



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERDISCIPLINARES**

ORLANDY DE SOUZA MELO

**UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA HUMANISTA**

JOÃO PESSOA – PB

2014

ORLANDY DE SOUZA MELO

**UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA HUMANISTA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientador: Prof^o Ms. Inácio de Araújo Macêdo.

João Pessoa – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M528o Melo, Orlandy de Souza
Um olhar sobre a gestão escolar democrática na perspectiva humanista [manuscrito] : / Orlandy de Souza Melo. - 2014.
53 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Me. Inácio de Araújo Macêdo, Departamento de Educação".

"Co-Orientação: Prof. Dr. Estevam Dedalus Pereira Aguiar Mendes, Departamento de Educação".

1. Gestão democrática. 2. Democracia. 3. Liberdade. 4. Gestão humanitária. I. Título.

21. ed. CDD 371.200

ORLANDY DE SOUZA MELO

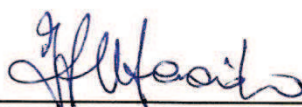
Um Olhar Sobre a Gestão Escolar Democrática na Perspectiva Humanista

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

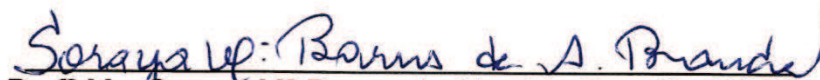
João Pessoa, 01 de NOVEMBRO de 2014.

Aprovada em: 01/11/2014.

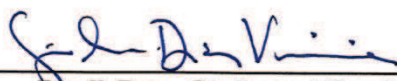
BANCA EXAMINADORA



Profº Ms. Inácio de Araújo Macêdo / UEPB
Orientador



Profª Ms. Soraya Mª Barros de Almeida Brandão / UEPB
Examinadora



Profª Dra. Giuliana Dias Vieira / UEPB
Examinadora

A minha esposa Ana Paula pela dedicação e paciência, em compartilhar comigo os momentos de correria de todos os dias, durante a construção desta monografia, ao companheirismo da minha filha Sophia Larissa que me acompanhou nas aulas presenciais dos sábados e ao coleguismo dos alunos da minha turma, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Em especial agradeço ao meu orientador Prof^o.Ms. Inácio de Araújo Macêdo, por ter me concedido a oportunidade de ser meu orientador, por ter me orientado com tanta dedicação, entusiasmo e objetividade durante toda a realização desta pesquisa e pelas sugestivas idéias e observações que resultarem nessa breve pesquisa.

Ao Prof^o.Dr^o. Estevam Dedalus Pereira Aguiar Mendes, que como coorientador, contribuiu por todas as suas valiosas sugestões na elaboração desse trabalho monográfico.

De maneira muito especial agradeço a minha sogra pela compreensão por minha ausência nas horas em que eu e minha esposa não podia ficar com minha filha Sophia Larissa, logo no começo das aulas aos sábados. Por todas, às vezes, em que precisou deixar de trabalhar em seu comércio para que eu pudesse resolver minha pesquisa monográfica. A minha esposa Ana Paula que me acompanha por tantos anos e sempre acreditou nos meus sonhos e no meu potencial.

À minha mãe Juraci, ao meu pai Oliveira, aos meus irmãos, em especial a minha irmã Mariana, a minha família em geral que de algum modo contribuíram para a conclusão deste trabalho monográfico.

Quando almejamos os valores da democracia, “[...] a melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação” (CARVALHO, 2004, p. 102).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a reflexão sobre a importância da gestão democrática na educação, tomando como referencial teórico o conceito pioneiro de democracia e gestão escolar humanitária proposto no início do século por Alexander Neill, a criação de sua inovadora escola de Summerhill, bem como a adoção da pedagogia libertária e de um sistema educacional humanístico. O objetivo é, portanto, estabelecer uma relação dos princípios inerentes a este paradigma e seu método de conexão com a individualidade subjetiva de cada aluno livre, em oposição ao modelo de gestão democrática adotado em nosso país, através da ideia de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Para trilhar este caminho, algumas dificuldades deveram ser superadas e alguns questionamentos devem ser esclarecidos, a saber: Como é possível dentro de nosso contexto escolar público estadual, superar a infelicidade causada pela repressão e o sistema de modelos imposto pela sociedade, pela família e pela educação tradicional? Como é possível estabelecer um modelo de gestão democrática dentro de uma realidade escolar tão particular e adversa como a nossa? Na busca por essas respostas, realizaremos uma pesquisa bibliográfica de autores e artigos científicos diversos, visando estabelecer uma análise dos fundamentos que possam esclarecer esses impasses.

Palavras-chave: Democracia. Liberdade. Gestão democrática. Gestão humanitária. Summerhill.

ABSTRACT

This research aims the reflection about the importance of Democratic Management in education and as theoretical reference the pioneer concept of Democracy and Humanitarian School Management, which was suggested in the beginning of the century by Alexander Neill and the creation of his innovative school called Summerhill, as well as the adoption of libertarian pedagogy and a humanistic educational system. Therefore, the aim is to establish a link between the principles which are inherent to these paradigms and their connection method with subjective individuality of each free student opposed to the democratic management model adopted in our country through the idea of a public education project with social democratic quality. In order to pave this path some difficulties should be surpassed and some questions should be solved, such as how is it possible in our public school context to overcome the unhappiness caused by repression and the model system imposed by society, family and traditional education? How is it possible to establish a democratic management model in such a peculiar and adverse school reality as ours? In the search for these answers we have made a bibliographical research among authors and various scientific articles to analyze the fundamental which may clarify these impasses.

Key words: Democracy.Freedom.Democratic Management.Humanitarian Management.Summerhill.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E CIDADANIA	
1.1. Democracia: algumas considerações iniciais.....	14
1.2. Democracia, educação e cidadania.....	15
1.3. A Democracia (autonomia) e o seu reflexo no processo ensino de qualidade.....	16
2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL	
2.1. Algumas considerações sobre a educação pré-Constituição de 1988.....	22
2.2. Legislação e gestão democrática.....	24
2.3. A Gestão democrática brasileira.....	26
3. GESTÃO HUMANISTA: DIÁLOGO E REINTEGRAÇÃO DAS DIFERENÇAS	
3.1. Administração escolar: da busca pela mediação de conflitos.....	29
3.2. Gestão escolar e conflitos de paradigmas.....	32
3.3. Gestão escolar e a ressonância no processo de aprendizagem.....	35
4. A ESCOLA DE SUMMERHILL	
4.1. Uma breve biografia do Autor.....	38
4.2. A ideia de Summerhill.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

Com a Constituição de 1988 e a descentralização da educação, as discussões em torno do paradigma da Gestão Escolar se tornam temas emergentes nos debates educacionais em nosso país. A gestão democrática considera que é a partir da ação coletiva que as mudanças sociais acontecem, o que resultaria na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. A democratização das práticas pedagógicas dentro do contexto escolar permitiria também um modelo de gestão mais aberto, eficiente e participativo.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa estabelecer uma breve exposição dos conceitos de democracia, gestão escolar e cidadania; sua importância para o sistema educacional e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em articulação a pedagogia humanista proposta pela escola de Summerhill. Esta escola foi inovadora para sua época e continua sendo uma referência, quando se trata de construir uma educação nessa perspectiva. Ela tem sido referência também no campo da educação infantil, porque os princípios de orientação infantil são claramente expostos e desenvolvidos através dos acontecimentos democráticos nessa Escola. O pensamento de Neill propõe que as novas gerações provarão da liberdade, assim, o caminho da liberdade se confunde com caminho da cidadania plena na prática pedagógica. Portanto, o zelo, a ética profissional e a equidade social é necessariamente viável para a educação, sobretudo, na educação infantil, que é quando a vida educacional começa efetivamente. Summerhill é um modelo de escola que hoje se caracteriza como educação democrática.

No âmbito escolar brasileiro, tais direitos são assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, além das legislações estaduais e

municipais. Por outro lado, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) possibilitam as referências básicas, cujo objetivo é a difusão dos princípios da reforma curricular e a orientação e busca de novas metodologias para os professores. A reforma curricular possibilita ao educador a construção contínua de seus procedimentos didáticos e metodológicos, cujo foco deve sempre estar voltado para a efetiva progressão e melhorias dos processos de ensino e aprendizagem e de sua autonomia.

Autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar das gestões de ação coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, integrada como as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais e sóciopolíticos (BRASIL, PCN, 1997, p. 97).

A escola passa a assumir um papel mais democrático, voltado para os interesses não apenas de seu alunado, mas também de sua comunidade, da formação de sujeitos críticos e construtivos, que possam potencializar seus conhecimentos e interagir a partir desse saber, com o universo que o cerca e está inserido.

