

# **PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES MOBILIZADORAS EM TEMPOS DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE**

Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina / Brasil  
[elton.nardi@unoesc.edu.br](mailto:elton.nardi@unoesc.edu.br)

## **Resumo**

O artigo tem por objetivo analisar ações previstas por escolas municipais e que implicam condições favoráveis ao processo de democratização da gestão da escola pública de educação básica, delineadas em um contexto marcado pela ênfase na produção de resultados educacionais. Examina, dentre ações colhidas por meio de questionários dirigidos a gestores de escolas do ensino fundamental, traçadas com o propósito de melhorar a qualidade educacional, as que incidem na promoção de práticas participativas. Conclui que o protagonismo a que a escola é chamada a exercer na produção de resultados, como o IDEB, tem influenciado a mobilização de ações que repercutem nas condições promotoras da gestão democrática da escola.

**Palavras-chave:** Políticas de avaliação. IDEB. Gestão democrática da escola pública.

## **INTRODUÇÃO**

No Brasil, consoante a tendência internacional à intensificação de políticas de regulação da educação, a avaliação vem sendo alçada à condição de instrumento de gestão educacional (SOUSA, 2003; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Não por acaso, a massiva divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), pelo Estado e pela mídia, e a geração de um conjunto diverso de exigências e condicionamentos em atenção a metas oficiais têm repercutido indelevelmente na gestão das escolas públicas de educação básica.

Como parte das políticas de avaliação da educação básica empreendidas especialmente a partir da década de 1990, a criação do índice vem justificada na necessidade de melhoria da qualidade da educação básica no país, motivo pelo qual a escola é chamada a atuar visando ao alcance de metas bianuais.

Trata-se, por certo, de um movimento filiado ao franco processo de intensificação de políticas de avaliação em larga escala que, por meio da criação de

indicadores de desempenho de estudantes, convoca as escolas a operarem medidas conducentes ao alcance de metas que asseguram determinado referencial de qualidade.

Com efeito, tendo o Estado alçado o tema da qualidade da educação à questão central e de responsabilidade de toda a sociedade brasileira, o tom prioritário desse tema ganhou assento na legislação brasileira e tem sido justificativa de uma série de medidas informadas pelas recentes políticas educacionais.

Atentos a essa realidade, o presente trabalho tem por objetivo analisar ações previstas por escolas municipais e que implicam condições favoráveis ao processo de democratização da gestão da escola pública de educação básica. Estaria a escola pública, em tempos de reforço à produção de resultados educacionais oficiais, mobilizada a fazer frente a determinados modelos de gestão “que ampliam e alargam a escola pública para menos” (FRIGOTTO, 2009, p. 79)? Essa é uma questão que mobiliza nossa reflexão.

Importa, nessa direção, considerar a gestão democrática da escola pública como pano de fundo desse debate, reconhecendo-a como projeto abraçado pelos movimentos que marcaram a década de 1980, década que do ponto de vista da organização do campo educacional brasileiro foi, indubitavelmente, uma das mais fecundas de nossa história (SAVIANI, 2010).<sup>1</sup>

Importa, ainda, situar a participação como ingrediente principal para a materialização desse projeto, compreendendo-a como o envolvimento das pessoas na construção da realidade político-social, por meio da intervenção nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a história da sociedade (BORDENAVE, 1985). Referimo-nos, portanto, à participação em um sentido alargado, pautada na tomada de decisões, na identificação de problemas, no acompanhamento, controle e fiscalização de ações e na avaliação criteriosa de resultados (LIMA, 2003).

