocupar, por indicação do Gerente da Regional de Ensino de cada Região Administrativa do Distrito Federal, as direções das escolas que não houvessem tido candidatos.

Na avaliação dos defensores do processo de democratização de escolha das equipes gestoras das escolas públicas do DF, havia falhas na lei promulgada que desvirtuava a proposta, pois é possível identificar aspectos de governança na lei então promulgada. Alves (2012, p. 3), cita que:

O conceito de “*governance*” surge, com maior ênfase, voltado para a gestão pública e pela voz do Banco Mundial. Governança nasce na e para a esfera pública. Ele aparece pela primeira vez em um documento oficial em 1992, em um relatório do Banco Mundial intitulado *Governance and Development*, e define governança como a maneira com a qual o poder é exercido na gestão dos recursos sociais e econômicos de um país, visando seu desenvolvimento.

Esse conceito vem delineado por aspectos meritocráticos pautados nos conceitos de eficiência e eficácia, haja vista o privilégio dos aspectos técnicos da gestão transfigurado na avaliação, curso de formação e estabelecimento de metas, em detrimento à construção coletiva.

3.1.3 Enfim a Gestão Democrática - Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012

A Lei da Gestão Democrática, Lei nº. 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, publicada pelo então Governador Agnelo Queiroz (PT). O novo modelo retirou a necessidade da avaliação escrita e ainda garantiu que as equipes que fossem indicadas para as Instituições Escolares – IE's, em que não houvesse candidatos, permaneciam por até 180 dias, quando então, aconteceriam novas eleições com membros atuantes daquela Instituição Escolar - IE.

Nos anos seguintes a sua promulgação, a referida lei também passou por pequenas alterações e uma das mais questionadas foi a possibilidade de reeleição, por mais de duas vezes e, pela mesma equipe gestora eliminando uma das conquistas da versão anterior que era garantir que não houvesse permanência prolongada de uma mesma equipe, essa alteração foi realizada pela Lei nº 5.713, de 22 de setembro de 2016, em seu § 2º art. 64, de modo a permitir a reeleição dos diretores e vice-

diretores escolares (DISTRITO FEDERAL, 2016). Assim, permitindo uma renovação de propostas a cada quatro anos no máximo, cada mandato deveria durar dois anos.

Este fato trouxe a continuidade de uma realidade muito combatida por todos os defensores da gestão democrática: a profissionalização do cargo de diretor e vice-diretor e um enorme distanciamento destes atores educacionais de um ambiente importante da escola, a sala de aula.

No entanto, há avanços, como exemplo, a lei de gestão democrática vigente traz pela primeira vez sete órgãos colegiados, que garantem os espaços de participação da comunidade escolar listados na lei conforme apresento na **Figura 5**:

Figura 5. Órgãos colegiados da gestão democrática



Fonte: A partir da lei nº 4.571/12 –Lei da Gestão Democrática do DF (2019)

Os três primeiros são externos à escola e unem os representantes de segmentos e instituições escolares de todas as escolas públicas do DF. Os quatro últimos órgãos colegiados, são internos da escola, neles devem estar representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Observa-se que apesar da Lei 4.751/2012 apresenta a Assembleia Geral Escolar como órgão colegiado, tal instância não se configura dessa maneira. Haja vista, que apesar de convocatório o processo de chamamento da comunidade escolar para a participação e ser um mecanismo de participação importante no processo de gestão e conseqüentemente de tomada de decisão, há uma participação espontânea entre o segmento “I. de integrantes da comunidade escolar, na proporção de dez por cento da composição de cada segmento” (BRASIL, 2012), não há uma representação eleita para compor esse espaço, assim considerando que Meirelles (1996, p.76)

Órgãos colegiados ou pluripessoais são todos aqueles que atuam e decidem pela manifestação conjunta e majoritária da vontade de seus membros. Nos órgãos colegiados não prevalece a vontade individual de seu Chefe ou Presidente, nem a de seus integrantes isoladamente: o que se impõe e vale juridicamente é a decisão da maioria, expressa na forma legal, regimental ou estatutária. Nas relações com a própria

Administração e com terceiros os órgãos colegiados são representados por seus dirigentes, e não por seus membros, conjunta ou isoladamente.

Ou seja, apesar de viabilizar um espaço de participação é diferente do espaço de órgão colegiado, tendo em vista que a participação é randômica entre a comunidade escolar.

Da mesma forma, destaca-se que apesar do Grêmio Estudantil ser um órgão de composição discente as instituições escolares “devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2012, n.p) e há todo processo que o configura como espaço que há representação. Entendemos que o espaço da escola é o primeiro contato da criança com o mundo social e as suas possibilidades de atuação.

É neste *lócus* em que é possível vislumbrar o protagonismo da classe trabalhadora diante da sociedade. Os alunos são estimulados a desenvolverem saberes e construir conhecimentos necessários para garantir sua participação na sociedade e se perceberem como protagonistas das decisões coletivas. É no chão da escola que o filho do trabalhador constrói, organiza e desconstrói suas percepções acerca da sociedade no qual está inserido.

Sobre isto Markowicz (2016, p. 9) destaca que “[...] a escola é importante para o trabalhador e seus filhos por ser a alternativa concreta de acesso ao saber teórico, porém ainda um saber burguês, mas é inegável que deste saber pode nascer um novo mais adequado à classe trabalhadora”. Gagno (2015, p.7) complementa o pensamento fazendo um contraponto no que tange a noção de pertencimento por parte destes trabalhadores, diante da escola quando afirma que:

Os trabalhadores da educação vêm vivenciando novas condições de trabalho (ou a falta delas) marcadas por formas flexíveis, terceirização, controle externo, precarização, expansão do trabalho temporário, e essas mudanças afetam diretamente o trabalho e a cultura profissional docente. E isso é absorvido de certa forma que interfere diretamente na prática pedagógica e nas relações estabelecidas com colegas e alunos.

Hoje encontramos na escola trabalhadores formados em instituições em que a democracia era mera utopia. Eles estão inseridos em um mundo de trabalho que continua validando esta percepção e induzindo o proletariado ao pensamento e

comportamento individual e alienante. Acreditam que não construir laços, nem se sentir partícipe da realidade o qual está inserido é menos doloroso e danoso diante das regras do sistema. Nesse sentido Markowicz (2016, p. 9) aponta que:

A proposta escolar precisa ultrapassar os limites para alcançar uma dimensão política capaz de levar o trabalhador à compreensão da história e dos limites de sua prática, mas ao mesmo tempo demonstrar a sua articulação com as relações de produção podendo transformá-las e ter acesso aos valores humanos que lhe são negados na exploração capitalista.

Sendo assim, a construção dos espaços dialógicos na escola tem antes como desafio desvelar o papel da democracia para estes cidadãos que não tiveram a oportunidade de vivenciá-lo em seu cotidiano.

No próximo capítulo apresentaremos o caminho metodológico que utilizamos neste trabalho.

4. O CAMINHO METODOLÓGICO

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.
Freire (2003 p. 66)

A abordagem da natureza metodológica adotada para o estudo é de natureza qualitativa tendo em vista priorizar a análise dos discursos dos sujeitos investigados na pesquisa de campo, sendo estes gestores, vistos como participantes do processo de democratização da escola na qual estão inseridos. Para Gil (2002, p.133):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Assim, consideramos que a pesquisa qualitativa se mostra favorável, também, para o uso dos dados por meio de tabelas e gráficos, lembrando que tais dados foram tratados e analisados visando compreender todo o contexto. Neste sentido, não constituirão meros números quantificados.

4.1. O método: O caminhar sobre a perspectiva crítica

A pesquisa em questão apoia-se na abordagem epistemológica crítico-dialética, fundamentada nos referenciais do Materialismo Histórico Dialético. A escolha deste caminho se deu por compreendermos que a escola é a representação da sociedade vigente, dinâmica, contraditória e mediada por relações de força e ideologias. Este método apresenta possibilidades de analisar discursos no intuito de delinear as aparências e assim, chegar a sua essência, como sustenta Netto, (2011, p. 22):

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a

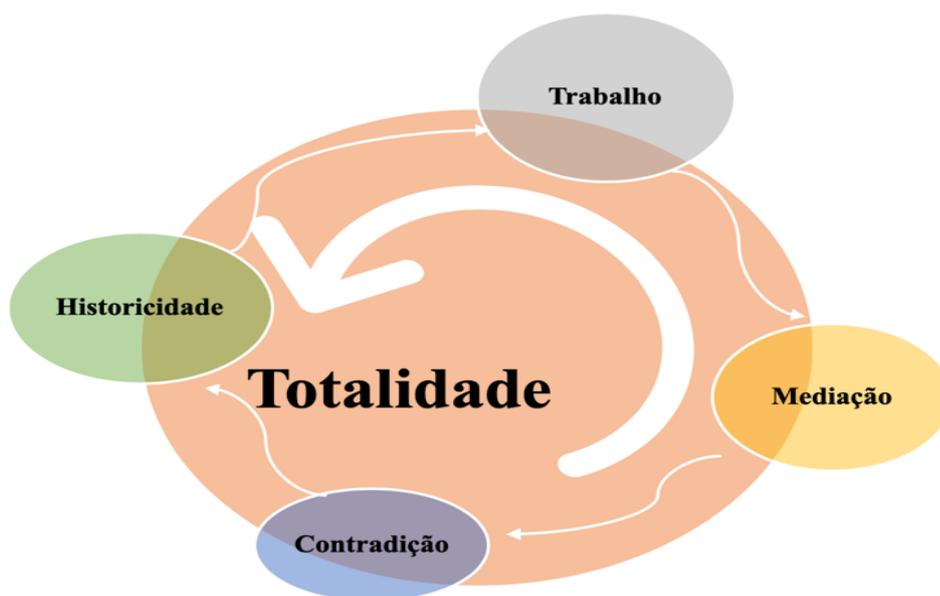
pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

É importante ressaltar que a decisão pelo método crítico surgiu em virtude de sua aproximação teórica ao Materialismo Histórico Dialético (MHD) tendo em vista a proposta de viabilizar, não só no caso desta pesquisa, como também de outros objetos de estudo, uma reflexão sobre a **gestão democrática** enquanto ação transformadora não só para a escola pública do Distrito Federal, como também para toda a educação, dado que:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1982, p. 16).