Incorpora-se assim, a visão de que a educação deve ser aplicada a todos (crianças, jovens e adultos), que devem, evidentemente, estarem em consonância com tais objetivos viabilizados pela escola. Como afirma o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência

Tais objetivos devem promover a cidadania visando à ampla promoção e consolidação da democracia social e, para isso, é preciso pensar em uma educação que contemple esses anseios. Como afirma Puig (2000, p.33)

Uma escola democrática define-se pela participação do alunado e do professorado no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Uma escola democrática, porém, deve possibilitar a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender ao esforço para intervir.

Nessa perspectiva a escola atual deixa de ser um espaço apenas para repassar conhecimentos, mas de construção permanente de uma educação democrática voltada para o interesse de seu alunado e de sua comunidade escolar, atuando e agenciando para a efetiva construção da cidadania participativa.

Com esse fim, optamos em adotar uma pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de teóricos diversos, como também a consulta de artigos científicos e outros recursos, na busca de compreendermos a proposta por nós assumida

O motivo que nos motivaram a elaborar esta pesquisa aponta para o fato de que a partir do conceito de Democracia e da contraposição entre Pedagogia humanitária e “democrática”, poderíamos compreender melhor o nosso papel como educador naquilo que nas Unidades Escolares são chamadas de Gestão Democrática, haja vista, que o que mais percebemos nos espaços escolares, é o contrário do que se prega, ou seja, a prática indiscriminada da Gestão Autocrática, que impedem, atrasa e impossibilitam a criação dos espaços democráticos dentro do contexto escolar.

1. EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E CIDADANIA

1.1. Democracia: algumas considerações iniciais

Etimologicamente, o termo Democracia é originário do grego δημοκρατία (*dēmokratía* ou "governo do povo"), criado a partir δῆμος (*demos* ou "povo") e κράτος (*kratos* ou "poder"). Em outras palavras, doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição eqüitativa do poder (FERREIRA, 1989).

Na Grécia antiga, conforme Ferreira (1989), a chamada *democracia direta* era praticada pelos cidadãos em praça pública, nas chamadas assembleias. Evidentemente, hoje tal procedimento se tornaria impossível dado ao crescimento populacional. Em virtude deste crescimento, criou-se a *democracia representativa*, caracterizada pela escolha de seus representantes a partir do voto. Nessa perspectiva, faz-se necessário que o indivíduo detenha de autonomia democrática, para que suas decisões e direitos possam ser respeitados. Com efeito, ao trilharmos este caminho, algumas questões devem ser feitas: Será que a sociedade brasileira está qualificada para exercer essa autonomia democrática? Como é possível alcançar esta autonomia democrática dentro de uma concepção de política pública elitista? Ou melhor, será que estamos preparados para viver uma verdadeira democracia? Como lidar com a figura da corrupção e da exploração da miséria que ameaça o exercício pleno dessa cidadania nas camadas mais pobres de nossa sociedade? É possível educarmos nossa sociedade para exercer seu pleno direito? Qual o papel de nossas escolas no preparo e resgate da cidadania?

Imaginamos que é preciso termos consciência de que o processo ideológico de construção da democracia dar-se de forma lenta e em longo prazo. Muitos paradigmas devem ser rompidos. É preciso trabalhar as novas gerações. Um caminho seria incentivar a autonomia para que as crianças aprendam a tomar decisões, construam suas regras, e sejam capazes de assumir as conseqüências de seus atos com responsabilidade. Acreditamos, portanto, que a escola assume um papel essencial e fundamental nas transformações destas mudanças.

Pensamos que a escola tem que se transformar num espaço constante de exercício de sua cidadania, autonomia e reflexão crítica. Ela deve assumir a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs críticos, autônomos, preparados e qualificados para exercer seu papel social de forma plena.

Assim, é preciso termos consciência de que a contribuição para o desenvolvimento da autonomia dessa e das futuras gerações, não se dá ou dará a partir do discurso, mas de práticas sociais, pedagógicas e políticas efetivas que reconheçam no indivíduo seu potencial crítico e produtivo. Não se admite mais um modelo de gestão autoritário e centralizador, mas participativo, coletivo e, sobretudo, democrático. Como afirma Bobbio, (1986, p. 327):

Certamente nenhum regime histórico jamais observou inteiramente o ditado de todas estas regras; e por isso é lícito falar de regimes mais ou menos democráticos. Não é possível estabelecer quantas regras devem ser observadas para que um regime possa dizer-se democrático. Pode afirmar-se somente que um regime que não observa nenhuma não é certamente um regime democrático, pelo menos até que se tenha definido o significado comportamental de Democracia.

Acreditamos que o desenvolvimento da autonomia na gestão democrática se deve as tentativas de participações da comunidade escolar, explorando todos esses fundamentos inerentes a democracia.

1.2. Democracia, educação e cidadania

Historicamente, o conceito de cidadania representa o conjunto de direitos e deveres que um cidadão ou cidadã tem de participar da vida pública e política de

seu país, estado ou município, participando ativamente na elaboração das leis e do exercício de funções públicas. Atualmente, esse conceito ampliou-se assumindo contornos mais amplos que perpassam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais, assumindo assim, a responsabilidade de buscar condições e garantias mais dignas para as pessoas.

Partindo desse pressuposto, podemos citar a proposta de vários autores tais como Carl Rogers e seu “Princípio da Não-Diretividade” e Alexander S. Neil e seu “Princípio da Autonomia”. De acordo com Rogers (1989, p. 16):

A definição de não diretividade passa, pelo acreditar que "o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido”.

Pensamos que o professor deve estabelecer um contato direto com o aluno em busca de informações que possam proporcionar uma aprendizagem mais significativa e produtiva. Para Carl Rogers (1974, p.380), “o sistema educativo deverá ter sempre como objetivo o desenvolvimento das pessoas, de uma forma plena e, simultaneamente, que as conduza à sua auto-realização”.

No modelo proposto por Roger (1989), o ensino é autodirigido o que diferencia-se do sistema adotado por Neil (1968), pautado na autonomia do aluno em governar-se a si próprio. Esse processo de aprendizagem é contínuo e deve fazer parte de toda a sua vida escolar.

Muitos outros autores abordaram e contribuíram para proposta de uma educação democrática tais como: Lobrot, Piaget e Paulo Freire. Não temos o intuito de aprofundar a leitura nesses autores em virtude da delimitação temática e institucional da pesquisa, o que nos impulsiona em um futuro próximo no nível *stricto senso* (mestrado e doutorado).

De fato, é que ao observarmos as teses apresentadas, a escola precisa mudar toda sua estrutura para que possa gerar uma participação efetiva da sociedade em todos os processos educacionais, integrando sociedade e escola, mostrando aos indivíduos que a democracia pode ser construída e efetivada em uma sociedade. Para isso, é necessário viver a democracia dentro da escola, e

preparar as novas gerações para desempenhar um papel verdadeiramente democrático.

1.3. A Democracia (autonomia) e o seu reflexo no processo ensino de qualidade

Por nossa história profissional na Rede Pública Estadual de Ensino, temos presente à ideia de que o conceito de qualidade de ensino é muito negativo nas escolas públicas da Paraíba. E um dos fatores para que isso ocorra é a falta de ligação entre a teoria e a prática, ou ainda entre o que é desejado e o que é de fato efetivado na qualidade do ensino Paro (2007). Outro fator que podemos perceber na leitura de Paro é o problema de se estabelecer uma qualidade de educação diante da enorme quantidade populacional que temos no país e suas diversas variações culturais. Isso dificulta estabelecer essa qualidade porque os mecanismos de políticas públicas locais não trabalham com uma forma padronizada de busca pela qualidade de ensino.

Para tanto, Paro (2007, p. 16) descreve a seguinte passagem:

A educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora possa não ser suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura¹ produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: Individual e social.

O autor explica ainda que a dimensão individual fala da apropriação do conhecimento que é o saber necessário ao auto-desenvolvimento do aluno, dessa forma, “dando-lhe condições de realizar o bem estar pessoal e o usufruto dos bens

¹ O conceito de cultura é tomado aqui de modo bastante amplo, referindo-se a toda a produção histórica do homem: valores, arte, ciência, filosofia. Tudo enfim que se contrapõe ao naturalmente dado e eu é passível de ser apropriado por meio da educação (PARO, 2007, p.16).

sociais e culturais postos ao alcance dos cidadão” (PARO, 2007, p. 16). Podemos citar a frase do filósofo espanhol Ortega y Gasset que resume essa dimensão individual em duas palavras: “viver bem” Ortega y Gasset, (1963)², temos, por isso, a necessidade de dirigir a educação nas escolas públicas para educar para o “viver bem”. Paro (2007, p. 16) diz que:

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”, isto é, a liberdade de ser plena para efetivar esse processo de construção social.

