



**POLÍTICAS
EDUCACIONAIS
E SUAS
IMPLICAÇÕES
NA GESTÃO
ESCOLAR**

Amanda Felix Oliveira

Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS.
Professora de matemática no Colégio Estadual José Rodrigues
Naves em Goianira. E-mail: ammandafelix@hotmail.com

Resumo

A elaboração de políticas públicas sempre esteve atrelada aos ideais defendidos por um governo, num determinado período sócio-histórico. De tal modo, as políticas educacionais brasileiras refletem a clara influência do neoliberalismo na gestão e organização do sistema de educação. A própria LDB (9.394/1996) foi fortemente influenciada pelos ideais neoliberais difundidos a partir da década de 90. Os princípios neoliberais motivaram profundas reformas no âmbito socioeconômico e, seguindo tal lógica, a educação assumiu um status mercadológico, e o setor privado ganhou relevância. Isso impactou também no processo de gestão escolar que, devido à municipalização da educação, descentralizou o sistema de ensino brasileiro, sob a justificativa da maior autonomia na gestão do ensino. Diante disso, discute-se, neste artigo, as políticas educacionais implementadas no Brasil, cujo viés neoliberal é basilar, e as suas implicações na gestão escolar. Para isso, utiliza-se alguns postulados teóricos de Toschi (2008a, 2008b), Furtado (2005) e Gentili e Silva (1995), cuja intenção é fundamentar as discussões realizadas ao longo do trabalho. Por fim, constatou-se que a descentralização e flexibilização do sistema educacional brasileiro, orientando-se pelos princípios da gestão democrática, acabam modificando a conduta escolar, favorecendo a participação de todos os agentes escolares. Contudo, evidencia-se uma tentativa do Estado de relegar o papel de gerir a educação, transferindo tal função para a sociedade.

Palavras - chave: Políticas educacionais; gestão democrática; neoliberalismo; educação.

Abstract

The elaboration of public policies has always been linked to the ideals defended by a government, in a certain socio-historical period. In such a way, Brazilian educational policies reflect the clear influence of neoliberalism in the management and organization of the education system. The LDB itself (9,394/1996) was strongly influenced by neoliberal ideals spread from the 1990s onwards. The neoliberal principles motivated deep reforms in the socioeconomic sphere and, following this logic, education assumed a market status, and the private sector gained relevance. This also had an impact on the school management process which, due to the municipalization of education, decentralized the Brazilian education system, under the justification of greater autonomy in teaching management. Therefore, this article discusses the educational policies implemented in Brazil, whose neoliberal bias is fundamental, and their implications for school management. For this, some theoretical postulates of Toschi (2008a, 2008b), Furtado (2005) and Gentili and Silva (1995) are used, whose intention is to support the discussions carried out throughout the work. Finally, it was found that the decentralization and flexibility of the Brazilian educational system, guided by the principles of democratic management, end up modifying school conduct, favoring the participation of all school agents. However, an attempt by the State to relegate the role of managing education is evident, transferring this function to society.

Keywords: Educational policies; Democratic management; neoliberalism; education.

INTRODUÇÃO

A elaboração de políticas públicas voltadas para a educação brasileira deve partir do pressuposto na Constituição Federal de 1988, a qual considera o direito à educação como público, subjetivo e inalienável, inerente à pessoa humana. Assim sendo, as ações orgânicas tomadas no interior da escola, em especial, pela equipe gestora, devem estar alinhadas aos princípios democráticos e às políticas educacionais.

Sob tal ótica, cabe à gestão escolar adotar uma conduta democrática, que objetive a participação e inclusão de todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, a garantia e a efetividade do direito à educação. Isso requer uma gestão em que todos os agentes sociais e educacionais trabalhem em conjunto, desempenhando papéis e funções primordiais, visando melhorias no sistema educacional brasileiro.

Todavia, a gestão escolar não pode estar fragmentada (Visto que uma gestão escolar fragmentada é uma gestão que não desenvolve as ideias e proposta juntos aos docentes), ao contrário, deve estar integrada às demais instâncias educacionais – municipal, estadual e federal – em prol de uma educação pública de qualidade. A finalidade é permitir que todas as esferas da federação tenham autonomia suficiente para implementar um projeto educacional democrático, participativo, inclusivo e eficiente.