A partir do pensamento de Marx acreditamos que para alcançar o real é preciso desvelar a aparência do objeto para então, conhecendo os sujeitos, seus discursos, seus planos e projetos, suas práticas, seu ambiente e suas percepções, interpretar os dados e então se aproximar da essência do ideal da **gestão democrática** da escola pública. Destarte, delineamos abaixo as categorias esboçadas na **Figura 6**.

Figura 6. Categorias da pesquisa segundo o Materialismo Histórico Dialético



Fonte: da autora (2019)

De acordo com Marx (1998), as categorias são representações do concreto, ou seja, determinações do real dinâmico. Mas, o que seria esse dinâmico expressado por estas categorias? Para Húngaro (2014, p. 75, *grifo nosso*):

Tais categorias, [...], expressam o modo de ser do ser, são determinações da própria existência, mas esse ser do ser é processo, movimento. Esse dinamismo do ser deve às **contradições**, aos antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade **histórico-social**. Essa realidade, por sua vez, constitui uma **totalidade**.

Assim, entendemos as possibilidades das categorias acima mencionadas emergirem a partir da pesquisa de campo, visto que, a escola constitui o movimento dinâmico citado por Húngaro e num processo dialético a **gestão democrática** toma forma em meio às contradições do espaço escolar. Isto posto, a categoria **historicidade** se apresenta, na visão de Marx e Engels (1998, p. XXVI, *grifo nosso*), como:

A história é, em primeiro lugar, a história da sociedade civil, não a história do Estado. As formas de intercâmbio a princípio se apresentam como condições da produção material. Mais tarde, convertem-se em travas desta produção. A forma de intercâmbio existente é substituída por outra nova, de acordo com as forças produtivas desenvolvidas. Em cada fase, as condições de intercâmbio correspondem ao desenvolvimento simultâneo das forças produtivas. A história se apresenta, assim, como sucessão de formas de intercâmbio e de modos de produção. Estava aí delineada já a lei da correspondência necessária entre as forças produtivas e as relações de produção, axial **na concepção do materialismo histórico**.

Para compreender a **historicidade** da **gestão democrática** enquanto princípio educacional e depois como política pública, na escola pública, foi preciso construir uma fundamentação teórica embasada em todo percurso de constituição histórica e legal deste termo, para a sociedade brasileira, desde a promulgação da Constituição Brasileira em 1988. Somente a partir desta data definiu-se gestão escolar ampliada a todos os sujeitos inseridos no espaço escolar, denominando-a de **gestão democrática**. Sendo assim, acreditamos que a **materialidade** histórica se constituirá como parte para delinear a construção de uma visão de **gestão democrática** no futuro.

Entrelaçado à historicidade, temos a categoria **trabalho**, que para Marx (2008, p. 167, *grifo nosso*) significa “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o

trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Inferimos que a escola é um ambiente que abriga diversos tipos de trabalhos, sejam eles administrativos, pedagógicos, manuais dentre outros que auxiliam e compõem a gestão escolar.

Desta maneira, a categoria **trabalho** emerge nesta pesquisa dentro da perspectiva do entendimento de que a criação da escola, enquanto espaço para as aprendizagens, se constitui como um dos tipos de trabalho caracterizado por Marx (2008, p. 706 e 707) assim entendido como:

[...] o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do **trabalho**, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital.

Como categoria fundante para Marx (1998), o **trabalho** é a razão de ser da escola. Assim, por meio dos diversos tipos de trabalhos existentes na escola é que a **gestão democrática** faz uso da **mediação**, integrando os sujeitos e proporcionando que pensamentos diversos dialoguem no sentido de um movimento para a construção coletiva, isto é, promovendo **contradições** enriquecedoras, autênticas e solidárias na categoria da **mediação**.

A escola como instituição que engloba a sociedade não constitui um amontoado de partes isoladas que se juntam aleatoriamente, mas, um todo complexo, articulado, interdependente e que exige um olhar crítico de sua **totalidade**. Logo, compreendemos que “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las” (NETTO, 2011, p. 57).

4.2 O caminho desta pesquisa

Para Gil (2002, p. 53) a pesquisa de campo:

[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses

procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Adentrar o espaço escolar se faz necessário para observar os diversos aspectos que compõem a dinâmica diária dos sujeitos que serão ouvidos, bem como, mapear argumentos para comparar os discursos com as práticas desenvolvidas possibilitando, assim, o desvelamento das contradições e mediações que constituem a totalidade de cada instituição de ensino.

Ainda fizemos uso da pesquisa documental embasada nas leis, portarias e documentos oficiais que trazem as informações históricas e atuais a respeito da Gestão Escolar (democrática ou não). A análise de tais documentos fez-se necessária, principalmente, para calcar o peso histórico da transição do conceito e aplicação da gestão escolar para a **gestão democrática**, pontuando todos os espaços de lutas sociais e mediações dos discursos, tão contraditórios e diversos, sobre o tema. Gil (2002, p. 46) destaca que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico.

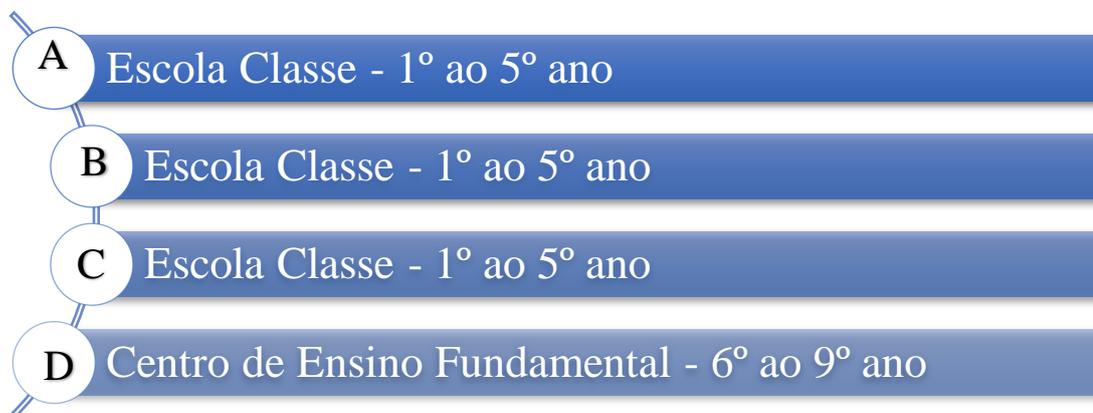
Notadamente que o aporte em autores selecionados para os temas que compõe a fundamentação teórica desta pesquisa, em seus campos documentais e bibliográficos, sustentou também, a análise dos dados gerados no estudo de campo, bem como os autores apresentados na fundamentação teórica e listados nas referências.

4.3 Os importantes “onde” e “quem” - Lócus e sujeitos de pesquisa

A Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho é composta por quarenta e seis escolas, sendo quatro centros de educação infantil, um centro de ensino especial, vinte e seis escolas classes, um CAIC, oito centros de ensino e seis centros de ensino médio. A escola classe com maior crescimento no índice do IDEB em 2017, fica situada nesta regional e tem um histórico de construção da gestão democrática com a comunidade escolar. Diante destes fatores, elegemos esta regional de ensino.

Os *lócus* de pesquisa selecionados foram quatro escolas da rede pública do DF, situadas na cidade de Sobradinho, conforme o **Figura 7**.

Figura 7. *Lócus* de pesquisa - Escolas selecionadas



Fonte: da autora (2019)

A escolha destas escolas ocorreu por entendermos ser necessário investigar como a **gestão democrática** acontece em instituições que atendam públicos diferenciados. Sendo assim, as escolas “**A**”, “**B**” e “**C**” recebe a maior etapa da educação básica, crianças de 6 a 11 anos, distribuídas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. No entanto, a escola “**A**” está situada na área urbana e sua clientela vem de seus arredores, das quadras próximas. A escola “**B**” tem na maior parte de seu público alunos que residem em uma comunidade distante fisicamente e que utiliza transporte escolar para chegar até a instituição. A escola “**C**” está situada na zona rural, é uma escola do campo. A instituição foi construída dentro da comunidade e para esta comunidade. E a escola “**D**” compreende o Ensino Fundamental II, constituída de estudantes de 12 a 15 anos, inseridos nas turmas do 6º ao 9º anos, localizada na periferia de Sobradinho.

Os sujeitos da pesquisa são os gestores dessas instituições. Na SEEDF todos os gestores, necessariamente, precisam ser funcionários públicos com mais de três anos de efetivo exercício. Estes foram eleitos no último pleito que ocorreu no ano de 2016. No questionário aplicado coletamos as informações sobre formação, idade e gênero por entendermos que estes aspectos são relevantes para as análises que fizemos.

A **Tabela 2** apresenta perfil dos participantes da pesquisa, gestores das escolas públicas da regional de ensino de Sobradinho- DF.