Desse ponto de vista, a democracia é vista como fator determinante para fazer com que ocorra a verdadeira efetivação do exercício pleno da liberdade social, ou seja, é a dimensão social que concorre para direcionar os objetivos da escola pública e sintetizar o caminho da educação voltada para a democracia. Parece que a realidade das escolas públicas é contrária a essa dimensão. Descreve Paro (2007, p.17): Na “dimensão individual, a escola parece renunciar tanto a educar par o viver bem, quanto a proporcionar esse viver bem em suas atividades do dia a dia”.

A dimensão social e a atuação da escola é ausente diante dos inúmeros e problemas sociais da atualidade que afeta toda possibilidade de valorizar o social na escola. A escola fica muito presa ao currículo essencialmente informativo de conteúdos, que por isso deixa de valorizar a formação ética de seus alunos, desprezando a necessidade de se responsabilizar por esse tipo de formação essencialmente necessária para formação humana integral, jogando essa responsabilidade para a família, ao mesmo tempo, não dá importância ao marcante crescimento da mídia que pode efetivamente ajudar a desenvolver algumas funções com mais facilidades atribuídas anteriormente à escola.

² É bom alertar que o “vivier bem” não se reduz ao “bem-estar”, embora não deixe de incluí-lo. Para José Ortega y Gasset, ao homem não interessa apenas viver (como necessidade natural à qual se limita os outros animais). Como ser que se pronuncia diante do mundo, criando valores (“isto é bom, isto não é”), o ser humano não se satisfaz co o objetivamente necessário, colocando-se “necessidades” que vão além do mundo das necessidades naturais. Por isso, “o homem é um animal para o qual somente o supérfluo é necessário(Ortega e Gasset, 1963, p.21-22).

Percebemos que o nosso aluno está vulnerável a esses graves problemas e contradições sociais instalados na sociedade brasileira atual tais como: violência, criminalidade, tráficos de drogas, injustiça social, corrupção, violação de direitos e etc. Ora, é nesse momento que a escola deve assumir seu papel. Evidentemente, para isso ela deve ser um espaço agradável de convivência, onde o aluno se sinta acolhido, desejado, valorizado, parte do processo produtivo, criativo e crítico. Como afirma Paro (2007, p.18), “O que mais chama a atenção para a vulnerabilidade da escola na dimensão social é a falha em omitir a sua verdadeira função que é a de educar para a democracia”.

Defendemos que a escola deve conduzir e refletir sobre esses problemas de forma crítica, criando espaços democráticos para o debate não apenas com seu alunado, mas que possa abrir também espaço e envolver toda a comunidade escolar.

Paro critica a ausência desses espaços discursivos afirmando que:

A escola é ainda um lugar tão resistente a priorizar esse espaço de discussões, de modo que não proporcionar uma formação democrática que poderia propor valores e conhecimento a uma formação participativa e ativa dos seus alunos, desprezando, assim, o direcionamento desses alunos para construção de uma sociedade mais consciente, justa e melhor (PARO, 2007, p.19).

Sabemos que o quadro geral da escola pública brasileira é muito mais complexo do que essa breve síntese pode sugerir, ela proporciona um amplo campo de questões e investigações para se tentar esclarecer as razões da não correspondência entre discursos e prática, no entanto, é preciso encontrar o caminho que leve a efetivação do uso da democracia que possa “educar para o viver bem”.

Paro (2007), fala da falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que mais aparece é a visão nos moldes conservador da educação, cuja qualidade é medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos que aparentemente estão educados.

Essa concepção equivocada de educação predomina como propagando governamentais, promovendo-se por toda mídia e acabam colocando os assuntos da educação na imprensa e até levando essa discussão errônea da educação para os meios acadêmicos (PARO, 2007, p. 20).

No entanto, “a educação não é apenas informação”, Alfred North Whitehead já disse com propriedade que “um homem meramente bem informado é o maçante mais inútil na face da Terra”(Whitehead, 1969, p. 13). Desse modo, questiona Paro (2007, p. 21-22):

Se educação é atualização histórico-cultural³, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são muito mais ricos e mais complexos do que simples transmissões de informação [...] O fim último da educação é favorecer uma vida com mais satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente a aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Assim sendo não se adquire tudo isso com a simples aquisição de informação, mas como essência integral da vida, que projeta a mudança na personalidade histórica de cada um.

É preciso lembrar que ninguém vive sozinho, somos seres sociáveis. Não há humano sem sociedade e cultura. Toda educação é socialização, sendo assim, é preciso reconhecer que temos que pensar e viver de forma social. Hoje em dia a população procura a escola e busca formação imediatista, deixando de lado as questões mais elevadas na formação humana integral, ou seja, o sistema moderno de educação deixou de lado a educação humanista, substituídas pelas disciplinas científicas.

Porém, como dissemos anteriormente, os indivíduos não podem viver isolados sem a sociedade, nem do convívio da cultura social. Assim, não é possível conceber uma educação que não valorize a dimensão da formação humana e da participação democrática. Nessa perspectiva, afirma Paro (2007, p. 24).

³ Ressalte-se que não se trata da mera atualização de informações como está implícito no conceito “tradicional” de educação: “Em seu desenvolvimento como ser, cada indivíduo singular repete, em sua biografia, o próprio desenvolvimento da espécie: vai-se fazendo humano (histórico) à medida que vai-se apropriando da cultura produzida pela humanidade em seu desenvolvimento histórico. Educar-se, por tanto, é realizar-se como indivíduo componente de determinada sociedade. Quanto mais se apropria da cultura, mais se humaniza por mais se impregna da história. Assim pode dizer que a educação constitui verdadeira atualização histórico-cultural.

É preciso potencializar seus saberes, não apenas como meras informações, mas como desenvolvimentos livres de valores crenças, comportamentos, hábitos, escolhas, de forma que a própria escola favoreça um espaço livre para direcionar a educação para democracia.

Assim sendo, ele demonstra que a democracia para ser verdadeira precisa da participação ativa de todos. O princípio para o começo dessa participação mais ativa deve se dá na escola:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerando-os não apenas como “titulares de direito”, mas também com “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe como dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade da escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação democrática (PARO, 2007, p. 25).

Nesse sentido, justifica-se a importância em potencializar o debate acerca da composição de uma educação mais democrática nos espaços escolares, justamente porque isso ressalta necessidade da defesa da escola pública de qualidade. A democracia faz parte desse contexto cultural, pois ela deve ser entendida como um processo vivo que perpassará toda a vida de um indivíduo. Faz-se necessário assim, reconhecer a importância da gestão democrática e participativa para a efetivação e sucesso na formação crítica e cidadã do alunado e na qualidade do ensino.

[...] a educação de qualidade do ser humano individual e sua real necessidade em dialogar com a diversidade social, a qual ele está inserido, faz dele um ser humano livre para estabelecer o conhecimento suficientemente qualificado para resolver seus problemas internos, como também resolver conflitos no contexto social (PARO, 2007, p. 32).

Por causa disso, acreditamos que a educação é o principal motivo de se realizar o ser humano na sua essencialidade plena. A educação direcionada para

formação humana que contemple os objetivos democráticos contribui de forma decisiva para essa formação individual de cada indivíduo nos espaços escolares.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

2.1. Algumas considerações sobre a educação pré-Constituição de 1988

Conforme indica Fausto (1983) a década de 30 foi marcada por um período de grandes movimentos de idéias e conflitos, destacou-se, historicamente, pela busca do rompimento com a velha ordem social e oligárquica dando origem a revolução e, conseqüentemente, com a deposição de Washington Luís e a ascensão de Getúlio Vargas.

Em razão dessas mudanças, afirma Fausto (1983), que o Estado passou a adotar uma série de mudanças em vários setores de seu governo, inclusive nas políticas educacionais. Surgia nesse momento, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, buscando o sonho da democratização da Educação e da gestão escolar. Em outras palavras, erigia aqui os ideais de escola democrática, participativa, coletiva que visava uma escola moderna, com autonomia administrativa tanto nos aspectos técnicos, como nos econômicos.