Ademais, as políticas públicas para a educação (Políticas educacionais são um tipo de instrumento governamental que têm o objetivo de fornecer subsídios para ampliação e universalização da educação num país, seja em nível federal, estadual ou municipal) ganharam força, principalmente, após a LDB 9.394/1996. Enquanto lei que estrutura e direciona a conduta do sistema de educação brasileiro, a LDB pauta-se pelos princípios democráticos e participati-

vos, permitindo que o processo de gestão da educação, em qualquer das esferas, esteja alinhado.

Logo, neste trabalho, discute-se as políticas educacionais brasileiras, com ênfase na LDB 9.394/96, e suas implicações na gestão escolar. De tal modo, aborda-se o contexto sócio-histórico que embasa a formulação de tais políticas, uma vez que estas manifestam o ideal de Estado, de governo e de sociedade da época. Ou seja, analisar políticas públicas de um dado período é compreender os princípios e as intenções que fundamentam as ações do poder público para sua gestão.

DESENVOLVIMENTO

1. Estado moderno e as políticas neoliberais

O Estado Moderno, enquanto princípio orgânico-social, tem como marco inaugural a Revolução Francesa, responsável pela ruptura com os ideais da sociedade feudal, marcado pela centralidade do poder nas mãos do Rei. Os revolucionários objetivavam fundar instituições democráticas e livres, inaugurando o Estado de Direito Moderno que, segundo Enterría (1984), rege-se pelo princípio da legalidade, ou seja, nenhum homem deve depender de outro, mas submeter-se às mesmas leis.

O liberalismo, como modelo econômico, emerge nesse período, tornando-se a base para formação da sociedade industrial capitalista. O pensamento liberal e o princípio democrático partem do mesmo fundamento: o indivíduo. Nessa perspectiva, o Estado seria um conjunto de indivíduos que atuam e constroem o mundo a partir das relações estabelecidas uns com os outros (BOBBIO, 2000). Assim, o pensamento liberal valoriza a individualidade dos sujeitos, em detrimento da coletividade. O Estado, então, deve se orientar na garantia das liberdades individuais dos cidadãos.

Pautando-se no liberalismo, a teoria neoliberal também considera o capitalismo a melhor forma de organizar e gerir a sociedade, assegurando a satisfação das necessidades individuais. Assim, os neoliberais pregam a não interferência do Estado na economia, favorecendo então a um mercado livre (autoregulável), em uma sociedade aberta, onde prevaleceria a livre competição.

Toschi (2008a) argumenta que, o ideal de sociedade capitalista estimula o fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, a eficiência e a qualidade de serviços e de produtos; a sociedade aberta e a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais; a seleção dos melhores, baseada em critérios naturais de aptidões e de capacidades.

O neoliberalismo visa reduzir a ação do Estado na área do bem-estar social: privatizando bens e serviços públicos, restringindo financiamentos, diminuindo gastos com a população, reduzindo programas e benefícios assistenciais. Toschi (2008a) argumenta que o paradigma neoliberal reordena a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas, como no caso da educação.

As políticas neoliberais para educação, segundo Gentili e Silva (1994), têm como finalidade despolitizar a educação, (onde se busca negar a luta de classe e implementar reformas neoliberais e retiradas sociais) dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. Para isso, utiliza-se estratégias que vinculam a educação ao discurso da qualidade do ensino e ao mercado de trabalho.

Nesse prisma, o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade explicita-se mais

concretamente no neoliberalismo de mercado, o qual concebe o mercado como o princípio fundador, unificador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial. Nessa acepção, Toschi (2008a) destaca que o neoliberalismo luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo. Assim, essa nova ordem postula a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada.

No tocante à educação, Toschi (2008a) destaca que a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

Além do mais, Toschi (2008a) afirma que, se na década de 1950 foi utilizado o discurso da igualdade para expansão do ensino, em atendimento a determinada modernização econômica, agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de modernização econômica.

Ademais, Toschi (2008a) enfatiza que, como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada, que, naturalmente, busca a eficiência e a qualidade (Os indicadores de qualidades devem mensurar a participação de toda a comunidade escolar, nas decisões por meio da participação nos conselhos, escolares e o constante acompanhamento escolar. Devem considerar também as parcerias lo-

cais e como estão sendo solucionados os conflitos que aparecem). Assim, igualdade de acesso ou universalização do ensino em todos os níveis e qualidade de ensino ou universalização da qualidade aparecem como antíteses.

A qualidade da educação passa a ser um privilégio e não mais um direito. De tal modo, Gentili e Silva (1994) argumenta que defender direitos, esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram, é um exercício de cinismo; e quando um direito é atributo do qual goza uma minoria, a palavra mais correta para designá-la é privilégio. Haja vista, no modelo neoliberal, que não é o Estado quem deve intervir na qualidade da educação, mas o mercado que se autorregula por meio da concorrência.