Tabela 2. Perfil dos gestores entrevistados

| GESTOR ESCOLAR | FORMAÇÃO ACADÊMICA | ESPECIALIZAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO | GÊNERO SEXUAL | IDADE |
|-----------------|--------------------|-----------------------|---------------------------|---------------|-------|
| Escola A | Pedagogia | Gestão Escolar | 11 anos | F | 52 |
| Escola B | Pedagogia | Psicopedagogia | 3 anos | F | 41 |
| Escola C | Pedagogia | Mestre em Educação | 2 anos | F | 51 |
| Escola D | Artes Plásticas | Administração Escolar | 6 anos | F | 45 |

Fonte: dados gerados na pesquisa de campo e organizados pela autora (2019)

No levantamento realizado, a faixa etária das gestoras situa-se entre 41 e 52 anos. Em relação ao tempo de exercício no cargo, os dados mostram que há uma gestora com mais de dez anos atuando na mesma escola, o que evidencia o fato citado no capítulo anterior, referente as alterações arbitrárias do governo para manter gestores no cargo por mais de dois mandatos. As outras gestoras estão dentro do esperado pela lei, no primeiro ou segundo mandato.

É notória a predominância do sexo feminino no quadro de gestores, principalmente nas escolas classes. Todas possuem formação em pedagogia e também especializações, sendo que uma já possui o título de mestrado.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B), foi o instrumento utilizado para realização da geração de dados. Para Gil trata-se de uma ferramenta, “[...] adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedente” (GIL, 2002, p. 109).

4.4 Como entender o que foi dito - Técnica Análise do Discurso Crítica

Utilizamos como técnica de análise da geração⁷ dos dados a **Análise do Discurso Crítica (ADC)**, fundamentada teoricamente por Van Dijk (2010, p. 113):

[...] é um tipo de investigação analítica, discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade, são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e em última instância, opor-se a desigualdade social.

A Análise do Discurso Crítica, a partir da geração de dados, compreende o discurso no contexto das práticas sociais em que os professores e gestores estão envolvidos considerando que há neste espaço constantes transformações. Conceber o sentido é necessário para enxergar a totalidade em sua essência.

Esta técnica concebe que o olhar do pesquisador deve estar atento a todo o contexto pesquisado, ou seja, o discurso é parte do analisado. Deste modo, há ainda que observar os gestos, a entonação, o olhar, o ambiente, a situação e, principalmente, as relações de poder expostas no momento da pesquisa. Sustentando a afirmação encontramos em Orlandi (2005, p. 15) que:

A Análise do Discurso Crítica, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas estas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Vale salientar que a Análise do Discurso é composta de dois grupos teóricos: **Dispositivos Teóricos e Dispositivos Analíticos**. Para Orlandi (2005, p. 26 e 27):

Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de

⁷ Para a Análise do Discurso Crítica os dados em uma pesquisa são gerados pelo pesquisador, pois entende-se que no momento em que este se apresenta enquanto pesquisador no ambiente que será objeto de sua pesquisa, ele está influenciando todo o meio e ainda apreendendo as informações e fatos que fazem parte do recorte de sua pesquisa. Van Dijk (2010)

Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise.

Os dispositivos teóricos são aqueles que o pesquisador entende como necessários para organizar sua pesquisa de campo e que o acompanha neste processo, podendo ser revistos, reorganizado e por vezes, redimensionados, pois estes retornam com o pesquisador ao momento da análise do discurso, agregando, a eles, os dispositivos analíticos. Assim, destacamos que os dispositivos teóricos que foram utilizados na geração de dados e na análise são: Transcrições e Categorias. Sendo as categorias representada na **Figura 8**:

Figura 8. Dispositivos teóricos: categorias da análise de pesquisa



Fonte: A partir de Orlandi (2005) e da compreensão da autora (2019)

A Análise do Discurso Crítica destacada pelo dispositivo teórico consta da Entrevista semiestruturada aplicada aos gestores. No que concerne à materialidade do dispositivo analítico, Orlandi (2005, p. 27) salienta que:

Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. [...] O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.

Considerando que os dispositivos analíticos são ferramentas de apoio na compreensão e interpretação trazida na geração dos dados, fizemos uso dos seguintes dispositivos, descritos na **Figura 9**:

Figura 9. Dispositivos analíticos da pesquisa de campo



Fonte: A partir de Orlandi (2005) e da compreensão da autora (2019)

Os dispositivos analíticos serviram de sustentação para a análise da entrevista semiestruturada com gestores e utilizada para geração de dados. A **Paráfrase**, segundo Orlandi (2005) compreende o discurso direto dos sujeitos o “dizível”. Sendo assim consideramos nos discursos o sentido da **gestão democrática** e a visão sobre a sua materialização no chão da escola.

Por meio dos discursos, foi possível identificar **contradições**, **similaridades** ou **alternâncias** em relação à pesquisa documental e bibliográfica realizada sobre o tema, que é concebida por Orlandi (2005), como dispositivo analítico “**Polissemia**”. Orlandi ainda nos permite “dar significados” às **Metáforas** presentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa, os gestores, identificando as possíveis transferências de sentido de linguagens e propiciando uma percepção de sentimentos sobre o objeto de pesquisa, a **gestão democrática**. Para compreender as **Relações de Poder**, tomamos Van Dijk (2010, p. 18) para explicitar que:

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também, as mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologia, como também às outras representações pessoais ou sociais. Em geral, o controle da mente é indireto, uma intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso.

Diante disso, o objeto de pesquisa aqui delineado pressupõe que o dispositivo analítico descrito por Van Dijk tende a valorizar as interações sociais, as relações de força, de poder, assim como, a ideologia política predominante no discurso dos sujeitos a despeito da **gestão democrática (Figura 10)**.

Figura 10. Método Crítico, Análise do Discurso Crítica frente as percepções do pesquisador:
Triangulação.



Fonte: Marx (1998), Orlandi (2005) e a compreensão da autora (2019)

Assim, delinear este percurso me permitiu concretizar a relação da fundamentação teórica com a realidade encontrada na pesquisa, realizando o processo de compreensão do método indo da tese para a antítese e construindo a síntese, ou seja, o concreto pensado.

5. ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO GESTOR

*“No mundo da História, da cultura,
da política, constato não para me adaptar
mas para mudar. No próprio mundo
minha constatação não me leva à impotência.”*
FREIRE (2003. P. 85)

Este capítulo tem como objetivo analisar o sentido de **gestão democrática** para o gestor escolar da escola pública do DF. Refere-se a triangulação das análises dos dados gerados a partir dos documentos, leis e dos discursos gerados das entrevistas.

Assim, organizamos o capítulo em 4 itens de modo a atender ao objetivo. O primeiro item destinamos a destacar o sentido de **gestão democrática** para os gestores. O segundo item se refere ao olhar que o gestor apresenta sobre sua comunidade escolar. O terceiro sobre a gestão do tempo e a finalidade da comunicação para o gestor. Por último, no quarto item abordamos sobre democracia e escola no sentido de desvelar a prática da gestão escolar no chão da escola.

A pesquisa histórico-documental foi fundamental para o entendimento de como se deu a construção da gestão democrática no país e no Distrito Federal. Desta maneira, nos permitiu analisar também a construção do discurso, por parte dos gestores pesquisados. Assim, degravamos as entrevistas para nos permitir realizar a análise dos discursos. A técnica utilizada foi a análise do discurso crítica - ADC com o suporte das categorias do materialismo histórico dialético nos permitindo triangular os dados e desvelar a concepção de **gestão democrática presente**.

O perfil do gestor foi coletado por meio de um questionário. As informações sobre como este assumiu a gestão da escola, por qual motivo e quais eram suas expectativas para a atuação no cargo, foram as perguntas iniciais da entrevista semiestruturada, conforme relatamos no item “os sujeitos da pesquisa” no capítulo anterior.

Para compreender a concepção de gestão democrática que os gestores apresentavam, organizamos um roteiro com perguntas sem relação direta com a palavra “democrática”. A princípio levamos o pesquisado a fazer um relato de como é

sua atuação junto à sua comunidade escolar, qual discurso é utilizado, qual modelo de comunicação, em qual tempo, em que circunstâncias e com qual finalidade. Não tivemos a intenção de esgotar o tema, mas, possibilitar uma interpretação dos dados encontrados.

Faz-se importante ressaltar que o uso do termo “comunidade escolar” nesta pesquisa refere-se aos pais e/ou responsáveis e alunos e que o termo “servidores” designa aqui tanto os auxiliares em educação como também os docentes e coordenadores.

Com os dados coletados no questionário temos a predominância do gênero feminino na gestão das escolas. Podemos afirmar que a maioria das escolas classes são geridas por mulheres. Esta afirmação se fundamenta nos dados coletados no site do SINPRO-DF onde, no perfil dos professores da SEEDF temos 87% de mulheres e 13% de homens. Sabemos que historicamente, o magistério se configurava com uma profissão majoritariamente exercida por mulheres. O gênero feminino é quase que a totalidade dos profissionais que trabalham nas escolas classes. Dentre as escolas que selecionamos para a pesquisa, três são escolas classe e uma é um centro de ensino fundamental. A gestão das quatro escolas está a cargo de mulheres. A faixa etária das entrevistadas variou de 41 até 52 anos, idade em que a maioria das funcionárias, do gênero feminino, estão findando suas carreiras, pois até este momento, a idade mínima para a aposentadoria é de 50 anos, com no mínimo 25 anos de contribuição. A geração que está na faixa etária dos 40 aos 50 anos hoje, ainda são, em sua maioria, profissionais que cursaram o extinto curso de magistério durante o ensino médio e que, portanto, ingressaram no mercado de trabalho por volta de seus dezoito anos de idade.

Constatamos também que todas as gestoras cursaram o extinto curso de magistério no ensino médio, possuem formação em nível superior no curso de pedagogia e são especialistas em educação. O tempo médio de ocupação neste cargo variou de 2 a 11 anos. Se considerarmos a lei da gestão democrática em vigor, este tempo não seria possível, uma vez que cada mandato é composto de três anos com direito a uma reeleição.