Assim, conforme indica Fausto (1983), nos sete anos seguintes tínhamos duas mudanças constitucionais, a de 1934 e a de 1937, com fins bastante controversos. Enquanto que a primeira estava voltada para os ideais liberais, que trouxeram inovações importantes, sobretudo ao acrescentar ao seu corpo itens como a família, a educação, a cultura e a segurança nacional. Na segunda reforma, as preocupações estavam voltadas para os ideais do capitalismo e suas mudanças de paradigmas causadas na sociedade, ficando o ensino, delegado as iniciativas individuais e a as associações públicas ou privadas; nascia aqui o nebuloso Estado Novo (1937/45). De caráter autoritário e, sobretudo, embasado nos ideais fascistas, dos pressupostos de uma educação democrática passaria a conviver a partir desse momento, um momento de crise e retrocesso.

Curiosamente, conforme salienta Fausto (1983), mesmo vivenciando um governo autoritário e as conseqüências da guerra, em 1940 foi criada a UNE (União Nacional dos Estudantes) e em 1942 o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).

Por outro lado, segundo Fausto (1983), nesse mesmo ano foi instituída a Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino), Lei que mudaria a estrutura curricular do ensino, que deixaria de ter caráter propedêutico, para preocupar-se mais com a formação geral. Essa Lei, marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, dando origem a escolas voltada para a aprendizagem industrial e a formação de mão obra especializada.

Em 1946, lembra Fausto (1983), que recairia novamente a obrigação de a União legislar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Resgatava-se assim o preceito de que *“educação é um direito de todos”*, sonho contido no Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação (década de 30). Instaurou-se também uma comissão cujo objetivo era trabalhar num anteprojeto de reforma geral da educação nacional.

Dois anos após, em 1948, o documento que regia as mudanças foi enviado à Câmara Federal onde tramitou por 13 anos até que em dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, sob número 4024, foi promulgada. Período que para muitos autores tais como Romanelli (2010), provavelmente este tenha sido o período mais fértil da história da Educação no Brasil, pois a partir deste momento, começaram as trocas de informações educacionais e Piaget tem sua didática usada pelo educador Lauro de Oliveira Lima no Ceará.

Segundo Romanelli (2010), os anos que viriam apresentariam algumas particularidades, a saber, em 1953 a educação começou a ser administrada por um ministério, em 1961 foi implantada na cidade de Natal, a didática de Paulo Freire em uma campanha de Alfabetização, em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Surge também o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

Com o Golpe Militar de 1964, lembra Romanelli (2010), que com a institucionalização do AI-5 em dezembro de 1968, o Brasil passaria novamente a viver um período de estagnação e a tão sonhada erradicação do analfabetismo virou

um pesadelo, em virtude da caça implementada pelos militares a muitos educadores, que foram exilados, ou simplesmente desapareceram. Universidades foram invadidas e a UNE (União Nacional dos Estudantes), foi fechada, passando a existir na clandestinidade. O regime militar exercia o governo de imposição, antidemocrático, embora tenha sido neste período, que mais Universidades surgiram, como também a criação do vestibular classificatório. Também na busca pela erradicação do Analfabetismo, conforme Romanelli (2010), o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), extinto por denúncias de corrupção. E para completar esse período, foi instituída a lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tendo como marca registrada a educação profissionalizante, com interesse no aumento da produção, fato que transforma operários em máquinas de repetição, conforme Fonseca (1998).

Pensamos assim, que é bem verdade que em virtude da desastrosa forma de governar e da pressão dos diversos setores, a ditadura ruiu por si mesma. Contudo, estava longe de herdarmos um país livre e democrático, afinal, os militares deixaram o governo através da eleição indireta. Em 1964 foi colocado em votação o projeto lei que concederia a nação brasileira o direito de escolher pelo voto os destinos da nação, porém, em virtude do alto índice de abstenções (112) os 320 votos necessários para a sua aprovação não foram alcançados, conforme Cunha (1998).

Decerto é que somente em 1986, com o início da era da abertura política começamos a restabelecer nossos direitos democráticos, o que se efetivaria somente em 1989, com a 1ª eleição direta para presidente, depois da ditadura, em nosso país. Abria-se a partir daqui, a possibilidade novamente de praticarem-se as discussões educacionais, pedagógicas e democráticas visando uma educação pública, inovadora e de qualidade.

2.2. Legislação e gestão democrática

Como vimos, a trajetória em busca pela regularização da educação brasileira e sua democracia já é antiga. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934,

tendo seu primeiro projeto de lei encaminhada ao poder Legislativo em 1948. Levou treze anos para que finalmente o texto chegasse à sua versão final e fosse publicada em 1961, pelo então Presidente João Goulart. Durante o período Militar a LDB passaria por novas mudanças que durariam até sua nova promulgação em 1996.

No intuito de definir e regularizar as diretrizes da educação, dentro dos parâmetros e princípios da Constituição brasileira foi encaminhado ao Legislativo em 1988, o Projeto de lei da nova LDBEN (9394/96), sendo substituída por outra em 1992, e só em 1996 acaba sendo aprovada, após mais uma reforma feita pelo senador Darcy Ribeiro. Porém, vale ressaltar que:

Com efeito, a combinação do neoliberalismo com a ideologia da globalização criou disposições ideológicas assentadas em valores, normas, atitudes, aptidões, que, apesar de aparentemente corresponderem ao interesse de todos, interessa mais particularmente ao grupo dirigente. (LEHER, 2002, p.197)

Decerto é que enquanto a Constituição Federal estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles, obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, as Leis complementares da educação, entre as quais a LDB nº 9.394/96, estabeleceu e regulamentou as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

Em contrapartida, temos o PNE (Plano Nacional de Educação), em cumprimento ao Art., 214 da Constituição, cujo objetivo é elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como, às que se referem à qualidade do ensino e a gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. Aprovado em 2001, ele traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país.

Concluímos, assim, que as divergências sempre fizeram parte da constituição da LDB. Elas foram essenciais para a consolidação do modelo atual vigente e, dos que virão. E nesse sentido, mesmo apesar das históricas lutas em

prol da democratização e qualidade da educação pública refletirem os anseios de diversos segmentos da sociedade, só foi intensificada a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, composta no Art. 206 de nossa Constituição Federal. Mesmo nessas condições, afirma Filho (*apud* Patto, 1999, p. 24).

O sistema educacional brasileiro, apesar das normas constitucionais que lhe dão respaldo, desde a década de trinta e das reformas de ensino realizadas, não tem conseguido superar suas próprias deficiências, materializadas em altas taxas de repetência, evasão e um fluxo escolar emperrado e oneroso.

A partir disso podemos dizer que o sistema educacional no Brasil ainda carece de uma educação mais compactuada com a gestão escolar democrática. Uma vez que todo problema da sociedade brasileira começa pela falta de investimentos em educação de qualidades, priorizando a democratização nas escolas e o respeito pela formação cidadã.

2.3. A Gestão democrática brasileira

Podemos perceber que as modificações advindas da Constituição de 1988, sobretudo no que concerne a inovação do capítulo sobre educação, ao incorporar a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na forma da lei, institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já vinham ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou executivas locais. Tornava-se assim, obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações dentre elas a do princípio da gestão democrática do ensino público. Com efeito, o que podemos caracterizar como Gestão Democrática? Segundo Paro (2001, p. 52):

[...] para dar conta de seu papel, ela precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, por que ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, também como vimos no início deste trabalho, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária.

Ora, antes de qualquer procedimento em busca da aplicação deste paradigma, é preciso reconhecer que a Gestão Escolar deve ser movida em sua práxis pela concepção de que, nada alcançaremos se não reconhecermos que o motor do processo educativo é eminentemente movido e caracterizado por uma ação humana que tem, fundamentalmente, a função de não apenas contribuir, mas intervir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, onde todas as partes interessadas possam ser ouvidas e as decisões sejam partilhadas rumo ao cumprimento da função social e dos objetivos da educação em uma sociedade democrática.

Vale ressaltar que o termo Gestão democrática, que embora não se limite ao campo educacional, fazem parte da história de luta dos educadores e dos movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública, que demande qualidade social e democrática.

E nessa perspectiva, o contexto atual da educação no Brasil, debate sobre uma escola preparada para proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar. Uma escola que proporcione educação de qualidade para todos, visto que todo ser humano tem a capacidade de aprender de acordo com seus interesses e seu ritmo, e nessa perspectiva faz-se necessário um modelo de gestão, politicamente participativa, dinâmica e comunitária.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade

deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro (PARO,2007, p. 151).

Portanto, a gestão escolar está para aquém daquilo que é técnico. Deve-se levar em consideração que a gestão é um organismo vivo e político, que toma decisões em seus amplos aspectos (administrativo, financeiro, logístico, humano). A gestão democrática presume, dessa maneira, uma construção coletiva que pressupõe discussão e participação nas tomadas de decisões, nas formas de organização e gestão.