Gentili e Silva (1994) pontua ainda que, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade e menos regulação, mas o controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva.

Portanto, não é possível, segundo o paradigma neoliberal, ampliar os índices de escolarização e dar condições de permanência na escola e na universidade com o mesmo nível de qualidade e de eficiência, em razão da diversidade e das condições existentes no contexto atual. Seria preciso, então, hierarquizar e nivelar por cima, ou seja, pela excelência, tornando o sistema de ensino competitivo.

Nesse contexto, Toschi (2008a) ilustra que as universidades públicas se encontram ameaçadas e em permanente crise, uma vez que faltam recursos de toda ordem para garantir sua funcionalidade. A educação é a base do desenvolvimento sustentável de qualquer país. Ela é vital para romper com a história dependência científica, tecnológica e cultural de

nosso país e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma, soberana e solidária. Sem educação não há desenvolvimento, e por isso, o processo de globalização colocou o nosso país e as nossas universidades em uma encruzilhada. De um lado, desregulamentação, burocracia e desorganização; de outro, um projeto que percebe a educação superior como um bem público a ser ofertado, gratuitamente, pelo estado, com qualidade, democracia e dignidade. Fatores (dos mais) diversos levam as universidades do país a uma indesejável crise, entre os quais a falta de financiamento e de autonomia, salários defasados, paralisações na luta por direitos e pela sobrevivência. O discurso neoliberal de mercado questiona até mesmo a relevância social delas, ao mesmo tempo em que vincula sua autonomia à questão do autofinanciamento e da privatização, como única forma de sair da crise e alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência.

Por fim, Toschi (2008a) explicita que a atual configuração estrutural e educacional, no plano mundial, impõe novos desafios e um novo discurso ao setor educacional. A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminha, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação.

2. Políticas educacionais e a Gestão Democrática

As políticas educacionais compõem o grupo de políticas públicas sociais do país. Dessa forma, constituem um elemento de normatização do Estado,

guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando.

Nesse contexto, como a sociedade é dinâmica, a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais também muda ao longo dos anos. As políticas públicas de educação geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e à interpretação de poder de cada época.

Ademais, Toschi (2008b) ressalta que compreender a educação pública no Brasil supõe conhecer como se deu, historicamente, o embate com as forças privatistas presentes em toda a história educacional brasileira, ora se apresentando com maior ou menor expressão, ora adquirindo características diferenciadas.

A partir da década de 1980, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neconservadora que acenava à minimização do Estado, o qual se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação. Aliás, as alterações da organização do trabalho, resultantes, em grande parte, dos avanços tecnológicos, solicitam da escola um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e de serviços (TOSCHI, 2008b).

Com o Estado ausentando-se das funções educacionais, o poder público acaba remetendo ao setor privado a função de formar para o trabalho, visto como o mais competente para essa tarefa. A descentralização, por sua vez, emerge como alternativa à redução dos gastos do Estado com a educação brasileira. Além de contribuir, segundo o modelo neoliberal, para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida.

Haja vista, a modernização educativa e a qualidade do ensino, que nos anos 1990, assumira uma conotação nova, se relacionaram à proposta neocon-

servadora que incluía a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate, o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adotando o critério da competência (TOSCHI, 2008b).

Nesse período, a área educacional brasileira passou por inúmeras reformas, todas alinhadas ao viés econômico neoliberal difundido por órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Já no governo Collor (1990 -1992), o Brasil começou uma intensa política de reformas de cunho liberal: cortou gastos públicos, promoveu abertura comercial, buscou investimento de capital estrangeiro, renegociou a dívida externa e privatizou estatais. No entanto, tais reformas tornaram-se prejudiciais ao país, pois a dívida externa aumentou, mesmo com transferência de recursos para o exterior; houve intensificação na concentração de renda; e o percentual de brasileiros, abaixo da linha da pobreza, cresceu bastante (FURTADO, 2005).

Embora as medidas adotadas pelo governo brasileiro tenham sido catastróficas, aproximaram o Brasil do Banco Mundial. Aliás, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) acabou dando continuidade à implementação de tais reformas liberais, em sua maioria sugeridas pelo Banco Mundial: a reforma do sistema previdenciário; a revisão do sistema tributário; e a concentração dos recursos para a educação no ensino básico. Tais medidas estavam alinhadas à visão do Banco, que acreditava ser através destas que um país se torna economicamente competitivo (FURTADO, 2005).