Há uma contradição no que prevê a lei e como vem sendo revista para atender os interesses de cada governo. Uma alteração na legislação, com a promulgação de uma Portaria, deu aos gestores que já haviam sido reeleitos em 2014 e que, deste modo, não poderiam se candidatar para um novo pleito, o direito a concorrer em mais uma eleição. Esta informação consta da alteração que foi realizada pela Lei nº 5.713, de 22 de setembro de 2016, em seu § 2º do art. 64.

5.1 Em busca do sentido de democracia na escola – Isto é sua função?

Para iniciarmos as análises do discurso dos gestores sobre gestão democrática, é preciso antes reiterar nosso argumento. Pensar uma escola democrática pode parecer óbvio num país que já definiu a **gestão democrática** como princípio, há mais de trinta anos e, mais ainda se o cenário for o Distrito Federal onde este princípio já se foi consolidado enquanto lei há mais de seis anos. No entanto, como cita Paro (2010,p.106) ” é impossível assegurar a democratização da escola sem facultar às unidades escolares condições político-institucionais favoráveis.”

E o que seriam estas condições político-institucionais favoráveis? Partindo do ponto inicial, o gestor escolar foi forjado desde sua formação inicial quando, durante sua formação, aprendeu as teorias sobre docência, refletiu sobre teóricos que versavam sobre docência e por fim, foi submetido, diversas vezes, a experiências docentes supervisionadas desde apresentação de seminários em sala aula, até estágios em escola reais com alunos reais. Munido desta formação e, inserido no contexto da docência atuando profissionalmente, se depara com diferentes situações de natureza pedagógica, políticas e éticas, dentre outras, que o demanda constantes tomadas de decisões das quais podem ser consideradas democráticas ou não, conforme sua identidade profissional. Entretanto, a construção do sentido de democracia é uma aprendizagem histórica-social e cultural intrinsecamente ligada ao desenvolvimento pleno da relação com as duas funções da escola. Paro (2018, p.16) aponta que:

[...] a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: **individual** e **social**. A dimensão **individual** diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver bem”. Por sua

vez, a dimensão **social** liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social.

Neste sentido, o saber para democracia é uma aprendizagem que exige ações intrínsecas e extrínsecas do ser e a escola é corresponsável, juntamente com outros setores da Educação⁸, pela construção deste aprendizado. E nas análises que se seguem decidimos responder este item ao final, como uma maneira de delinear a visão de totalidade dos discursos dos gestores a respeito deste conceito.

5.2 O olhar do gestor sobre a comunidade escolar

Como o gestor enxerga sua comunidade escolar? Os excertos a seguir, apontam o sentido que os gestores expressam sobre esta indagação:

A nossa comunidade é a mesma há muitos anos. Atendemos os pais, depois os filhos e já temos netos (risos). Nossos alunos são moradores da mesma quadra da escola ou destas outras três quadras aqui (aponta para as laterais e frente da escola). (G.A.)

A gente perdeu muito... estamos há dois anos atendendo uma comunidade muito carente, que em sua maioria não mora perto da escola. A escola da comunidade do (nome da localidade) está sem escola que lhe atenda mais próximo. Por isso eles vem pra cá de ônibus. Ônibus do Governo. Praticamente noventa por cento da escola é de lá. (G.B)

Aqui estamos dentro da comunidade. Foi a escola que chegou depois, (risos). Nossa comunidade é muito presente. Estão sempre aqui, dentro da escola. Antes do lanche ficar pronto eles já sentem o cheiro (gargalhada) (G.C)

Escola pública (ombros), tenho alunos carentes, alunos moradores de ruas, tenho duas famílias moradoras de rua, que moram no acampamento sem-terra, Tem lá pelo menos sete famílias de acampamento sem-terra, então é assim uma comunidade diversa, existe uma comunidade também relativamente bem financeiramente, socialmente falando porquê em Sobradinho, em Sobradinho I né, um grupo mais é... eles são melhores de vida, moram em casa própria, eles tem as famílias “arrumadinhas”, assim pai e mãe, avós e... os nossos, os meus alunos adolescentes, tem 12 não, então alunos de

⁸ Família, igreja, sociedade, dentre outros.

10 até 15 anos, são adolescentes comuns, então eu tenho diversos problemas dentro da escola... Conflitos... Tem... Ah é isso! (G.D)

Organizamos a **Quadro 5**, a fim de ilustrar como realizamos a triangulação do discurso do entrevistado, o dispositivo teórico e a análise do discurso.

Quadro 5. Triangulação para análise do discurso – caracterização da comunidade

| GESTOR | EXCERTO | DISPOSITIVO TEÓRICO | DISPOSITIVO ANALÍTICO |
|--------|--|--|-------------------------------------|
| GA | <i>“nossa comunidade é a mesma há muitos anos”</i> | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | PARÁFRASE |
| GB | <i>“A gente perdeu muito [...]”</i> <i>“Comunidade muito carente”</i> <i>“não mora perto da escola”</i> | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | RELAÇÃO DE PODER/ PARÁFRASE |
| GC | <i>“Aqui estamos dentro da comunidade”</i> <i>“Foi a escola que chegou depois”</i> <i>“Antes do lanche ficar pronto eles já sentem o cheiro”</i> | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | METÁFORA PARÁFRASE POLISSEMIA |
| GD | <i>“Escola pública (ombros)”</i> <i>“comunidade diversa”</i> <i>“eles têm as famílias “arrumadinhas”</i> <i>também relativamente bem financeiramente, socialmente falando porquê em Sobradinho, em Sobradinho I né, um grupo mais é [...] eles são melhores de vida, moram em casa própria [,,]</i> | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | PARÁFRASE POLISSEMIA METÁFORA |

Fonte: A partir da geração de dados da pesquisa com organização da autora (2019)

Nos discursos dos gestores sobre a caracterização de sua comunidade fica evidente a preocupação em designar quem são, no sentido de dizer, de onde vem, se moram perto ou longe, se são carentes ou não. Para nenhum gestor o foco foi o interesse, a presença, a participação de sua comunidade ou a preocupação com a transformação social. O uso da metáfora se apresenta em dois discursos, **GC** e **GD**, para enfatizar o quão próximo fisicamente a escola está e a condição econômica que destoa da maioria, respectivamente. Observem que os condicionantes que poderiam caracterizar o interesse da comunidade pela escola por afinidade ou, sentimento de pertencimento, não são visíveis.

Também chama a atenção a relação de poder evidenciada por **GB** quando afirma que “A gente perdeu muito”, reforçando no excerto que a condição de atender uma comunidade periférica de baixa renda traz perdas à escola. Em outro excerto, do **GD**, nota-se uma certa distinção para com aqueles que residem em Sobradinho I. Alguns discursos demonstram desconhecimento em relação as questões sociais e parecem que não há posicionamento político em prol da inclusão. A relação de poder implicada nestes discursos é demonstrada pelo desmerecimento implícito à comunidade. É contraditório que escolas públicas e ditas democráticas possam desejar escolher o público que irá atender.

5.3 A gestão do tempo e a finalidade da comunicação para o gestor

A gestão do tempo e a finalidade da comunicação utiliza pelo gestor é importante para desvelar se a gestão em tela é democrática. Estes personagens denominam a comunicação de “Bilhetes”. Vejamos os discursos:

Sempre! Primeiro com os bilhetes diários... e são muito, né?! Depois nas reuniões de pais, festas... ah e os que são chamados aqui quando a galerinha apronta, (risos) e na entrada também. A gente se comunica até quando não quer...(risos) quando o pai vem e entra na sala e você tem que explicar que não pode... (risos) Ah, a gente se comunica sempre. (G.A)

Quando está previsto em calendário: reuniões, festas, atividades extras. No mais, são as meninas da equipe, dos alunos especiais, sabe? Elas que mexem com isso de chamar pai pra conversar, pra falar que tá indo mal, pra chamar a atenção... essas coisas. (G.B)

Sempre! Todo dia e toda hora... não tô dizendo, menina, que eles vivem aqui dentro? (risos) Eu posso sair no corredor e dar um recado que em cinco minutos a vila toda tá sabendo... tem coisa que é engraçado, nem professor que não está na escola fica sabendo... no outro dia é um pai que avisa eles... (risos). (G.C)

Uai... A gente se comunica é... sempre que há necessidade... né por exemplo quando os alunos passam mal (liga pra família), quando estão em situação de conflito, sejam com eles ou com os professores (a gente se comunica com a família) e tem aqueles momentos é... habituais que é nas reuniões, na entrada, todos os dias a gente faz a entrada, a gente tá lá recendo os alunos né, então todo dia tem um grupo de pais que tá lá e então a gente tá se comunicando, e nas reuniões, nos encontros, nas feiras, é... raramente a gente entra em contato com a família, por exemplo, para fazer elogio, quando é uma coisa positiva... (G.D)

Quando inquiridos sobre os momentos em que se comunicam com sua comunidade, observamos que os quatro gestores constroem suas respostas dentro da obviedade. Entendem que o “quando” é o sempre. O tempo escolar cotidiano. Não houve por parte de nenhum deles o questionamento sobre este “quando”, sobre pensar que este “tempo” se poderia se referir a situações que não fossem demandadas apenas pela instituição e sim, pela própria comunidade escolar. Nem tampouco foi citado por nenhum deles o chamamento que deveria ser realizado pelos órgãos colegiados internos da escola: conselho de classe participativo, conselho escolar, assembleia escolar. A demanda sempre é unilateral.