Considerando esses referenciais, o trabalho toma por base os resultados parciais de uma investigação que busca avaliar a potencialidade e o alcance das estratégias e ações deflagradas por redes e escolas públicas visando à melhoria da qualidade educacional, e que tem como campo empírico 18 municípios e 18 escolas públicas de

---

<sup>1</sup> Um dos vetores da organização dos educadores nessa década pode ser caracterizado “pela preocupação com significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria [...]” (SAVIANI, 2010, p. 404).

ensino fundamental situados na mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina,<sup>2</sup> cuja escolha foi pautada por critérios de porte populacional e de localização na mesorregião.<sup>3</sup>

São examinados dados de duas etapas da pesquisa, colhidos com a aplicação de questionários dirigidos aos gestores das escolas de ensino fundamental investigadas, por meio dos quais foram levantadas ações traçadas por essas escolas para os períodos de 2010 e 2012 (primeira etapa) e de 2012 e 2013 (segunda etapa) visando à melhoria da qualidade da educação.<sup>4</sup> Os dados e informações foram submetidos à análise quali-quantitativa, tendo-se por referência a incidência e o reforço conferido pelas ações nas condições de participação dos sujeitos escolares na gestão da escola pública.

Nessa direção, na primeira parte do trabalho abordamos aspectos atinentes ao IDEB enquanto peça das atuais políticas de avaliação externa à escola e de regulação da qualidade da educação básica no país. Na sequência, apresentamos e analisamos as ações informadas por gestores escolares como medidas encampadas com o fim declarado de melhorar a qualidade da educação, mais especificamente as que implicam condições de participação e, portanto, de fortalecimento da gestão democrática da escola. Nessa direção, são realçados os aspectos mais frequentemente enfocados nas ações, analisando-se possíveis decorrências às condições que, reconhecidamente, operam em favor da democratização da gestão da escola pública de educação básica.

Por fim, na última parte do trabalho, são apresentadas as considerações conclusivas, à luz do objetivo e das questões de fundo que ancoram o estudo.

## **O IDEB E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ALGUMAS NOTAS**

Do ponto de vista das políticas educacionais empreendidas neste século, o conceito de qualidade vem fundado em indicadores específicos, medidos objetivamente

---

<sup>2</sup> A pesquisa é realizada com apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

<sup>3</sup> Em relação ao porte populacional, o critério considerou: 50% de municípios com até 10.000 habitantes; 30% de municípios com mais de 10.000 até 30.000 habitantes; e 20% de municípios com mais de 30.000 habitantes. Já, em relação ao critério de localização, salvaguardou-se a representação de municípios de todas as microrregiões correspondentes à área pesquisada. Além disso, dentre o conjunto de municípios amostrados, garantiu-se que dez deles fossem integrantes do conjunto considerado prioritário pelo Ministério da Educação (MEC) para o repasse de recursos financeiros e assistência técnica. No âmbito de cada município, a escolha da escola recaiu naquela com o menor IDEB registrado em 2007 e que, preferencialmente, oferecesse o ensino fundamental completo.

<sup>4</sup> A primeira etapa se estendeu até o mês de agosto de 2012, mês da divulgação dos resultados do IDEB de 2011, e a segunda iniciou-se no mês setembro do mesmo ano.

e por agentes externos à escola. No caso da educação básica brasileira, acentua-se o discurso sobre a qualidade das escolas, não sendo surpreendente que “políticas sistêmicas de avaliação propostas para este nível de ensino reproduzam tendências hegemônicas no campo avaliatório anteriormente aplicadas em outros níveis de ensino [...]” (SORDI, 2012, p. 438).

Consoante o curso dessas políticas, com o propósito de aferir resultados educacionais dos estados, municípios, redes de ensino e escolas de educação básica do país, foi criado o IDEB. Embora sua criação tenha ocorrido em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o início da sua série histórica corresponde ao ano de 2005.

O índice resulta do produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil/SAEB (N), que compreende a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática expressa por um indicador entre 0 e 10, e o rendimento escolar (P), constituído com base nas taxas de aprovação dos alunos na etapa de ensino, taxa essa aferida por meio do censo escolar e expressa por valores entre 0 e 1.

Desse modo, se o fluxo escolar for regular, ou seja, se os alunos da etapa de ensino forem aprovados, o IDEB da escola equivalerá ao próprio indicador de desempenho obtido na Prova Brasil/SAEB.<sup>5</sup> De outro modo, quanto maior a taxa de reprovação e de abandono registrados na etapa, maior será a penalização do resultado obtido na proficiência. Ou seja, o índice é considerado “explícito em relação à ‘taxa de troca’ entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes.” (FERNANDES, 2007, p. 8).