Concluimos, portanto, que a gestão democrática deve buscar novas formas de organização de suas ações que perpassem a esfera do administrativo. E isso implica necessariamente um investimento significativo nas relações humanas, no cultivo dessas relações, na convivência no respeito aos limites coletivos e de cada um. Enfim, que a escola seja um espaço aberto de construção coletiva, de convivência, de construção dinâmica pautada num trabalho coletivo primando pela função social, de mediação gestacional em que otenhamos o diretor como articulador, mediador e facilitador deste processo democrático.

3. GESTÃO HUMANITÁRIA: DIÁLOGO E REINTEGRAÇÃO DAS DIFERENÇAS

3.1. Administração Escolar: da busca pela mediação de conflitos

“A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos. (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias; e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças”.
(Rousseau)

Entendemos que a escola para ser democrática deve antes de tudo, promover o acesso e a permanência do aluno, bem como constituir-se como espaço contínuo de aprendizagem e de exercício pleno de seus direitos. Para Freire (2005, p. 30):

A eficácia da educação está em seus limites e lembra aos educadores progressistas que a “educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo”.

Todos nós sabemos que o sistema brasileiro de educação tem muitos conflitos e problemas que favorecem ainda mais a evasão escolar e as precárias condições de trabalho dos funcionários e professores que integram o sistema de educação. Aliado a isso, a escola pública hoje se vê no epicentro da violência, causada pelo assustador e crescente envolvimento dos jovens com a criminalidade. As consequências deste envolvimento acabam refletindo dentro do ambiente

escolar, isso tem contribuído negativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Como então, superar essas dificuldades encontradas em boa parte das escolas brasileiras? Como transformar essa aversão, em alegria de estar no ambiente escolar? Qual o papel da Gestão na busca e superação desta problemática?. Como apagar a imagem negativa da Gestão Escolar?

[...] os *slogans* panfletários de diretores usados em sua administração, na verdade, não correspondem à realidade organizacional da escola. Uma vez que “as relações de poder são autoritárias e alienantes, o que dificulta qualquer manifestação ou possibilidade de implantação de uma administração democrática” causando com isso um impedimento nas condições dos serviços de qualidade de educação dentro dos estabelecimentos de ensino (LIMA, 2007, p. 26).

Essa postura acaba por refletir nas políticas do interior da escola. O problema é que o diretor passa a ser treinado mecanicamente a exercer sua função com competência e nos moldes da suposta gestão democrática.

O modelo de administração que esses diretores escolares oferecem a comunidade escolar é excludente, “porque fica exposto e entregue aos interesses da ideologia dominante”, valorizando a formação para o mercado de trabalho e desprezando a formação humanitária, justamente por não ter nascido essa administração da sua necessidade local e originária. Nesse sentido, o diretor atua como uma peça importante para o mecanismo de dominação. (LIMA, 2007, p. 26).

Decerto é que a realidade nos faz perceber o quanto são necessárias novas formas de organização e efetivação das ações dentro do contexto escolar. E nessa perspectiva, almejamos que sejam cultivadas relações que valorizem normas de convivência, que sejam respeitados limites individuais e coletivos, enfim, que a escola seja uma construção dinâmica pautada num trabalho coletivo primando pela função social, tendo o diretor como articulador, mediador e facilitador neste processo, pois, em relação ao sistema hierárquico e a relação de poder, conforme colocado por Paro (2001, p. 11):

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...].

Nessa perspectiva, focar a gestão escolar com ações democráticas significa a permanente absorção de fins pedagógicos para que a escola possa almejar a sua função social. E isso requera criação de condições para a construção da consciência crítica. Geralmente não é o que se vê, percebe-se que a cada dia os procedimentos pedagógicos dentro da escola acompanham a lógica do modelo de gestão mecanicista. Como afirma Lima (2007, p. 27),

[...] A escola, por sua vez, é considerada de boa qualidade quando tem como objetivo principal formar pessoas hábeis[...] para o progresso técnico necessário para a competitividade do mercado” que não traz nenhum rendimento decisivo para vida dos alunos. Porque essa forma de administrar os espaços escolares reduz as pessoas ao mecanicismo decorrente do treinamento para a alienação, controlar suas idéias e manipular suas ações.

Para a autora, a partir da análise do modelo mecanicista podemos chegar à conclusão de que se faz necessário a implementação de uma nova forma de administrar que possa formar experiências democráticas forçando o pleno exercício da cidadania dentro das escolas. E nesse sentido é preciso, segundo Lima, “adotarmos um modelo freireano de sociedade e de educação que tem como princípio básico a libertação e a humanização do ser humano”. Para Lima tal postura

é pertinente, porque Paulo Freire desenvolve uma pedagogia alicerçada na dialética da realidade e na valorização do indivíduo e de sua cultura como alicerce da prática educativa. E desse modo, os princípios freirianos de cidadania e democracia no meio escolar são imprescindíveis para que os diretores possam se opor à dominação e a exclusão da nossa sociedade atual.

Ora, o diretor escolar é o responsável pela condução de favorecer uma política administrativa inclusiva e igualitária no interior das instituições escolares. Assim sendo, o diretor, segundo Lima (2007, p. 28):

Deve ser aquele profissional “transformador e mediador que contribui para tornar a escola em um espaço pleno de diálogo, de convivência respeitosa e de formação de pessoas criativas, críticas e reflexivas”.

Nessa perspectiva, Freire (1993) descreve sua sugestão para efetivar uma abertura nos espaços escolares um caminho de mudanças para fortalecer as atitudes democráticas:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e aplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas a maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua realidade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Vimos que Paulo Freire, para tornar as escolas espaços realmente democráticos, entende que é o compromisso que cada um tem que ter nas atitudes individuais de cada um, valorizando os espaços democráticos dentro da própria escola. Pensamos na frase que fala sobre gentileza, enaltecendo atitudes gentis produz atitudes de gentileza.

3.2 Gestão Escolar: entre a invasão cultural e a teoria da dialogicidade

Diante das dificuldades e problemas enfrentados por gestores nas instituições escolares brasileiras, Lima (2007) sugere a possibilidade de criação de uma escola alternativa, alicerçada na valorização do diálogo e na transformação humana das pessoas para o processo educacional.

Criar essa escola alternativa significa que se deve incluir na discussão democrática da escola todas as diferenças nela existentes para que não seja um problema, mas sim uma busca de solução desses problemas, diminuindo as injustiças no interior da escola (LIMA, 2007, p. 30).

A partir da idéia dessa escola alternativa, deve-se estabelecer um “local de formação de profissionais criativos, críticos e reflexivos, e nesse aspecto, segundo o autor, ele é um instrumento social de contraposição às formas autoritárias que permanecem na educação, ao longo da história educacional brasileira”(PARO,2007, p. 30). Complementa afirmando que a idéia busca criar uma escola onde, verdadeiramente, a educação seja o foco de exercício pleno da cidadania. Para que isso aconteça é preciso que o administrador da escola, ou o diretor possa pensar toda sua forma de ação dentro da escola.

A ação do diretor de escola, na maioria das vezes retrógrada, autoritária e centralizadora, não propõe trazer para o espaço escolar elementos que perpassam, explicita e questiona os mais variados aspectos da instância sociais. Assim também, ao não considerar o relacionamento humano, os conhecimentos, os valores, promove o que Paulo Freire denomina “invasão cultural”, presente na teoria antidialógica (LIMA, 2007, p. 30).

Razão pela qual, segundo o autor, compreende-se que a administração escolar é na maioria dos casos uma ação que atua baseando na teoria antidialógica o que dificulta o processo de mudança para um escola democrática, ficando o diretor preso a esse modelo retrogrado de administração escolar.

O diretor de escola, por comodismo, ou por falta de formação, permanece enclausurado nessa postura, ficando reduzido a um mero executor de tarefas rotineiras [...] o diretor exerce seu papel de chefia e dominação, utilizando as normas estabelecidas, as tradições mais ou menos solidificadas (LIMA, 2007, p. 30).

Dessa forma, administrar a unidade escolar é um meio de cumprir as determinações das normas vindas de cima para baixo, produzindo uma relação de mercado no interior da escola, onde o diretor torna-se um cumpridor de princípios autoritários, de ações desmobilizadoras e controladoras, que atrapalham a formação do aluno numa perspectiva humanitária. Contribuindo apenas para formar aluno para o mercado de trabalho.