Sobre o que estabelece a lei nº 4571/12 a despeito das reuniões dos órgãos colegiados cabe ressaltar que o conselho escolar deve ter uma reunião mensal ordinária e reuniões extraordinárias convocadas sempre que houver necessidade e por qualquer membro da comunidade escolar, desde que comunicado e acordado junto ao conselho escolar. Em relação à assembleia escolar é sugerido que ajam no mínimo duas reuniões ordinárias anuais, inclusive para realização de avaliação institucional e que a mesma pode ser convocada, por qualquer membro, a qualquer momento via comunicação e acordo com a equipe gestora da escola.

No intuito de ampliar nossa compreensão sobre a relação de comunicação, envolvimento e atuação que devemos construir nas escolas, usaremos um destaque de Lück (2011, p. 26, grifo nosso) que diz:

É pelo compromisso e *em nome da construção de uma sociedade democrática* e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitem e condicionem a participação. Essas atividades, portanto, são previstas com um triplo objetivo: a) o de promover a construção coletiva das organizações, b) o de possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e concomitantemente, c) o de desenvolver o potencial de autonomia de pessoas e instituições. Daí a sua importância não apenas para a gestão educacional democrática, tal como proposta em lei, mas como condição para a vivência e aprendizagem democrática de todos os seus participantes e, em especial, de seus alunos.

Selecionamos na **Quadro 6** alguns excertos para realizar a análise do discurso e refletir sobre a compreensão “cristalizada” das possibilidades de comunicação com a comunidade escolar.

Quadro 6. Triangulação para análise do discurso – tempo e finalidade

| GESTOR | EXCERTO | DISPOSITIVO TEÓRICO | DISPOSITIVO ANALÍTICO |
|--------|---|----------------------------------|-----------------------|
| GA | <i>Sempre! Primeiro com os bilhetes diários</i> | O sentido de gestão democrática; | PARÁFRASE |
| GB | <i>Quando está previsto em calendário</i> | O sentido de gestão democrática; | PARÁFRASE |
| GC | <i>Sempre! Todo dia e toda hora [...] não tô dizendo, menina, que eles vivem aqui dentro? (risos) Eu posso sair no corredor e dar um recado que em cinco minutos a vila toda tá sabendo [...] (G.C)</i> | O sentido de gestão democrática; | PARÁFRASE |
| GD | <i>“tem aqueles momentos é... habituais que é nas reuniões</i> | O sentido de gestão democrática; | PARÁFRASE |

Fonte: A partir da geração de dados da pesquisa com organização da autora (2019)

A ênfase em usar de paráfrase, afirmando e reafirmando a obviedade do uso dos bilhetes e de que a comunicação “sempre” funciona, chama a atenção para o tempo reflexivo que inexistente em funções que transbordam de afazeres. Assim é o trabalho do gestor escolar no DF.

Vale salientar que o termo “bilhetes”, são, na verdade ferramentas tecnológicas tais como: whatsapp, facebook, instagram, e-mails e blogs, comumente utilizadas na contemporaneidade.

Realizando uma análise horizontal do discurso do GC, no nosso entendimento, ele não consegue aproveitar o melhor da gestão democrática que é a presença constante da comunidade e da família na escola. Para ele isto é um fato negativo tendo em vista que sabem mais do que os próprios professores. Vale salientar que a escola em que atua este gestor é aquela instalada posteriormente na comunidade.

A mediação entre o valor do fazer e o valor da reflexão, impõe ao gestor o valor do tempo, do fazer acontecer-tudo-agora, do dar-conta-de-tudo. Em que espaços e tempos este gestor pode refletir para além do que lhe posto como realidade? Entendemos que a presença marcante do “sempre” nos quatro discursos dá a medida justa do contrário. O “sempre” aqui representa somente o “necessário”, nada além disso. Para Antunes (2012, p. 79), apoiando-se nas ideias de Mészáros, cita que:

Sob a produção de mercadorias, o trabalhador deve ser *reproduzido*, assim como *educado*, somente – e no máximo – até os estreitos limites do “tempo socialmente necessário” absolutamente imperante sob o capital. Ou seja, do ponto de vista *amplo*, o máximo de humanidade a que o trabalhador pode e *deve* ter acesso é tão somente aquilo que lhe permita, do ponto de vista *estrito*, atingir “o grau médio de

habilidade, destreza e rapidez reinantes na especialidade em que se aplica”.

E seguimos para compreender que o “quando” se funde com o “o que” e só podemos supor que seja pelos mesmos motivos expostos acima. Então queremos saber sobre quais as formas (modelos) de comunicação, usam com sua comunidade e por qual motivo, eles responderam:

Humm... é o que eu disse: bilhete. Bilhete colado na agenda. Aqui a gente tem a agenda personalizada, sabe? E nela já vai tudo... regras da escola, nosso estatuto, o calendário anual da festas e reuniões... e tudo que a gente precisa se comunicar... é por bilhete mesmo. (G.A.)

A forma que escola tem mesmo... (risos) B i l h e t e. Tudo é bilhete e com espaço pro ciente. Por que já viu, né?! Pro pai falar que não viu, que não soube... é sempre. Temos agenda da escola, bonitinha, com tudo explicadinho... mas... a comunidade não tem condições de comprar mesmo. Esse ano não vendemos nem 200. E são mais de 400 alunos. Triste. Mas é assim mesmo. (G.B)

Olha, a comunicação formal é o bilhete mesmo, não tem pra onde correr. Mas como eu já te disse, a comunicação aqui é muito fácil. Ninguém fala que não ficou sabendo. A gente pede um caderninho brochura e organiza com umas informações da escola, pra fazer de agenda, sabe?! É que é judiação ficar mandando fazer agenda cara só pra dizer que tem. Não precisa. É desperdício. (G.C)

Bilhete é... que é o mais tradicional é o que a gente usa mais, esse ano a gente tem um aplicativo, que os alunos compraram a carteirinha e o pai baixa o aplicativo no celular e a gente manda também... os mesmos bilhetes que a gente manda impressos, a gente manda pelo aplicativo. É... aí são bilhetes para comunicados gerais...por exemplo para avisar sobre compactação de horário, não vai ter aula ou alguma alteração no calendário, é... para falar sobre festas né as festas que vão ter na escola, os bilhetes de advertências e de suspensão vão por escrito e esse ano a gente têm também o aplicativo... E a gente usa o facebook... Mas o facebook é... não tem um grande alcance... (G.D.)

Como se constata nos discursos dos gestores, o bilhete é a ferramenta de comunicação mais utilizada por eles. Por outro lado, dois desses gestores (GC e GD) fazem uso de outras formas como a agenda que deve ser paga pelos familiares e o app de recados enviados diretamente pelo celular, também pago pelo interessado. Mesmo sendo mais eficaz, como destaca GD, para ser escola pública, nada deveria ser cobrado dos familiares. A escola deveria encontrar uma alternativa viável para garantir a comunicação direta e aberta a todos os atores da escola. Como se constata, a comunicação utilizada pelos gestores não é considerada por eles como algo importante e fundamental para garantir a gestão democrática da escola.

Não pretendíamos que estas duas perguntas fossem fundidas em um assunto. No entanto, os discursos dos gestores demonstram que “momentos” é o objeto em si e não uma situação. Seguindo a proposta de interferir o mínimo possível no processo de pesquisa, mesmo entendendo que não há neutralidade quando nos referimos a pesquisa, não fizemos qualquer interferência para explicar a diferença de “momentos” e “formas” (modelos). Esta situação acena, de modo peculiar, para o fato de que não existe o cumprimento da lei de gestão democrática no que tange as reuniões ordinárias e extraordinárias dos órgãos colegiados. Estes são exemplos de “momentos” e situações que visam promover o debate de ideias e o exercício da democracia, além de colaborarem com a construção de uma liderança compartilhada como cita Lück (2011, p. 99):

O compartilhamento do poder entre pais, professores e gestores, associado ao compartilhamento de informações e comunicação aberta e liderança compartilhada e distribuída, é a marca de uma organização escolar aberta. Vale lembrar que essa comunicação se efetiva não apenas a partir da vontade das pessoas, mas requer por parte de seus participantes a compreensão do processo de comunicação e sua interpretação, habilidades de relacionamento interpessoal, perspicácia na observação de processos de interação e dinâmica de grupo, capacidade de dar e receber feedback, entre outros aspectos. Também requer a existência de mecanismos de gestão que possam atingir sua regularidade e efetividade.

O sentimento de pertencimento de uma comunidade escolar é construído nas e para as ações cotidianas, desde festas, eventos, reuniões como também na entrada e na saída dos alunos. Refletir sobre democracia nos leva a pensar, também, sobre democratização das relações e isto só é possível quando há um espaço democrático de troca de saberes. Como disse Lück (2011), é preciso desenvolver as habilidades que envolvem o relacionar, num processo de mediação entre o interno e o externo, que aqui citamos como o ser e o espaço escolar.

Observando os discursos a despeito dos modelos de comunicação que são estabelecidas entre a escola e sua comunidade, selecionamos alguns excertos, que estão na **Quadro 7**, que expõe a visão apequenada sobre quais formas de comunicação podem ser utilizadas entre uma escola e sua comunidade.

Quadro 7. Triangulação para análise do discurso – tempo e finalidade

| GESTOR | EXCERTO | DISPOSITIVO TEÓRICO | DISPOSITIVO ANALÍTICO |
|--------|--|--|-----------------------|
| GA | “é por bilhete mesmo” | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | PARÁFRASE |
| GB | “A forma que escola tem mesmo... (risos) B i l h e t e.” | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | PARÁFRASE |
| GC | “a comunicação formal é o bilhete mesmo” “não tem pra onde correr.” | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | PARÁFRASE METÁFORA |
| GD | “Bilhete é... que é o mais tradicional” | A materialidade da gestão democrática no chão da escola. | PARÁFRASE |

Fonte: A partir da geração de dados da pesquisa com organização da autora (2019)

Observem que o uso da paráfrase foi evidenciado em todos os discursos como que para chamar a nossa atenção sobre os discursos dos entrevistados, o que não atentamos para a “repetição” da mesma pergunta. Mesmo assim ainda houve a utilização de metáfora por parte um gestor que enfatiza em um, “*não tem pra onde correr*”, como que para dizer: o bilhete é o único modelo mesmo.