Imbuído do propósito de ser um instrumento para acompanhar a qualidade da educação básica, o IDEB incorpora objetivos de *accountability* na educação básica. O reforço a essa incorporação dá-se, justamente, pela adoção de metas por escola, rede de ensino e município, com as quais os governos locais comprometeram-se por meio da adesão formal ao Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Com o IDEB operando como tradutor oficial da qualidade da educação básica, na prática é a partir dele que gestores e professores são chamados a delinear medidas

---

<sup>5</sup> No tocante ao IDEB das regiões e dos estados, o cálculo do índice considera os resultados da ANEB-SAEB, constituídos por avaliações amostrais a estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de escolas públicas e privadas.

que possibilitem o alcance de melhores resultados educacionais, consoante o sistema de metas pactuado entre o MEC e as unidades subnacionais, no horizonte do “Compromisso Todos Pela Educação”. Considerando o fato de as avaliações serem geradoras de tradições e direcionarem o olhar (FREITAS, 2012), vemos reforçado o chamamento aqui referido.

Por motivos como esses, ainda que a criação de um recurso de aferição do desenvolvimento da educação básica represente avanço nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira, são grandes as reservas sobre o papel que as avaliações externas vêm exercendo e sua repercussão na escola pública de educação básica brasileira (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2011; FREITAS, 2012).

### **AS AÇÕES DELINEADAS: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A análise das ações delineadas e que implicam condições influentes no desenvolvimento de práticas de participação e, portanto, no processo de democratização da gestão da escola pública de educação básica, convida-nos a recuperar, inicialmente, alguns traços do debate acerca desse processo.

Ao reconhecermos que a democracia se articula ao princípio da igualdade, na medida em que confere a condição de sujeitos aos integrantes do processo participativo, ou seja, no reconhecimento desses sujeitos como interlocutores válidos, concordamos que essa articulação deva “garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão [...]”, o que passa pela geração de mecanismos e espaços com os quais sejam viabilizadas iguais possibilidades de opção e de ação no exercício decisório. (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 70).

De todo modo, a expressão que assume a participação situa-se em um contexto de possibilidades e limites que implicam sua significação (LE BORTEF, 1982), assim como de alternativas que surgem “num equilíbrio instável de compromissos entre *forças* presentes e os interesses em *jogo*.” (FALEIROS, 2009, p. 82, grifos do autor).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Nos anos de 1990, por exemplo, as reformas educacionais imprimiram a lógica da economia privada à gestão educacional, nomeadamente por orientações administrativas. São orientações advogam em favor dos modelos de gestão fundamentados na flexibilidade administrativa “[...] alicerçados na busca da melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos

Por isso, a participação também é uma “forma de limitar certos tipos de poder, de modo a reforçar garantias de expressão de diferentes interesses e projectos com circulação na organização e sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões.” (LIMA, 2003, p. 73).

Daí a perspectiva democrática de gestão educacional radicar um sentido de relevância social e, concretamente, ter a divisão do poder decisório como uma de suas mais expressivas marcas. De acordo com Dourado (2000, p. 79), a gestão democrática é um “processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a criação de canais de efetiva participação e aprendizado do “jogo” democrático [...]”<sup>7</sup>

Mas, no cenário atual, que condições concretas vêm sendo cultivadas para o aperfeiçoamento do processo de democratização da gestão da escola pública de educação básica no contexto aqui referido?

Nos dados levantados pelo estudo em questão, foram mapeadas 274 ações previstas ou implementadas pelas escolas na primeira etapa (2010-2012) e outras 197 na segunda etapa (2012-2013). Do total de ações, 32 (11,7%) da primeira etapa e 27 (13,7%) da segunda são mais diretamente afetas ao desenvolvimento de práticas participativas dos atores escolares na gestão da escola e à promoção de espaços ou mecanismos institucionais de participação.