Nas leituras de Lima (2007), Paulo Freire mostra que não existe outro caminho, senão a práxis da dialogicidade e anuncia que para a formação de cultura escolar, cuja prioridade seja a teoria dialógica, é necessário a presença do interlocutor. Compreende-se que como interlocutor devemos entender a figura do diretor que é o responsável por qualquer ação pedagógica, dentro da unidade escolar viabilizando o processo de dialogicidade, lembrando que essas ações não devem ser como “receitas”, já pronta para ser executada, mas como uma ação que incorpore dentro da própria opção política do gestor.

O gestor como líder das ações reflexivas e críticas que fortalece a execução da teoria dialógica, deve ser de modo espontâneo o próprio diretor escolar, para que, naturalmente, ele possa envolver as pessoas nas ações desenvolvidas no dia-a-dia (LIMA, 2007, p. 33).

Assim sendo, é importante não se incomodar com o contexto macro que a escola vive, pois é no gestor que a escola deve se destacar. Segundo Padilha (2002,

p. 18), dentro deste aspecto, temos duas características fundamentais que aponta para uma linha dialógica.

A primeira característica é à busca de embasamento teórico, Ele é o responsável por fortalecer a formação pedagógica do diretor, além disso, também é responsável por produzir uma estreita relação com a prática produzida no dia-a-dia. A outra é o compromisso político-pedagógico, o qual na visão de Paulo Freire, significa o posicionamento reflexivo e crítico a respeito do “ideal que temos de homem e de sociedade e às ações educativas relacionadas ao tipo e às características da educação que tornarão viável a construção da escola que queremos”.

Ora, dentro dessa concepção, o diretor de escola que caminha nessa perspectiva é educador que reflete, cria, busca coerência entre a teoria e a prática. Assim, para Freire, o diretor escolar é o agente transformador da prática dialógica uma vez que esse deve ser o modelo de escola compatível com uma formação digna de cidadãos preocupados com os valores da educação no ambiente escolar satisfatório. Logo, Lima comenta que,

Para implementar uma proposta coletiva, dialógica, interdisciplinar, ancorada nos princípios de Paulo Freire, é preciso existir, nas organizações escolares [...] as condições necessárias para que as mudanças realmente se efetivem (LIMA, 2007, p.35)

Para o autor, o diretor deve perseguir esse caminho, em outras palavras, deve encontrar as condições necessárias para desenvolver e emancipar toda comunidade escolar para a atividade criativa, reflexiva e crítica. E nessa perspectiva, o efetivo sucesso da escola dentro dessa concepção é sua convivência democrática, dialógica e humana.

3.3 A gestão escolar e a ressonância no processo de aprendizagem

Percebemos anteriormente que há uma busca constante por um modelo de gestão democrática que atenda os cidadãos de forma digna num ambiente escolar satisfatório. Criar uma escola que possa conviver democraticamente de forma dialógica e mais humana sem esconder, problemas na falta de diálogo, dos conflitos pessoais e das relações de poder dentro da escola, é um desafio que vale a pena tentar, visto que isso pode gerar um lugar de trabalho mais humanitário e prazeroso de se trabalhar.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que o ponto principal por onde o diretor escolar deve começar esse trabalho é estabelecendo o clima escolar satisfatório para todos. Um lugar que deve ser de consciência coletiva, que seja estruturado de responsabilidade individual, que possam garantir o bom processo de educação humanitária.

Por outro lado, ao analisarmos o termo “clima escolar” fazendo a leitura a partir de Luc Brunet (1992), percebemos imediatamente a diferença em relação à concepção freiriana. Na concepção de Brunet, a construção do clima escolar satisfatório “favorece ao processo de adaptação das pessoas ao meio em que vivem” (LIMA, 2007, p. 38), já a concepção freiriana diz que as pessoas possuem a capacidade de transformar o local de trabalho. Porém, vale ressaltar que é uma divergência no campo teórico que não afeta a idéia central da promoção de um clima escolar satisfatório. Assim para Brunet (1992, p. 125), ao analisar conceitualmente o termo “clima escolar”:

Ele destaca que, primeiramente, deve-se entender as causas do comportamento humano no ambiente de trabalho, entendimento que não deve ficar restrito apenas aos aspectos pessoais: é importante também enfatizar, neste estudo, o local de trabalho, já que “os atores

no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.

Dessa forma, a teoria do clima escolar evoluiu para uma definição de características percebidas ao longo do processo que é chamada de “*medida perceptiva dos atributos organizacionais*” que dependem da forma como seus indivíduos agem entre si e para a sociedade, ou seja, o clima organizacional relaciona-se às percepções dos diferentes sujeitos da unidade escolar em relação às práticas presentes numa determinada organização (LIMA, 2007, p. 39).

Partindo desse pressuposto, o autor define dois pólos de observação do clima denominados de *clima fechado* e *clima aberto*. Portanto, para Brunet (1992, p. 128):

No primeiro, no local de trabalho são utilizadas “práticas autocráticas e rígidas, as pessoas não são consideradas e muito menos consideradas”, enquanto que o segundo, o clima é aberto e participativo e principalmente reconhece o desempenho de melhora individual de cada integrante desse espaço climático.

Assim, para Brunet é fundamental construir um clima escolar compatível com as motivações de cada um, são necessárias ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos que envolvem esse ambiente, chegando a interferir diretamente nesse ambiente de trabalho, já que “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional” Lima (2007). Vejamos o que Lima (2007, p. 45) diz:

Buscar o perfil da realidade que cada escola possui é tarefa do diretor escolar, afim de poder traçar metas ao desenvolvimento do clima escolar, que produza alegria e satisfação a todos, apesar de todas as diferenças e conflitos existentes nela.

Para tanto, o diretor precisa criar o sentido de valor que motive as pessoas a construir um local de trabalho agradável e humanizado, concebendo atividades

relacionadas à solidariedade para melhoria do clima escolar como todo. Conclui Lima (2007, p. 45):

Para o diretor, restam, assim, duas opções: ou ele segue o modelo traçado hoje, apoiado na concepção neoliberal que o transforma em simples cumpridor de exigências burocráticas externas, ou procura atuar sob uma concepção humanizadora que lhe confere o estatuto de liderança política e ética, a qual possibilita o crescimento pessoal e profissional dos atores educacionais sob sua responsabilidade.

O dirigente escolar precisa compreender que o espaço que ele administra é complexo e cheio de dificuldades que são inerentes às escolas. Ele precisa entender que deve fazer a política da justiça, da imparcialidade e da boa convivência, buscando sempre colaboradores (alunos, professores, profissionais, pedagogos e pais de alunos) sempre em busca de solução coletiva indiscriminadamente. Partindo desse pressuposto, no próximo capítulo, investigaremos o modelo humanista da escola de Summerhill e sua experiência histórica de gestão democrática.

4. A ESCOLA DE SUMMERHILL

4.1. Quem foi Alexander S. Neill

Alexander Sutherland Neill nasceu no dia 17 de outubro de 1883, filho de um mestre-escola de aldeia, na Escócia. Foi o único dos oito filhos que não pôde ser enviado a uma escola secundária, devido a sua incapacidade de aprender.” Sua vida já começa com uma dificuldade na educação. Aos 14 anos foi trabalhar como ajudante numa fábrica de tecidos, mas foi considerado um fracasso e a sua família sugeriu educá-lo para ser professor (NEILL, 1970, p. 403). O seu pai matriculou-o em uma escola normal e posteriormente ingressou na vida acadêmica com muito êxito. Ele se especializou em inglês e em Literatura Inglesa na Universidade de Edinburgh, em 1912 (NEILL, 1970, p. 403).

Depois de tentar a vida como jornalista e escritor fundou sua principal obra-prima: a Escola de Summerhill em 1921. Neill é um revolucionário da educação da sua época, elogiado por autores, educadores e psicólogos e seus dezesseis livros foram publicados em diversas línguas (NEILL, 1970, p. 403). Ele não somente transformou a educação de sua época, mas fez a seguinte pergunta: Como é possível educar sem maltratar? O cuidado, a atenção, o respeito, dado aos alunos no ambiente escolar fez desse professor um homem que quebrou regras absurdas de educação tradicional, passando a ser uma referência na educação humanística. Não é muito difícil de presenciar essas mesmas distorções na educação atual nas escolas.

4.2. A Idéia de Summerhill

Quando em 1917, Neil visitou uma instituição destinada a jovens delinqüentes, baseada na autogestão (a Little Commonwealth), ele não imaginaria que ali ele absorveria dois conceitos que seriam essenciais em sua prática pedagógica: a importância do bem-estar emocional dos alunos e o autogoverno. O conceito de autogoverno para os alunos segundo Neil (1978, p. 73):

Significa tratar com as situações que surgem em sua vida comunal. Podem dizer o que gostam, votar como gostam numa reunião, e nunca esperam para ver como o corpo docente vai votar.