A comunicação a que nos referimos é esta que desejamos ser realidade não só em nossas escolas, mas em nosso país. Uma ferramenta de caráter democrático, onde o falante também é ouvinte e vice-versa. Num espaço como a escola onde as responsabilidades devem ser partilhadas, ainda encontramos linhas tênues que merecem cuidado e o uso de um discurso democrático se faz imprescindível. Freire discorre sobre este aspecto, com a suavidade e o encantamento que ele merece, quando cita que:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos só portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *como ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 1996, p.127)

É desta compreensão, ou ao menos de espaços para refletir sobre isto, que precisamos falar nas escolas. Construção de um saber sobre ser em sociedade. A *função individual* que explica Paro (2018) a qual reforçamos com Freire (1996).

5.4 A gestão democrática no chão da escola

Propositamente deixamos para o final da entrevista as perguntas sobre a **gestão democrática** em si. A ideia, como explicamos anteriormente, foi a de deixar

emergir nos discursos as práticas reais da escola e os conceitos/concepções sobre gestão e democracia.

Perguntamos como percebiam seu próprio discurso para com a sua comunidade. Se o gestor considera seu discurso claro, objetivo, democrático, aberto ou o oposto. Eles disseram:

Ah é sim. Muito clara. Tem que ser, né?! E nós temos didática, né? Eu sou muito tranquila. Alguns me acham brava, acham que eu tenho a cara fechada... nada disso. Aqui o espaço é aberto. Minha sala sempre está de portas abertas. Só não fala comigo quem não quer. Então assim, minha fala é muito boa com todos. Não faço distinção. Se é pai de aluno, servidor, professor, diretor da regional, trato todo mundo igual. (G.A)

A nossa fala, aqui, de todos da escola, porque sempre que falo de mim aqui na escola é da diretora que estou falando, então somos uma equipe. Não sou sozinha. Então, voltando, a nossa fala é muito clara e objetiva. Falamos o que precisa ser dito e sempre esclarecemos as dúvidas. Todos são ouvidos. Desde as crianças até todos, servidores, professores, pais, todos. E nós também, né? Por a equipe gestora tem o seu lugar de fala que também precisa ser respeitado e ouvido. E aqui nós somos. Mas é uma fala boa, eu diria acessível. (G.B)

Uai... a fala é boa. Ao menos eu considero, risos. Muita paciência, estamos em uma escola rural, sabemos das limitações e se tem que explicar duas, três vezes, nós explicamos. Então sempre que falamos para os pais, a gente pensa bem nas palavras, fala de um jeito que todos entendam... e eles são muito bonzinhos, muito mesmo. Nossa comunidade é ótima. Tudo que pedimos eles estão prontos para ajudar. Sempre! (G.C)

Nossa, nunca pensei sobre isso... Uai... primeiro acho que a fala assim ela é sempre no sentido de esclarecer, é sempre muito claro, muito objetivo, não tem uma fala assim muito enrolada, como a gente tem uma comunidade assim que... eu tenho hoje na escola... nem 20% dos pais tem curso superior... Então assim a coisa... é muito simples a fala... eu considero nossa fala assim, a minha fala assim. Democrático... É sim... Mas as vezes é uma democracia... é... eu não sei como eu vou te explicar, mas as vezes é uma democracia imposta... Parece que é democracia e não é, sabe?... Você dá o espaço pra comunidade falar, mas você não tem o retorno... Então assim às vezes eu não considero que a escola seja totalmente democrática, acho que falta participação. (G.D)

Nesta pergunta não nos interessou saber se é verdade ou não o que cada gestor diz sobre si, mas desvelar o que ele pensa que seja um “discurso democrático”. Percebemos que a preocupação com a clareza, com o “dizer o que precisa ser dito”, com o tempo em ser objetivo estão presentes em todos os discursos.

É possível perceber que há um entendimento ou um “achismo velado” de que toda comunidade escolar tem problemas de compreensão de informações. Ou seja, são pessoas de baixa escolarização e sem capacidade de entender discursos complexos. Isso me chamou muito a atenção e é real quando rememoro a minha prática docente e vejo que nestes vinte e quatro anos de magistério eu também acreditei nisto. Acreditei que era preciso “mastigar”, simplificar, explicar o que deveria ser dito aos alunos e pais.

Podemos dizer que se trata do senso comum, velado, porém real. Leiam que usaram “[...] *muito clara. Tem que ser, né?! E nós temos didática, né? [...]*” e também “[...] *é sempre no sentido de esclarecer, é sempre muito claro, muito objetivo [...]*” estes dois trechos reafirmam este pensamento. Como a escola pode democratizar os espaços decisórios com uma comunidade se ela mesma acredita não ter ampla capacidade de compreensão?

Outro ponto igualmente importante, ressaltado no momento das entrevistas, tange a relação de poder do gestor tanto no discurso como na tomada de decisões. Seleccionamos alguns excertos que imprimem a visão unilateral do poder decisório. Observem a **Quadro 8**.

Quadro 8. Triangulação para análise do discurso – Democracia e escola

| GESTOR | EXCERTO | DISPOSITIVO TEÓRICO | DISPOSITIVO ANALÍTICO |
|--------|--|------------------------------|-----------------------|
| GA | “ <i>Só não fala comigo quem não quer</i> ” | O sentido de gestor escolar; | RELAÇÃO DE PODER |
| GB | “ <i>E nós também, né? Por a equipe gestora tem o seu lugar de fala que também precisa ser respeitado e ouvido .</i> ” | O sentido de gestor escolar; | RELAÇÃO DE PODER |
| GC | “ <i>Tudo que pedimos eles estão prontos para ajudar. Sempre!</i> .” | O sentido de gestor escolar; | RELAÇÃO DE PODER |
| GD | “ <i>Parece que é democracia e não é, sabe?</i> ” | O sentido de gestor escolar; | RELAÇÃO DE PODER |

Fonte: A partir da geração de dados da pesquisa com organização da autora (2019)

A relação de poder que aqui se apresenta é a do domínio do discurso. Os gestores se mostram disponíveis e acessíveis, mas não promovem situações onde possam ouvir e submeter suas ideias ou propostas a análise e crítica da comunidade. Como num movimento de autodefesa estes profissionais seguem fazendo o melhor que podem e o melhor de tudo que aprenderam. Vejam que ao tomar suas idades como parâmetro, todos parecem ter sido escolarizados no período da ditadura.

Se avaliarmos que nossas escolas, ainda hoje, fazem uso de práticas ditatoriais, com vestes de “organizadas”, em nome da ordem e da produtividade, como por exemplo a fila, o que dizer de cercear os espaços de fala? Enquanto sujeitos históricos que somos, trazemos alguns conceitos arraigados em nosso ser e que mesmo passado muito tempo e tendo vivido mudanças profundas em nossas organizações sociais, ainda assim, reproduzimos algumas práticas que foram apenas “maquiadas” e/ou “enfeitadas” para que não pareçam tão rudes. Paro (2018) propõe uma reflexão sobre o poder da educação que nos permite refletir para além dos discursos que aqui foram analisados. Ele cita que:

Como todo poder social, o poder da educação e do educador existe, primeiramente, em estado potencial, só se tornando atual à medida que se realiza concretamente. A análise do poder da escola em termos potenciais exige, antes de tudo, considerar a natureza dos objetivos que ela pretende realizar: só tendo conhecimento da intenção ou do interesse de quem detém o poder é possível constatar se seu poder está de fato sendo exercido. (PARO, 2010, p. 51)

De acordo com os estudos realizados nas escolas constatamos que o conselho escolar somente é reunido para assinar documento referente à prestação de contas e mudanças no calendário. A assembleia escolar não foi convocada nenhuma vez nos últimos dois anos, que se refere à última eleição. A escola que atende os anos finais do ensino fundamental e que tem a prerrogativa de instituir o grêmio estudantil, também não possui este órgão colegiado e aponta o desinteresse dos alunos como causa. Apenas um gestor destas escolas se referiu ao interesse em organizar o conselho de classe participativo, mas tem encontrado resistência por parte dos docentes.

Assim, tais observações, apontam para uma possibilidade muito cruel, mas que não pode ser negada principalmente se consideramos o atual momento político do país. A luta por uma escola democrática vem de muitos anos no Brasil. Foi possível conhecer um pouco mais desta luta em toda a historicidade que marcou a decisão que tornou a gestão democrática um princípio constitucional, narrado em nossa introdução. Porém, Saviani (2012, p. 36) em uma de suas obras mais importantes, *Escola e Democracia*, nos atenta para o fato de que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando

menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

A constatação de Saviani (2012) deve ser “reservada” para contribuir com as análises da nossa última pergunta da entrevista. O entendimento sobre gestão democrática formulado assim, diretamente, se constituiu na ideia de conhecer o que o gestor, que está vivenciando a aplicação da lei da gestão democrática e todas as suas possibilidades, tem como definição.

Perguntamos então: Qual o seu entendimento sobre Gestão Democrática?