Se consideradas as muitas frentes de atenção que possam demarcar o que hoje constitui preocupação de gestores escolares e professores quanto à melhoria da qualidade da educação, talvez esses números possam sugerir um razoável esforço das escolas visando ao aperfeiçoamento do processo de democratização de sua gestão.

Nesse sentido, estaríamos admitindo que as escolas, embora mobilizadas a cuidarem de um conjunto diverso de demandas que sabidamente as desafiam, não estariam perdendo de vista a atenção em relação às condições que implicam opções e práticas democráticas de gestão.

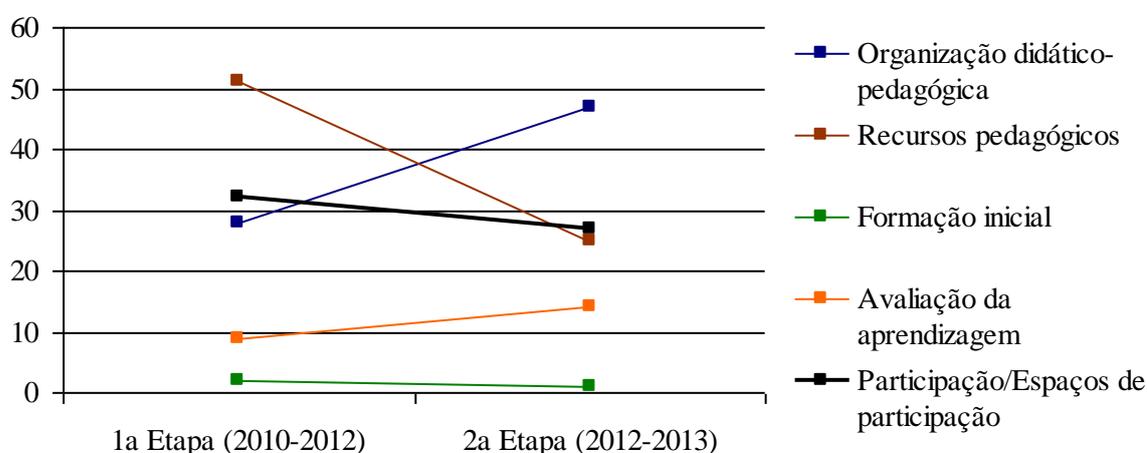
---

estatísticos, que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho na escola (OLIVEIRA, 2008, p. 132).

<sup>7</sup> A Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, firmou o princípio da gestão democrática do ensino público, princípio esse que também se encontra atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda que, a partir dele, não tenham sido traçadas diretrizes mais específicas.

Com o propósito de explorar minimamente essa via, tomemos por referência dados atinentes à frequência de ações mais referidas pelas escolas e as menos referidas em cada uma das duas etapas de pesquisa, no âmbito de 11 eixos explorados no estudo, conforme consta no Gráfico 1.<sup>8</sup>

**Gráfico 1** – Frequência de ações traçadas pelas escolas em diferentes eixos e de ações que implicam a participação e espaços ou mecanismos de participação – Etapas 2010-2012 e 2012-2013 da pesquisa



Fonte: questionários projeto Obeduc.

De acordo com os dados apontados no Gráfico 1, na comparação entre ações traçadas no âmbito dos eixos que aportaram o maior número de iniciativas no período (organização didático-pedagógica e recursos pedagógicos) e os eixos com o menor número de iniciativas (avaliação da aprendizagem e formação inicial), percebemos que a quantidade de ações que, de alguma forma, implicam a participação e a promoção de espaços ou mecanismos de participação, manteve-se praticamente estável.