Situada na aldeia de Leiston em Suffolk, Inglaterra, Summerhill foi fundada em 1921 e fica mais ou menos a cem milhas de Londres. É uma escola diferente das demais porque sua idéia de administrar é compatível com a liberdade e independência de pensamento dos seus alunos. As crianças que passam por lá são mais firmes da sua autoestima por não ter o medo como forma de disciplinar suas ações. Neill (1978, p.4) diz que “ali crianças saudáveis, livres, cujas vidas não estão contaminadas pelo medo e pelo ódio”.

Por isso é fácil de constatar que a idéia dessa escola é voltada para formar pessoas livres do medo que apavora a verdadeira educação das crianças. Por outro lado, a escola que procura educar seus alunos com a “disciplina” que os mantém sentados em cadeiras e façam ficar ouvindo assuntos que não lhe interessam é uma escola que não dá bons frutos, por que ao invés de formar crianças criativas e autônomas, formam pessoas pouco criativas em seu mundo capitalista. Como afirmou o próprio:

Obviamente, uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será apenas para os que acreditam em

escolas desse tipo, para os cidadãos não criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas a se adaptarem, a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro (NEILL, 1978, p.04).

A escola de Summerhill começou como uma escola de experimentação, mas hoje em dia é uma escola de exemplos positivos ao longo de sua história. Provou com a insistência de seu diretor e criador Neill que aplicar a liberdade como foco principal na educação funciona efetivamente.

Nessa perspectiva, a felicidade da criança é algo primordial em sua educação, e que uma contribuição fundamental para isto seria a manutenção de um senso de liberdade pessoal. O educador diferencia os conceitos de liberdade e licença. Em sua opinião, todos devem ser livres, o que não implica uma liberdade sem limites. Todos têm total liberdade para fazerem o que desejarem no que diz respeito a si mesmo, todavia ninguém tem licença para interferir no espaço alheio. Assim, afirma Neil (1978, p. 61):

As crianças levaram algum tempo para aprender o fato de que ter liberdade não significa exatamente fazer o que se entende. Compreenderam que numa escola autogovernada tinham de obedecer leis feitas pela comunidade.

A atividade que a criança deve realizar dentro desse contexto de educação humanitária não deve ser imposta de cima para baixo, deve-se guiar a criança descobrindo quais atividades ela gostaria de realizar, ou quais aulas deveria que ela gostaria de frequentar. Por isso, não se deve interferir na vontade da criança de querer aprender com a estrutura educacional libertadora e humanitária. O aprendizado deve ter um caráter voluntariado e construir esse conhecimento pelo processo coletivo. Neill (1968; 1978).

No prefácio de seu livro *Liberdade na Escola*, Neill (1978, p. 16) afirma que:

A filosofia básica de Summerhill consiste na liberdade que os alunos têm de estudar ou não, no autocontrole da escola por eles e pelos mestres em conjunto, e na valorização do emocional em relação ao

intelectual. O propósito da escola é a felicidade da criança e seu ajustamento natural.

Portanto, Neill priorizava a felicidade do aluno, tomando o amor com método para curar a infelicidade. Singer (2008, p. 96) ao descrever o significado do amor para Neill, colocaque: “amar a criança significa aprová-la, estar do seu lado, tratá-la com a dignidade que todo adulto espera receber”.

Cabe destacar aqui uma fala de Neill (1978, p. 4) onde ele relata que “quando minha primeira esposa e eu começamos a escola, tínhamos como idéia principal: fazer com que a escola se adaptasse às crianças, em lugar de fazer com as crianças se adaptassem à escola”.

Neill diz também que como professor de outras escolas aprendeu, observou, e estudou o funcionamento dessas escolas. No seu ponto de vista, essas outras escolas formavam as crianças de maneira errônea, porque sua concepção pedagógica é inteiramente formulada por adultos e assim as crianças precisavam cumprir as regras e normas exigidas pelos próprios adultos.

Isso demonstra que Neill gostaria de mudar essa concepção errada de educação e para isso precisava criar um espaço que lhe proporcionasse a oportunidade de colocar essa idéia em prática, assim ele diz:

Bem: resolvemos fazer uma escola na qual daríamos às crianças a liberdade de serem elas próprias. Para fazer isso tivemos de renunciar inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa. Chamaram-nos de corajosos, mas isso não exigia coragem. Tudo quanto requeria era o que tínhamos-crianças completa na criança como um ser bom, e não mau. Durante quase quarenta anos essa crença na bondade da criança jamais vacilou, antes tornou-se fé definitiva (NEILL, 1978, p.04).

Para Neill, a criança é sensata e realista, ou seja, ela por si só tem o discernimento próprio de conceber a realidade sem a interferência do adulto. O desenvolvimento autônomo da criança é fator decisivo da educação em Summerhill, uma vez que as crianças possuem habilidades inatas e desejam se qualificar no que desejarem.

Outro ponto curioso de sua pedagogia centra-se no fato de que as aulas não são obrigatórias e as crianças que chegam a Summerhill inicialmente só querem brincar e se divertir com as outras crianças livres de regras e punições. Não existe horário para as crianças, a não ser para os professores. As aulas acontecem diariamente, mas somente para as crianças que querem assistir. Como afirma o próprio autor:

Meu ponto de vista, é que a criança, de maneira inata, é sensata e realista. Se for entregue a si própria, sem sugestão adulta alguma, ela se desenvolverá tanto quanto for capaz de se desenvolver. logicamente, Summerhill é um lugar onde as pessoas que tem habilidade inata e desejo de se fazerem eruditas, serão eruditas, enquanto as que apenas, sejam capazes de varrer ruas, varrerão ruas (NEILL, 1978, p.04)

Como afirma Neil, é natural que ao chegar em Summerhill, as crianças passam alguns meses sem querer saber de aulas, por conta da obrigatoriedade das outras escolas. Após esse período elas por si mesmas decidem assistir as aulas de acordo com seus interesses (NEILL, 1978, p. 5). Essa concepção de educação gerou na época uma desconfiança em relação aos adultos. Mas Neill dá um exemplo de um ex-aluno: Jack que saiu de Summerhill para trabalhar em uma fábrica de máquinas. O gerente pede para chamar Jack em sua sala para perguntá-lo sobre a escola Summerhill e ele responde que lá é uma escola que dá aos alunos autoconfiança. Prontamente o gerente concorda com Jack e vê nele uma pessoa decidida na vida e reconhece que ele merece ser transferido para um outro departamento dentro da fábrica (NEILL, 1970, p. 5-6). Neill deixa claro nessa história que:

O ensino, em si mesmo, não é tão importante quanto a personalidade e o caráter. “Jack fracassou nos seus exames universitários, porque detestava o ensino dos livros”. Mas sua falta de conhecimentos eruditos não afetaram a formação que a escola de Summerhill lhe proporcionou para a vida. Jack é hoje um mecânico muito bem sucedido na fábrica que chegou para trabalhar.

Summerhill é nesse ponto de vista de educação uma escola feliz, porque expressa exatamente a alegria e a felicidade nos seus alunos. Costumava afirmar que “ter sucesso era, em sua opinião, ser capaz de trabalhar com alegria e viver positivamente”. Dizia igualmente que: “Preferiria que Summerhill produzisse um varredor de rua feliz do que um primeiro-ministro neurótico. Nessa escola raramente existem brigas, tudo porque a filosofia da escola ensina que se eles tem liberdade. Deixam de ter ódio porque não estão mais oprimidas como nas outras escolas. Assim, Neill (1978, p. 07) descreve que:

Ódio gera ódio, amor gera amor. Amor significa ser favorável à criança, e isso é essencial a qualquer escola. Não se sabe estar do lado da criança, se a castigamos e repreendemos violentamente. Summerhill é uma escola em que a criança sabe ser vista com aprovação.

Em Summerhill todos tinham direitos iguais. Isso significa que os direitos de cada um são respeitados integralmente não havendo violação desses direitos. Se caso acontecer será exposto em Assembléia Geral realizadas na própria escola onde todos têm direitos a voto de julgar as ações erradas de cada um que vier a cometer (NEILL, 1978, p. 8). Neill (1978, p. 9) diz que “crianças livres não se deixam influenciar facilmente. A ausência de medo explica esse fenômeno (NEILL, 1978, 09).