É essa loucura que estamos vivendo... O Gestor... depois que ele passou a ser eleito ficou mais complicado. É um caminho duplo. Ao mesmo tempo que você tem que atender as demandas do cargo, você tem que estar atento as posturas das pessoas... é complicado viu?! Gente que votou em você que num dia vira para você e diz: lembra que você é professora, viu? Como se você não pudesse tomar essa ou aquela atitude por que foi eleita e nem todos vão gostar. Tem que ter muito jogo de cintura. (G.A)

Bem, vamos lá, sabia que essa pergunta ia chegar... a proposta, a lei é muito interessante, é importante, eu considero, mas na prática é muito desgastante pro gestor... Você assume um cargo sem saber que seu CPF está vinculado a tudo. Desde a merenda até os gastos com as coisas do cotidiano da escola. Você tem que dar conta do pedagógico, do administrativo, por que as vezes eles só respeitam a figura do diretor, tem que saber do financeiro e ainda de todas as leis que estão por trás dessas coisas... Você não concorre sabendo que será assim. E eles falam que vão ajudar que vai ter curso e eu te digo, tudo que eu aprendi foi na prática, foi quebrando a cara mesmo... Eu tenho sorte, sempre tive com minha equipe pedagógica, gente muito boa e competente, mas não é toda escola que é assim. Então tem o lado bom, mas tem o lado ruim também. (G.B)

Olha, a gente sabe que o principal é o democrático aí. Sim, a gestão democrática é antes de tudo uma lei que vem para que todas as decisões da escola sejam tomada por todos. E começa com o voto, a eleição. Vence quem receber mais votos. Eu tento explicar isso sempre que a gente se reúne para votar algo. Seja do financeiro ou do pedagógico. Não tem como ser diferente. Aqui a comunidade confia muito em mim. É natural. Uma escola pequena, rural, dentro da comunidade. A gente cria laços rápido. Mas eu não abro mão, sempre chamo reuniões para resolver tudo. Alguns pais passam aqui e falam: o que a senhora resolver está tudo certo, eu assino embaixo. Eu explico, pelo menos tento dizer que não pode ser assim. Que eles precisam vir e ouvir o que todos tem pra dizer. A gente sabe que dá mais trabalho, mas essa conquista não podemos perder.

Vixe... é tudo isso que eu falei até agora, risos. É a participação de todos. É a escola estar aberta para críticas e sugestões. É ouvir todo mundo e mais que isso, é dar espaço de fala para todos, todos mesmo. Mas na gestão democrática tem os espaços de decisão também que são sérios. Importantes. Na verdade tem alguns que a gente não usa, erro nosso, mas a gente sabe que existe. E dá trabalho, viu? Tem que cuidar de tudo. O diretor que antigamente só se preocupava com o pedagógico e o administrativo, tem que entender de tudo. Leis, prestação de contas, que dá muito trabalho. Eu sei que não compensa, se for pensar em gratificação, ninguém se candidata.
Risos. (G.D.)

Quando Paro (2018) cita que “[...] hoje a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar *para a democracia*”, o entendimento que temos é de que isso ocorre há muitos anos para além do “hoje”. Estes gestores também não vivenciaram uma escola que se ocupasse da “função de educar para a democracia”, haja vista que em seus discursos há a definição de que estar na **gestão democrática** é muito mais difícil, mais desgastante, mais exigente.

Ainda que alguns gestores tenham citado que compreendem sua importância, enfatiza-se que há um *lado bom* e um *lado ruim*. Que tipo de formação continuada foi ofertada a estes gestores? Cito isso para recordar que está previsto na lei da gestão democrática a obrigatoriedade da oferta de cursos de formação que contribuam para que exerçam seu papel com qualidade. Não estou aqui afirmando que a formação continuada deva dar conta de promover a construção do conceito ideal de gestão democrática, até porque, não é ideal a ser construído e sim um conceito real e possível como é previsto em qualquer movimento democrático. No entanto, abordar sobre democracia, de suas idiosincrasias, de suas possibilidades e principalmente do caráter coletivo das construções, parece estar distante do que é proposto nestas formações.

Problematizar sobre democracia na escola se faz urgente para a democracia do país. Mais importante, ainda, é enriquecer o debate sobre qualidade na educação. Paro (2018) nos lembra “[...] da necessidade de ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade de ensino. Esse aspecto será tão mais importante quanto mais menosprezado ele seja no contexto das questões educacionais” (PARO, 2018. p. 25).

O recorte que organizamos abaixo nos incita a refletir sobre como é possível dizer tanto sobre tantas coisas em uma frase.

Quadro 9. Triangulação para análise do discurso – Gestão Democrática

| GESTOR | EXCERTO | DISPOSITIVO TEÓRICO | DISPOSITIVO ANALÍTICO |
|--------|---|---------------------------------|-----------------------|
| GA | “ O Gestor... depois que ele passou a ser eleito ficou mais complicado. ” | O sentido de gestão democrática | POLISSEMIA |
| GB | “ a proposta, a lei é muito interessante, é importante, eu considero, mas na prática é muito desgastante pro gestor.... ” | O sentido de gestão democrática | POLISSEMIA |
| GC | “ Olha, a gente sabe que o principal é o democrático aí . ” | O sentido de gestão democrática | POLISSEMIA |
| GD | “ Mas na gestão democrática tem os espaços de decisão também que são sérios ” | O sentido de gestão democrática | POLISSEMIA |

Fonte: A partir da geração de dados da pesquisa com organização da autora

O sentido de um discurso vai para muito além das palavras. Encontramos sentido na observação do ambiente, na posição que o falante ocupa, na situação em que se encontra no momento em que produz sua fala e, principalmente, no que ele demonstra, fisicamente, quando fala. A análise do discurso pressupõe que todos estes elementos foram observados e são de conhecimento do pesquisador. Assim, como o discurso que este, o pesquisador, produz no momento da análise também deve levar em consideração ao menos alguns destes elementos.

Os discursos aqui selecionados apontam para a necessidade de trazer vários sentidos para se fazer compreender o que, até mesmo eles, os entrevistados, ainda não compreendem. A polissemia desvela um discurso que traz uma multiplicidade de sentidos. Quando **GB** afirma que “a proposta, a lei é muito interessante, é importante, eu considero, mas na prática é muito desgastante pro gestor [...]”, ele informa que apesar de compreender o valor da **gestão democrática**, acredita que deve haver algum modelo “menos desgastante”. Os discursos reificam a cultura de que é mais fácil e prático receber e dar ordens do que pensar e construir coletivamente a gestão.

Compreendo que na falta de um entendimento das possibilidades que a **gestão democrática** traz, na partilha das responsabilidades e decisões, o caminho mais fácil é dizer o quão “desgastante” é ser gestor neste modelo, pois não o compreende. É possível perceber? O conceito de democracia não foi construído em sua inteireza para estes gestores, tampouco, apresentam terem vivenciado espaços democráticos na educação. Não são os modelos de sucesso que farão esta ou aquela escola se tornar

democrática, mas, o incentivo, o estímulo e o suporte para que as tentativas e os erros façam parte da trajetória.

Precisamos lutar por espaços de reflexão, para pensar sobre como é possível, como podemos “fazer acontecer”. A educação é chamada a dar sempre “bons e rápidos resultados”. Como se isso fosse possível num sistema tão complexo e tão diverso. Como cita Vitor Paro (2018), para que um gestor avance em suas propostas para sua escola precisa estar num movimento constante de observação na qualidade de pesquisador.

Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia a dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar suas potencialidades. (PARO, 2018, p. 29)

Contudo, como ressalta Dourado (2013), a luta pela **gestão democrática** nas escolas não passa apenas por garantir a eleição direta dos gestores, isso seria arrazoar demasiadamente o sentido de democracia na educação. Porém, desconsiderar a importância deste feito é igualmente perigoso, destaca o autor:

Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Nesse contexto, 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, 2013, p. 105)

A qualidade na educação está inteiramente relacionada à gestão democrática. Educar para democracia se faz urgente e quanto mais menosprezado for este fato, mais importante ele será.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Só existe saber na invenção, na reinvenção,
na busca inquieta, impaciente, permanente,
que os homens fazem no mundo, com o mundo
e com os outros. Busca esperançosa também”*
Freire (1997, p.33)

Os resultados alcançados nesta pesquisa, apoiados pela análise do discurso crítica e as categorias do materialismo histórico dialético nos trazem a convicção de termos conseguido atingir os objetivos a que nos propusemos. No decorrer de todo o trabalho foi possível responder aos questionamentos sobre **1.** Como a gestão democrática encontra-se expressa na legislação brasileira e do Distrito Federal? **2.** O que significa **gestão democrática** para os gestores da escola?

O mergulho na historicidade que compôs a luta de uma nação para cunhar a **gestão democrática** como princípio educacional foi revigorador e estimulante. Os dias atuais precisam da memória destas lutas que trouxeram as conquistas que hoje temos.

Reviramos leis, documentos e fatos históricos num movimento de imenso respeito pela historicidade que envolve a conquista de um princípio constitucional tão valioso como a **gestão democrática**. Para além das leis que materializam este feito, está o fato de carregar o sentido maior da luta nacional brasileira durante mais de quatro séculos, a democracia.

Sabemos que garantir que este seja um **princípio** educacional e ainda que esteja formalizado e publicado em lei no Distrito Federal, o desafio maior é vê-lo materializado no chão de nossas escolas. As escolas públicas conquistaram o direito a consumir tal feito desde o ano de 2012. Entretanto, para concretizar uma proposta tão desafiadora do ponto de vista do jovem exercício democrático, é preciso apoio, suporte, espaços de formação e espaços para reflexão.

A inquietação movida para esta pesquisa eram as conjecturas a despeito da efetivação da **gestão democrática** nos espaços escolares. Desvelar o sentido de **gestão democrática** para os gestores escolares e a sua efetividade no chão da escola foi o caminho que encontramos para iniciar a compreensão de quais são os problemas que estamos enfrentando.

Nossa pesquisa conclui, ainda que provisoriamente, o distanciamento entre o que é a **gestão democrática** que se configura nas leis e, a que os gestores das escolas públicas do DF entendem que seja. Um hiato está configurado. A materialidade desta conquista se faz, rasamente, no processo eletivo para gestores escolares.