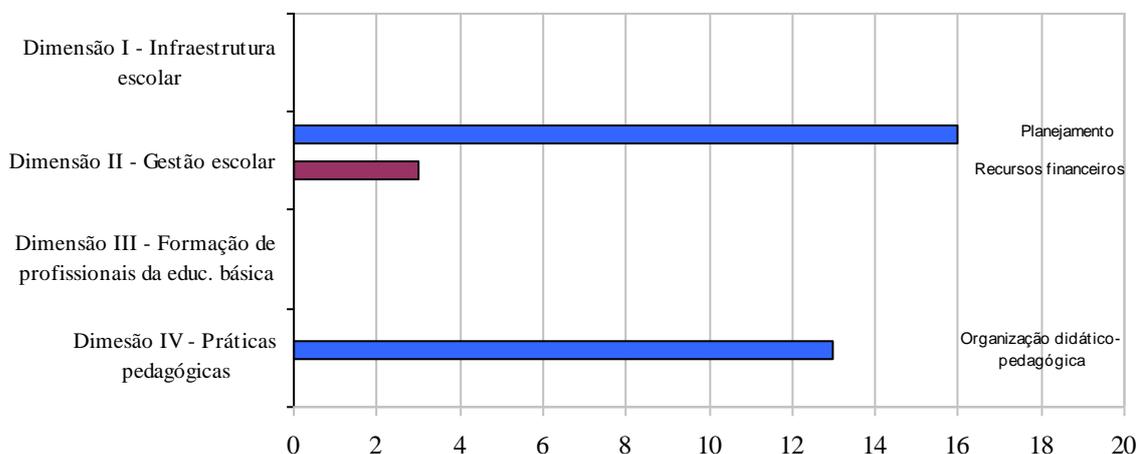
Essa constatação é relevante na medida em que a formulação e a implementação de ações voltadas à promoção da participação da comunidade escolar na gestão da escola, no fã do fortalecimento de opções e práticas de gestão democráticas, não constitui um eixo específico da pesquisa, tendo as ações sido mapeadas no conjunto dos

<sup>8</sup> Os eixos estão distribuídos em quatro dimensões: infraestrutura escolar (condições físicas e recursos pedagógicos); gestão escolar (planejamento, recursos humanos, recursos financeiros e parcerias); formação dos profissionais da educação básica (formação inicial e formação continuada); e práticas pedagógicas (organização escolar, organização didático-pedagógica e avaliação da aprendizagem).

eixos firmados no projeto investigativo, embora se tenha depositado certa expectativa de que iniciativas dessa ordem ganhassem lugar privilegiado nos eixos que integram a dimensão “Gestão Escolar”. Importa, pois, no curso da exploração proposta, identificar os lugares dessas ações no conjunto dos eixos das quatro dimensões do estudo.

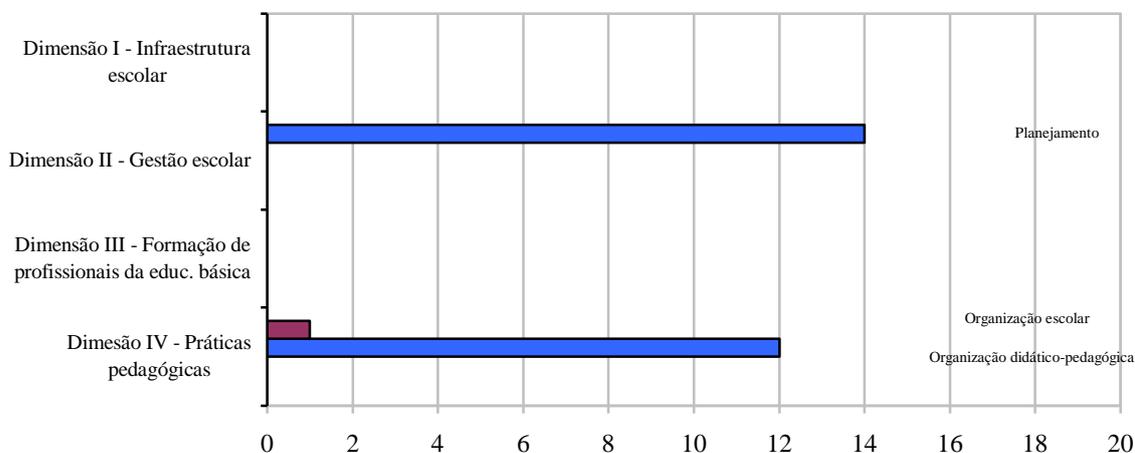
De acordo com os Gráficos 2 e 3, relativos às etapas 2010-2012 e 2012-2013, respectivamente, duas das quatro dimensões eleitas pela pesquisa acolhem o maior número de ações que informam iniciativas relacionadas à promoção ou valorização da participação e de espaços e mecanismos a promove-la.