Realmente, a ausência do medo é a coisa mais bela que pode acontecer a uma criança”. Por isso, as crianças de Summerhill sente-se à vontade com visitas de pessoas de fora da escola. A verdade é que existe uma sensação muito grande de unidade entre todos que integram a escola, porque os alunos sentem um ar de aprovação, não há diferença entre professor e aluno, todos tem a mesma comida e obedecem as mesmas regras da instituição Para isso Neill (1978, p. 11) comenta:

A função da criança é viver sua própria vida, não a vida de que seus pais, angustiados, pensam que elas devem levar, nem a que está de acordo com os propósitos de um educador que imagina saber o

melhor. Toda interferência e orientação por parte de adultos só produz uma geração de robôs.

O fato é que as idéias pedagógicas humanitárias propostas por Neil, pautadas no ideal de liberdade, apesar de ter inspirado muitos países, inclusive o nosso, são bastante distintas do nosso modelo, na medida em que o nosso modelo de gestão democrático apesar de contar em alguns casos como a eleição direta nas escolhas de seus administradores, em sua grande maioria, estão vinculadas ao executivo.

A consciência de mudar o nosso modelo de gestão democrático é urgente, porque é preciso trabalhar as novas gerações. Uma alternativa seria incentivar a autonomia para que as crianças aprendam a tomar decisões, por si mesmas, construam suas regras, e sejam capazes de assumir as conseqüências de seus atos com responsabilidade. Isso nos faz acreditar, portanto, que a escola assume um papel essencial e fundamental nesses processos de mudança para uma gestão escolar mais democrática e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, acreditando no humanismo proposto como o pionerismo da escola de Summerhill, naquilo que em sua essência é mais interessante: a liberdade e a cidadania nas relações humanas, como alicerce da gestão escolar democrática. Afinal, a história da educação brasileira, como vimos, foi marcada por uma série de atropelos históricos que nos conduziram ao mais profundo atraso.

Sabemos, e não podemos esquecer de todos os companheiros (cidadãos e cidadãs criadoras) que ao longo dessa jornada pela liberdade em nosso país, tombaram sufocados pelo poder da opressão. A eles devemos, apesar das muitas contradições, o modelo democrático de educação em vigor em nosso país.

O modelo de Gestão Democrática brasileiro é uma conquista histórica, que apesar de seus problemas, que, no meu ver, são mais humanos, gerenciais, do que conceituais merece toda a nossa atenção e colaboração. E nesse sentido as propostas apresentadas por Neil, foram de suma importância para a constituição daquilo que hoje, para nós, é essencial; a saber; nossa autonomia. Afinal, sem todo esse esforço e aprendizagem, não teria um instrumento democrático tão importante para o contexto escolar como é o PPP (Projeto Político Pedagógico).

Acreditamos que os conceitos adotados na Escola de Summerhill, são complexos para serem aplicados em nosso sistema educacional. Talvez, se não afundarem, a idéia da Educação Integralseja um primeiro passo na busca deste ideal, afinal, ela propõe uma idéia de mudança alicerçada em alguns princípios humanitários como a afetividade e o respeito ao aluno. Entretanto, apesar de complexos para nossa realidade educacional, as idéias de Summerhill podem nortear as atividades de formação humanística na nossa realidade educacional paraibana. Nesse caso, o ideal de Summerhill encontra coerência com as idéias de Para. Esse autor afirma que é preciso educar para a democracia e esse processo deve iniciar-se na escola. Encontrar o cominho que faça com que a prática da democracia possa educar para o viver bem. Em razão disso, podemos sonhar com a

verdadeira democracia com a efetiva participação de todos, expandindo, portanto, além da comunidade escolar.

É notório, que a qualidade do ensino e a gestão escolar nas escolas públicas brasileira deixam muito a desejar em seu aspecto político pedagógico, visto que as estruturas didáticas das escolas não oferecem um encaminhamento compatível com a relação democrática como na escola de Summerhill. Contudo, não custa nada sonhar que um dia teremos uma educação mais justa e que de fato, ela seja como afirma Mendes (2009, p.10): “Uma educação para a democracia não pode concretizar-se apenas em atos esporádicos do exercício do voto e determinadas decisões; ela precisa fazer parte da vida das pessoas”.

A partir disso, sugerimos esse trabalho monográfico, como uma fonte de pesquisa nessa área de atuação escolar humanística. Pensamos que o grande problema que atrapalha a efetivação da gestão escolar democrática no contexto paraibano e brasileiro, ao meu entender é a falta de incentivo à prática da gestão escolar democrática contemplar a ideia de uma escola preocupada em atender bem seus componentes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AVANCINE, Sérgio. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1990.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. São Paulo: Elsevier, 2000.

_____. *Dicionário de Política*. Brasília: Edunb. 1993. V. 1 e 2.

BRASIL. *Constituições brasileiras de 1930 a 1973*. Disponível em <http://www.mundovestibular.com.br/articles/2771/1/CONSTITUICOES-BRASILEIRAS-DE-1824-A-1988/Paacutegina1.html> . Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

BRASIL. Ministério Da educação. Secretaria de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRUNET, L. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. p. 124-139. In: NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CARDOSO, Aparecida. *Gestão participativa na escola comunitária*. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 70:65-73, ago. 1989.

CASTRO, Marta Luz Sisson de & WERLE, Flávia Obino Corrêa. Eleições de diretores: reflexões e questionamento de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: 3:103-112, jan./jun. 1991.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *Administração participativa: realidade ou mito?* Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1991.

COUTO, Jurema Barbieri. *Gestão democrática na escola pública: o caso do Distrito Federal (1985-1988)*. Brasília: Dissertação de Mestrado, UnB, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino*. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional: Novos olhares Novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, Luís Fernandes. *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Goiânia: Dissertação de Mestrado, UFG, 1990.

DORNELLES, João Ricardo. *O que são direitos humanos?* São Paulo: Brasiliense, 1989.

FAUSTO, B. *A Revolução de 1930; Historiografia e História*. Brasiliense, São Paulo, 9ª edition, 1983.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: Atualizações, novos desafios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FERREIRA, José Ribeiro. *A hegemonia de Atenas*, Conimbriga. ed. 28ª, 1989.

FREIRE, Paulo. *Especial Paulo Freire*. Revista Nova Escola. São Paulo: Edição Nº 71, novembro, 1993.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1992

_____. *Política e Educação*. 6ª ed. São Paulo: (Coleção Questão da Nossa Época), 2001.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ªed. 2002.

_____. *A educação na cidade*, 6ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

FROMM, Erich (Prefácio de)/ NEILL, A. S.. *Liberdade Sem Medo Summerhill: Radical Transformação na Teoria e na Prática da Educação* – São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A. (IBRASA), 1970.

GADOTTI, Moacir e **ROMÃO**, José E. *Autonomia da Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, v. 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEHER, R.. *Movimento sociais, democracia e educação*. In: FÁBERO, O. & SEMERARO, G. (orgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002, PP. 187 – 211.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LOMBARDI, J. C. *A importância da abordagem histórica da gestão institucional*. Revista HISTDBR, Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 11-19.

LUCK, Heloisa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A , 1998.

_____. *Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino*. In: FINGER, A. et al. *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.

MENDES, V. *Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takunode; **SANTOS**, Thais Helena dos. "Reforma Capanema" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>, visitado em 12/7/2014.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo: Summerhill*. São Paulo: IBRASA, 1968

_____. *Liberdade na escola, amor e juventude*. São Paulo: IBRASA, 1978^a

_____. *Liberdade na escola*. São Paulo: IBRASA, 1978^b

NEUTZLING, Cláudio. *Tolerância e democracia em John Dewey*. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PADILHA, P.R.. *Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 3^a ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 157 p., 2002.

PARO, Vitor Henrique – *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino* – São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, Luiz Heron da; org. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

_____. *Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p.101-120.

PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar - Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. 1999.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

ROGERS, Carl. *Sobre o Poder Pessoal*, 3ª. Edição, S. Paulo, Martins Fontes Editora, 1989.

_____. *A Terapia Centrada no Paciente*, Lisboa Moraes Editores, 1974.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira de 1930 a 1973*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/7418751/Constituicoes-Do-Brasil>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. *Para ampliar o cânone democrático*. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, C. R. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Thonsom, 2002.

SCHUMPETER, J.A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SINGER, H. *A Gestão Democrática do Conhecimento: Sobre Propostas Transformadoras da Estrutura Escolar e suas Implicações nas Trajetórias dos Estudantes*. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese de Pós-Doutorado. 2008.

_____. *Aprendendo em liberdade: caminhos da emancipação*. In: MARTINS, A.

M. S.; BONATO, N. M. C. (org.) Trajetórias históricas da educação. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

WHITEHEAD, Alfred North (1929). Fins da educação e outros ensaios. São Paulo: Nacional, 1969.