No âmbito educacional, as reformas no sistema de ensino também coincidiram com as orientações pro-

vindas do Banco Mundial, uma vez que priorizavam o investimento no ensino fundamental, a implantação de políticas de descentralização, a flexibilização da gestão, o investimento em insumos educacionais (livro didáticos, por exemplo), ampliação dos dias letivos e ênfase no processo de avaliação (em larga escala) (FURTADO, 2005).

O Banco Mundial, percebe a educação como uma forma de compensar a situação de pobreza em que o país se encontrava ao passar pelos ajustes econômicos, ao interferir nos países periféricos difundidos ideais neoliberais, acaba determinando o rumo da educação, definindo como prioridade ao ensino fundamental. Para isso, mobilizam os discursos da falta de investimentos públicos, justificando o abandono pelo Estado dos demais níveis da educação. Como consequência, abre-se espaço para as privatizações, principalmente, no ensino superior (FURTADO, 2005).

Diante do exposto, a principal crítica às políticas neoliberais implementadas pelo Banco Mundial se deve, além do seu aspecto econômico, à não consideração das especificidades locais e à não participação dos envolvidos com a educação. Assim, Torres (1996, p. 139) pontua,

O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo.

Outrossim, no que tange às políticas implantadas no sistema educacional brasileiro a partir da década

de 1990, destaca-se a descentralização da educação, ocorrida via municipalização do ensino público. Entretanto, com a municipalização, não necessariamente, houve a descentralização, já que neste modelo a tomada de decisão é compartilhada com as bases. Ocorreu uma desconcentração. Sob tal ótica, Casassus (1990) argumenta que a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, enquanto a descentralização é um processo que procura assegurar a eficiência do poder local.

O discurso da descentralização do sistema de ensino acabou, todavia, difundindo o ideal da flexibilização da gestão e pregando a maior participação da comunidade na escola, que passaria a ter maior autonomia. Tais posicionamentos neoliberais do Estado brasileiro estavam atrelados aos princípios neoliberais defendidos pelo Banco Mundial, e culminaram na elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. No corpo do documento fica evidente a incorporação do princípio da gestão democrática do ensino público na forma da lei, bem como, a ênfase na maior participação da comunidade nas escolas (FURTADO, 2005).

Contudo, um fator merece destaque, tanto na questão da descentralização, quanto da participação da comunidade nos sistemas educacionais, é o fato de o governo estar tentando

se ausentar de suas funções e responsabilidades de gerir a educação, transferindo-as para a sociedade. Isso, segundo Silva Jr. (1996, p. 79), evidencia

A proposta de um “Estado mínimo”, exaustivamente enunciada, visando reduzir a 3ação desse Estado, como é sabido, aos “campos tradicionais” da educação, da saúde, da segurança pública e dos transportes. Mas também nesses campos não caberia ao Estado

“operar”, mas sim, sempre que possível, apenas “intermediar”. [...] a ação do Estado não deveria se orientar necessariamente em favor da manutenção e do aprimoramento das escolas públicas, mas preferencialmente, pela busca de soluções “inovadoras” que “flexibilizassem” as formas de apoio estatal às “criativas” propostas das entidades privadas.

Sendo assim, a promulgação da LDB 9.394/1996 influenciou na difusão dos princípios da Gestão Democrática, porém, não garantiu por si mesma a prática de tais princípios no interior das escolas. Torres (1998) ressalta que isso se deve à participação dos pais e da comunidade de maneira unilateral e restrita (na intervenção em assuntos técnicos, curriculares, centrada geralmente, nos aspectos financeiros. Logo, a retórica participativa não é acompanhada de canais e meios de informação e de capacitação para torná-la efetiva.

Apesar disso, a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol das práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, e o mérito de implantar uma nova cultura no âmbito escolar como na cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental (acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública) (BASTOS, 2001).

Portanto, para Toschi (2008b), a qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e com capacidade crítica. Por isso, um ensino de qualida-

de para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática.

3. Políticas para Gestão Escolar Democrática

As políticas educacionais são elaboradas de modo a orientar o trabalho e as ações do sistema educacional brasileiro. Assim, convém distinguir gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática. A gestão educacional se refere ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino – as escolas, e, a democrática constitui-se num eixo transversal, podendo estar presente, ou não, em uma ou noutra esfera.