**Gráfico 2** – Número de ações relacionadas à participação e a espaços e mecanismos de participação, eleitas pelas escolas por eixo e dimensão – Etapa 2010-2012



Fonte: questionários projeto Obeduc.

**Gráfico 3** – Número de ações relacionadas à participação e a espaços e mecanismos de participação, eleitas pelas escolas por eixo e dimensão – Etapa 2012-2013



Fonte: questionários projeto Obeduc.

Conforme se verifica, nas duas etapas da pesquisa as ações relacionadas à participação e à promoção ou fortalecimento de espaços e mecanismos de participação estiveram apontadas nas dimensões II (gestão escolar) e IV (práticas pedagógicas). Nessas, destacam-se, respectivamente, os eixos planejamento e organização didático-pedagógica, junto aos quais se encontra a massiva maioria das ações traçadas pelas escolas investigadas. No tocante à dimensão II (gestão escolar), é possível verificar que na primeira etapa o eixo “recursos financeiros” acolheu algumas das ações relacionadas a processos decisórios acerca da aplicação de recursos, como veremos adiante.

Mas, que ações são essas relacionadas à participação? Trata-se de iniciativas favorecedoras de condições mais diretamente influentes no processo de democratização da gestão da escola pública de educação básica? Iniciemos identificando as ações mapeadas e localizando-as em cada dimensão/eixo e períodos enfocados.

**Quadro 1** – Ações relacionadas à participação e a espaços e mecanismos de participação, eleitas pelas escolas por eixo e dimensão – Etapas 2010-2012 e 2012-2013

Dimensão/ Eixo	Descrição da Ação	Ênfase da ação		Indicação na Etapa*	
		Participação	Espaço/ mecanismo de participação	1	2
II – Gestão escolar / Planejamento	Reformular o projeto político-pedagógico.				
	Planejar coletivamente				
	Realizar avaliação institucional				
	Realizar reuniões de planejamento e avaliação.				
	Construir planos de ação				
	Ativar/reactivar o conselho escolar				
II – Gestão escolar / Recursos financeiros	Decidir com a comunidade escolar a aplicação de recursos				
	Acompanhar a aplicação de recursos na escola				
	Submeter à fiscalização da Associação de Pais e Professores (APP) a aplicação dos recursos				
IV – Práticas pedagógicas / Organização escolar	Implementar o projeto político-pedagógico				

IV – Práticas pedagógicas / Organização didático-pedagógica	Revisar a proposta pedagógica/curricular				
	Construir/desenvolver projetos interdisciplinares				
	Organizar as ações pedagógicas				
	Realizar planejamento do ensino				
	Implementar grupos de estudo				
	Fortalecer a interação com os pais				
	Fortalecer os conselhos de classe				
	Realizar reuniões com os pais				

\* Etapa 1: 2010-2012

Etapa 2: 2012-2013

Fonte: questionários projeto Obeduc.

Do exposto no Quadro 1, podemos constatar que entre as ações mapeadas as que sinalizam para espaços e mecanismos de participação são as menos frequentes no conjunto. Também são as ações cuja menção, pelas escolas, mais oscilou entre os períodos enfocados pela pesquisa, sendo exceção somente ação que enfoca o projeto político-pedagógico. Além disso, é importante observar que o conteúdo que comunica cada ação que refere um espaço ou mecanismo de participação não necessariamente tem esse espaço ou mecanismo como alvo privilegiado, mas sim como recurso associado à outra iniciativa.

Como se observa no quadro, embora algumas ações focalizem diretamente iniciativas de participação, outras levam a crer na sua presença como parte da iniciativa, dada a tarefa que sugerem encerrar, ainda que esse entendimento não constitua garantia de que seu papel seja efetivamente o de mobilizar a participação. São exemplos de ações dessa natureza, dentre outros: reformular o projeto político-pedagógico; construir planos de ação; e revisar a proposta pedagógica/curricular.