As metas postas para a educação pública sempre, ou quase sempre, se referem a qualidade desta educação. Educar para a democracia é premissa desta qualidade. Neste sentido, Paro (2018, p. 25) nos provoca afirmando que “[...] não é possível conceber uma educação pública de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola, o que significa, em última análise, educar para a democracia, tendo presente o sentido em que estamos empregando esse termo”.

Grande parte do arcabouço de possibilidades dispostas na lei da gestão democrática do DF, está à margem do que se efetiva no chão das escolas. Sabemos que a história e a estrutura contraditória da produção humana são permanentemente dinâmicas. Pesquisamos, investigamos e presenciamos uma realidade que está em constante mudança. No entanto, tratamos de um conceito que vem sofrendo de banalização e desrespeito. Um conceito que garante direitos e como cita Benevides (1998, p. 168) “o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o *direito a ter direitos*”.

Garantir os espaços democráticos, principalmente nos momentos pedagógicos de construção e/ou reconstrução de saberes, em um movimento de promover o protagonismo das decisões sobre e para que a escola seja da própria comunidade, é um dos apontamentos que trazemos como imprescindível.

Pensar nos diversos “*como*” a comunidade de cada escola pode se fazer presente, atuante e contributiva; ampliar seus espaços de fala validando suas contribuições, organizando momentos de estudo e discussões das novas legislações, são outros caminhos necessários.

Ainda que o cenário apontado em nossa pesquisa possa denotar algum desânimo, a despeito disso, é preciso refletir que só podemos mudar aquilo que conhecemos. Estar diante da realidade é a premissa para alterá-la. Aqui sigo com Freire (1997, p. 60) que consciente da realidade da educação brasileira, se dispôs a encantar pela palavra e disseminar a esperança.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

A possibilidade de realizar uma pesquisa deste valor, fazendo parte como discente, em um programa de mestrado profissional na Universidade de Brasília, se configura a concretização do que pensamos ser o papel desta instituição, refletir, pesquisar, pensar novas possibilidades para os problemas reais vividos no chão de nossas escolas.

Essa temática tem um lugar de destaque no meu fazer pedagógico, pois compreendo e vivenciei a experiência da **gestão democrática**. Ter minhas inquietações que sei são de inúmeros profissionais da educação, expostas, validadas e acolhidas no espaço acadêmico, aponta o quão significativo e imprescindível é a Universidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. E. M. de **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ALVES, M. **Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação**. In. GUIMARÃES, R. (org.) Política e Governança educacional. Contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Ed. Universa. UCB; Brasília: Liber Livros, 2012.
- ANTUNES, C. **A educação em Mézáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP. Autores Associados. 2012.
- BEISIEGEL, C. de R. **O plano nacional de educação**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 106, p. 217-231, Mar. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Ago 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100011>.
- BRASIL. **Decreto n. 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10477.htm . Acesso em: 29 jun. 2017.
- BRASIL. **Decreto n. 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. Brasília, 1969a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10869.htm . Acesso em: 14 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm . Acesso em: 2 out. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 31 de mar. 2018.
- BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Estabelece as metas e as estratégias para os dez anos seguintes. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> . Acesso em: 2 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 mar 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. – Brasília, DF : Inep, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 957, de 24 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 23 jul. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei complementar n. 247, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <http://saedf.org.br/arquivos/legislacao/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%20247,%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%201999%20-%20GEST%20C%2030%20DEMOCRATICA%20-%20ALTERADA.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 de fev. 2012. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Plano Distrital de Educação. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em 26 mar 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 5.713, de 22 de setembro de 2016**. Altera a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Acesso em 26 mar 2019.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de educação: política de estado para a educação brasileira**. 1 ed. Brasília, DF: INEP, 2016.

FALCÃO, G. de C. M. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal**. 2007, 93 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

- FERREIRA JR. A. F. BITTAR, M. **A Ditadura Militar e a proletarização dos professores**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n97/a05v2797.pdf>. Acesso em 20 mar. 2018.
- FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. -8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FILICE, R. C. G.; RODRIGUES, R. M. M.; SANTOS, D. S. **A transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas: limites e possibilidades**. 1 ed. São Paulo – 2016.
- FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. 25ª Edição São Paulo. Paz e Terra – 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GAGNO, R. R. **Cultura docente: trabalho e alienação**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROBERTA-RAVAGLIO-GAGNO.pdf . Acesso em: 10 dez. 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GOMES, A.V. A.; MARTINS, P. S.; GILIOLI, R. S. P. **Plano Nacional De Educação (PNE): Análise Comparativa Entre Os Planos De 2001 E De 2014**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017.
- GRACINDO, R.V. **Os Conselhos Escolares e a Educação com Qualidade Social**. Boletim Salto para o Futuro – TV Escola. Boletim 19 – outubro de 2005 - Gestão Democrática da Educação, 2012.
- HUNGARO, E. M. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: CUNHA, C.; SOUSA, José Vieira da.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 15-78.
- KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em 31 mar. 2018.
- LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. -12 ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2015.
- LÜCK, H. **Gestão da cultura organizacional da escola**. -2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2011.
- LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. -10 ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2011.

MARKOWICZ, D. **Democracia e gestão da educação**: uma abordagem do poder na escola. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. De Reginaldo Sant’Anna. 25. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Livro 1. 2008

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1993) **Plano Decenal de Educação para todos**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

MEIRELLES, H. I. **Direito Administrativo Brasileiro**. – 12 ed. São Paulo, SP, Malheiros Editora. 1996

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. UnB, 2002. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253166>. Acesso em 20 de maio de 2018.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas**. Revista Educar: Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2014. Editora UFPR.

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Primeiras Escolas**. Disponível em <http://www.museudaeducacao.com.br/cte-40//,%202019>. Acesso em 02 fev. 2018.

NARDI, E. L. **Educação básica**: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. Educar em Revista, Curitiba, V. 34, n. 68, Mar/Abr. 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo – 2011.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação, desafios contemporâneos**. 8 ed. Rio de Janeiro – 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PARO, V. H.(org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2 ed. São Paulo – 2013.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo – 2010.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2º Ed. São Paulo: Intermeios. 2018.

PERONI, V. M. (2011). CAPÍTULO 11. **Privatização do Público versus democratização da Gestão da Educação**. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. de R.; CORBUCCI, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa. Brasília: IPEA. (p.199- 216). Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318. Acesso: 18 ago.2017

SANTOS, R. J. R.; JESUS, W. F. de. **A gestão escolar em Brasília**: síntese histórica das concepções em disputa. Com Senso, Brasília, V. 5, n.1, Março, 2018.

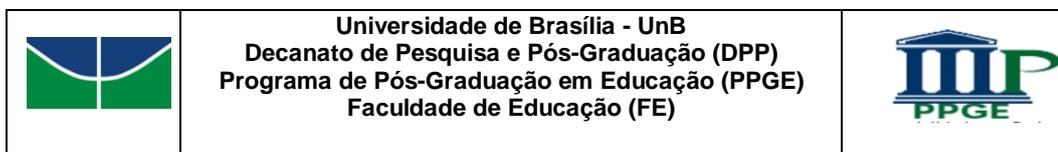
SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. -42 ed. Campinas, SP – Autores Associados. 2012

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone. Organização 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica, política e gestão da escola**. 2 ed. Brasília: Liber Livros – 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A Gestão Democrática na escola pública: do discurso à prática do gestor”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Patricia Silva Souza – mat. 17/0134407, orientada pela Prof^a Dr^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “Desvelar o sentido de gestão democrática para os gestores escolares e a sua efetividade no chão da escola”.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder a entrevistas e questionários e autorizar observações em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de dois meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas (otiliadantas@unb.br)

Patricia Silva Souza (patriciaramirounb@gmail.com) (61) 98105-1546

() Concordo em participar desta pesquisa.

() Não concordo em participar desta pesquisa.

NOME COMPLETO:

_____ CPF _____
_____ DATA ___/___/_____

ASSINATURA _____

Agradecemos sua colaboração!

Brasília, março de 2019.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O GESTOR



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Faculdade de Educação (FE)



ENTREVISTA COM O GESTOR

Tema da pesquisa: A Gestão Democrática na escola pública: do discurso à prática do gestor.

Mestranda: Patricia Silva Souza

Orientanda: Otilia Maria da Nobrega Alberto Dantas

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome completo:

2. Endereço residencial:

3. Idade: _____ Tel. Cel.: _____

4. E-mail: _____ -

5. Sexo: () M () F () Não deseja informar

6. Qual seu estado civil?

() Solteiro () Casado () União Estável () Viúvo(a)

II - FORMAÇÃO:

| ENSINO MEDIO | GRADUAÇÃO | ESPECIALIZAÇÃO | MESTRADO | DOUTORADO |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Área/Curso: | Área/Curso: | Área/Curso: | Área/Curso: | Área/Curso: |
| Ano de ingresso e conclusão: |
| Instituição: | Instituição: | Instituição: | Instituição: | Instituição: |

III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

7. Efetivo na SEEDF? () NÃO () SIM Ano de ingresso na SEEDF:

8. Há quanto tempo está na gestão da escola e antes de assumir esse cargo, qual era a sua função?

IV – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

9. Como você caracteriza sua comunidade?
10. Em quais ocasiões você se comunica com sua comunidade escolar (pais, familiares e/ou responsáveis pelos alunos)? Com quais objetivos?
11. Que formas (modelos) de comunicação você usa com sua comunidade escolar? Porquê?
12. Qual sua percepção de como é sua fala com sua comunidade?
13. Para você, o que é Gestão Democrática?

Agradecemos a colaboração.

Brasília, _____/2019.