Os princípios basilares da gestão democrática estão fundamentados na Constituição Federal de 1998, e explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9.394/1996). Segundo tal legislação educacional, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. É por meio da proposta pedagógica que todas as ações e projetos serão realizados, sendo assim, desenvolvidas no âmbito escolar.

Nesse sentido, estando, pois, a gestão escolar orientada pelos princípios da gestão democrática, cabe ainda, ampliar a participação de todos os membros da comunidade escolar. Desse modo, o artigo 12 da LDB pontua que, cabe à escola articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre esta e a sociedade e, ao mesmo tempo, informar aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como, sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Desse modo, é evidente que cabe ao gestor escolar promover o engajamento de todos os membros da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar. De tal forma, segundo Paro (2017), na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Além disso, um dos meios mais viáveis de estimular a participação dos membros da comunidade escolar é a criação dos Conselhos Escolares, que, segundo Paraná (2014), atua como mecanismo de participação da comunidade na escola. A função do conselho escolar é orientar, promover o diálogo e decidir sobre questões relativas ao cotidiano e ao funcionamento da unidade educacional. Silva (2006, p. 102) também pontua que,

A democratização da gestão escolar, por sua vez, supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. A participação da comunidade não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorrer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino.

Os ideais democráticos e a política da descentralização que permeiam a gestão democrática, segundo Prado (2012), também promoveram mudanças no entendimento da função do diretor, que passa a ser reconhecido como gestor escolar. Este seria o responsável por administrar as tensões que se envolvem em todas as áreas da escola, aproximar as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e das pessoas, que delegar poderes e tarefas, enfim, aquele

que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é “democrático”.

Com base no exposto, cabe ao gestor mediar as relações e propiciar um ambiente participativo onde cada membro da comunidade compreenda a sua importância enquanto parte da instituição. Assim, Honorato (2012) enfatiza que o papel do gestor escolar tem ido além da administração centralizadora e técnica, uma vez que requer deste uma visão de futuro e um projeto de conquista junto aos seus seguidores.

A propostas de uma gestão democrática, em nível escolar, com a criação de conselhos escolares e a construção de práticas curriculares deve ser baseadas na democratização do conhecimento e na inclusão da cultura popular. No âmbito de sistemas, os avanços se revelaram com a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares. Esses vários passos foram dados com base na obtenção de uma garantia legal, representada pela inclusão do princípio da gestão democrática, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Isso requer a mobilização e a efetiva participação dos diferentes atores envolvidos no campo educacional, como os pais, os alunos, os professores, os coordenadores, diretores.

Todavia, trabalhar com os princípios da gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que na atualidade é vivenciado. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON e GRACINDO, 2000).

Sendo assim, a gestão escolar que se deseja é muito mais do que um “dever a fazer”; pois ela é uma construção social na formação plena do ser huma-

no, do cidadão, do autônomo e do ético. O gestor escolar deve, então, articular, incentivar e mobilizar forças, junto à comunidade, em prol de uma educação de qualidade. Só assim o foco da gestão escolar transcenderá os muros austeros da unidade de ensino e estará vinculada ao seu entorno comunitário. Enfim, a efetiva gestão escolar democrática implica na criação de um ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional da escola e do sistema de ensino brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, pela eficácia e pela efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.

Assim, a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingres-

so e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, dos programas e das políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros.

Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e de ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____ (org.) Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOBBIO, N. Liberalismo e Democracia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1990.

ENTERRÍA, E. G. de. Revolución Francesa y Administración contemporánea. Madrid: Taurus Ediciones, 1984.

FURTADO, E. L. M. Políticas educacionais e gestão democrática na escola. (Dissertação: Mestrado). Universidade do Estado de São Paulo (UNESP): Marília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96276/furtado_elm_me_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

HONORATO, H. G. O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão. In: Congresso Ibero Americano, ANPAE, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. Gestão democrática. Curitiba: SEED, 2014. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2017.

PRADO, E. *Estágio na Licenciatura em Pedagogia: gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

SILVA JR., C. A. da. *A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação*. In: GUIRALDELLI JR., P. (org.) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, N. R. G. *Participação da comunidade escolar como fator de influência na reeleição/não-reeleição dos diretores de escola*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), Campinas, SP: 2006.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M., HADADD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

TORRES, Ártemis. *Compromisso com a gestão democrática precisa de fundamentos*. *Gestão em Rede*. Set. 1998.

TOSCHI, M. S. *Neoliberalismo: o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade*. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 84-106.

_____. *Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos*. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 129-149.