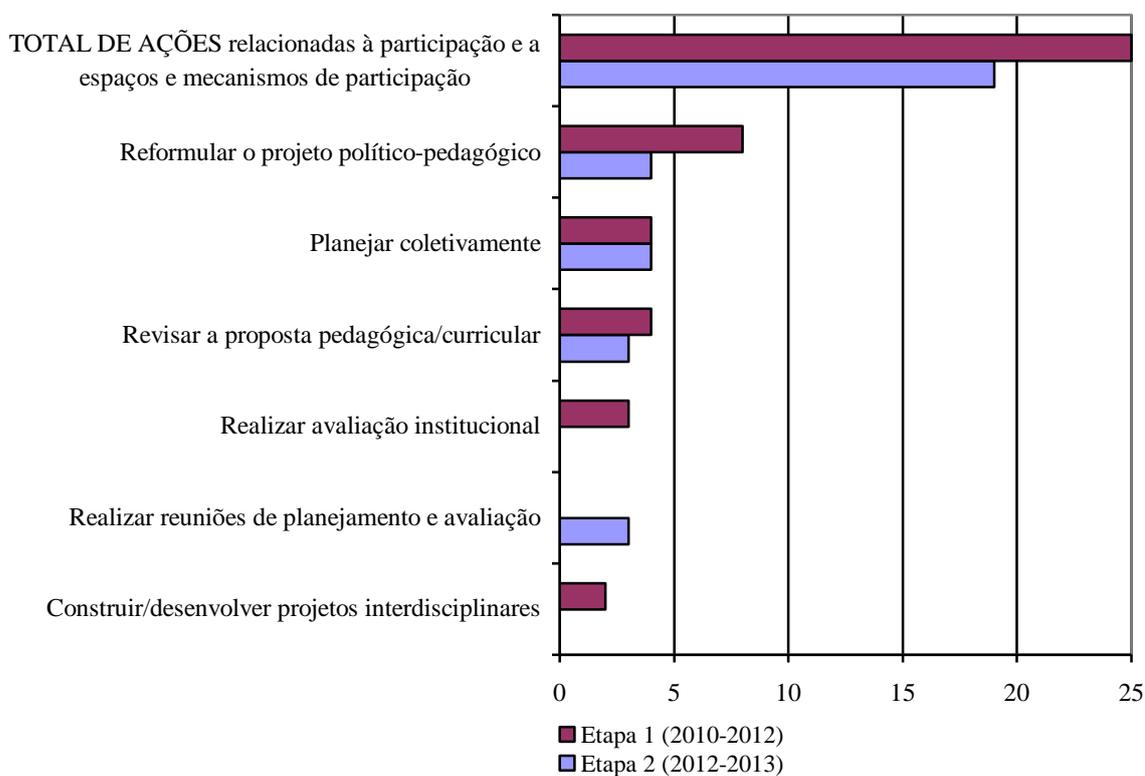
Já em relação às ações que põem em relevo os espaços e mecanismos de participação no âmbito da escola, tomando-os como foco principal da ação encampada, os dados nos levam a apontar as seguintes iniciativas: realizar avaliação institucional; ativar/reactivar o conselho escolar; implementar grupos de estudo; fortalecer os conselhos de classe; e realizar reuniões com os pais.

Por fim, afóra a frequência com que foram referidas, vale destacar o fato de a maior parte do conjunto de ações ter sido significativamente alterada no segundo período, o que, hipoteticamente, pode indicar uma renovação no campo das iniciativas

como a perda de foco ou de atenção a medidas eleitas noutra período. De acordo com os dados, apenas 21% das ações declaradas foram prioritárias nas duas etapas.<sup>9</sup>

Em extensão a essa análise, os dados coligidos dão conta de que as ações mais recorrentes – mencionadas por três ou mais escolas ao longo do período investigado – também foram as mais frequentemente apontadas nas duas etapas da pesquisa. Esse conjunto é composto por 31,1% dos tipos de ações mapeadas e responde por 74,6% do total de menções registradas (44 de 59 menções). Vejamos os dados no Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Ações mais frequentes relacionadas à participação e a espaços e mecanismos de participação – Etapas 2010-2012 e 2012-2013



Fonte: questionários projeto Obeduc.

Os dados ilustrados no gráfico evidenciam ser o projeto político-pedagógico o mecanismo mais presente no conjunto de ações traçadas pelas escolas investigadas no

<sup>9</sup> Ainda que as ações informadas pelos gestores escolares constituam uma parte das iniciativas da escola, vale ressaltar que as submetidas à análise integram o conjunto das principais, pois assim foram requeridas.

contexto de iniciativas para a melhoria da qualidade educacional, o que representa, aproximadamente, 27% do total de ações que implicam a participação ou espaços e mecanismos de participação.

É também numa dimensão próxima ao destaque dado ao projeto político-pedagógico que identificamos o planejamento coletivo como opção de algumas escolas, opção essa registrada nas duas etapas e que, a nosso ver, sinaliza para um reforço no desenvolvimento de práticas participativas dos atores escolares na gestão da escola pública. Afinal, além do empenho coletivo, a construção de um projeto político-pedagógico requer “descentralização, democratização do processo de tomada de decisão e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.” (VEIGA, 1995, p. 33).

Ainda em relação à frequência das ações, cabe realçar que outras iniciativas levantadas na pesquisa ocuparam posição menos expressiva na agenda das escolas investigadas (22% do total de ações mapeadas), já que na sua massiva maioria foram mencionadas apenas uma vez. Dentre essas, destacamos: construir planos de ação; acompanhar a aplicação de recursos na escola; decidir com a comunidade escolar a aplicação dos recursos; fortalecer os conselhos de classe; e ativar/reactivar o conselho escolar.

De modo geral, aliado ao que poderíamos denominar de ausências – tanto em relação ao leque de iniciativas visando à participação como à implementação de espaços e mecanismos a promove-la –, o quadro aqui descrito e que informa prioridades das escolas visando à melhoria da qualidade educacional, revela, a nosso ver, um cenário preocupante em termos de reforço às condições de participação como via para a gestão democrática da escola pública.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados sinalizados no âmbito da pesquisa descrita dão indicativos de que o protagonismo a que a escola é chamada a exercer, em vista da crescente preocupação na produção de resultados que respondam a metas nacionais, como as do IDEB, tem influenciado a mobilização de ações de reforço a condições de desenvolvimento de práticas participativas na gestão escolar.

Se, por um lado, é sabido que a vigência de condicionantes a essa produção de resultados oficiais exerce notável influência nas escolas, instando-as ao alcance das metas e posicionamento no *ranking* patrocinado pelo IDEB, por outro, em atenção ao seu projeto político-educativo, poderiam ser levadas a empreender reforço à participação da comunidade escolar, como via de construção da sua autonomia enquanto instituições educativas. Nesta direção e aos moldes das bandeiras empunhadas pelos movimentos dos educadores que marcaram a década de 1980, esse reforço constitui aposta em uma escola pública de qualidade para todos, pautando-se na “articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação [...] fundamentais [...] na construção de um processo de gestão democrática”. (OLIVEIRA, 2009, p. 247).

A confirmar-se a tendência de, a despeito do projeto educativo da escola, a meta central ser a de alcançar metas, delineadas em termos de índices e indicadores oficiais, corre-se o risco de os resultados terem um fim em si mesmos, sem que se possa assegurar avanços efetivos na qualidade da educação escolar, cuja referência social inclui o ingrediente da gestão democrática como opção política para uma educação transformadora.

Se abraçada consciente e responsabilmente essa opção, vemos renovada a necessidade de fortalecimento da participação da comunidade escolar nos processos decisórios como caminho de construção da realidade político-social (BORDENAVE, 1985) e, portanto, do futuro da educação pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**. 12. ed. Campinas: Cortez, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília, DF: Inep, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-252.

SORDI, Mara Regina Lemes de Sordi. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.