

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL:  
CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DE 1957, 1995 E 2012**

Goiânia

2016

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       Dissertação       Tese

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

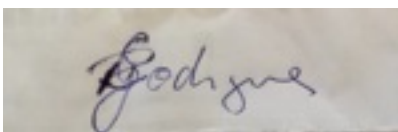
Nome completo do autor: **Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues**

Título do trabalho: **A gestão Democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012**

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 29 / 03 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL:  
CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DE 1957, 1995 E 2012**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Míriam Fábria Alves

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

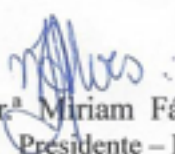
Soares Guimarães Rodrigues, Rodrigo  
A gestão democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012 [manuscrito] / Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues. - 2016.  
CXXIII, 123 f.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

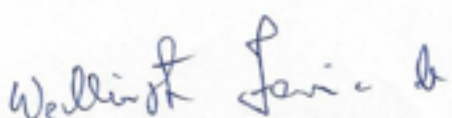
1. Gestão Democrática. 2. Educação Pública do Distrito Federal. 3. História da Educação Brasileira. 4. Políticas Públicas de Educação. I. Fábila Alves, Miriam, orient. II. Título.

CDU 37(09)


**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE RODRIGO SOARES GUIMARÃES RODRIGUES.** Aos dezenove dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezesseis (19/10/2016), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves**, orientadora, doutora em Educação pela UFMG, **Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus**, doutor em Educação pela UFG, **Prof. Dr. José Carlos Libâneo**, doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP, **Prof.ª Dr.ª Diane Valdez**, doutora em Educação pela UNICAMP e **Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG; para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“A gestão democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012”**, em nível de Doutorado, área de concentração em Educação, de autoria de **Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, **Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 20 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Programa da versão definitiva da tese e demais documentos necessários para a expedição do diploma. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



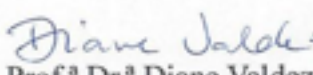
Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves  
Presidente – FE/UFMG



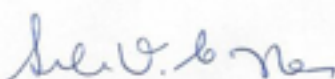
Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus  
Membro – UCB



Prof. Dr. José Carlos Libâneo  
Membro – PUC/GO



Prof.ª Dr.ª Diane Valdez  
Membro – FE/UFMG



Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa  
Membro – FE/UFMG

## SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
Capítulo I	22
A CRIAÇÃO DE BRASÍLIA E O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DF (1957 A 1960)	22
1.1 Brasília: A capital do novo	23
1.2 Elementos constituintes do Escolanovismo no Brasil: Anísio e a democracia	32
1.3. uma Capital Nova, uma Escola Nova: Anísio Teixeira na Educação Pública do DF	41
1.4. Brasília Pós JK e Anísio: para além da inovação do projeto inicial	53
Capítulo II	60
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA TRAJETÓRIA LEGAL NA HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL	60
2.1. O processo de redemocratização e os primórdios da gestão democrática no brasil	61
2.3 a Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988: garantia do princípio	72
2.4 A Gestão Democrática na LDB DE 1996 - Ausências confirmadas: participação popular e eleição direta para os gestores	77
Capítulo III	87
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DF - 1957, 1995 e 2012: PASSADO E PRESENTE DA VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA CAPITAL	87
3.1 A Construção da Gestão Democrática na história da Rede Pública de Ensino do DF: condicionantes que importam ao debate	87
3.2 Gestão democrática em 1957, 1995 e 2012: tecendo reflexões entre passado e presente	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	121

## RESUMO

RODRIGUES, Rodrigo S. G. **A gestão Democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Esta tese vincula-se à linha de pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação” e objetiva investigar a construção da gestão democrática no DF tomando como referência uma experiência inicial vivenciada na constituição da rede em 1957 e os marcos legais por meio das leis 957/1995 e 4751/2012. Buscou-se, através de um estudo de abordagem histórica, mapear e descrever essas concepções de gestão democrática dentro desses três momentos da rede pública do DF, explicitando possíveis semelhanças e divergências entre os formatos do presente, da década de 1990 e o construído na experiência inicial. Nesse movimento, a tese respondeu às seguintes questões de pesquisa: 1) É possível visualizar e apontar dentro do percurso histórico inicial e na atualidade da SEEDF semelhanças entre a gestão democrática que emerge nesses três momentos? 2) Como a gestão democrática se caracteriza nos tempos históricos apontados? 3) Qual a influência que a história e a legislação exercem na gestão democrática que se tem em curso hoje nas escolas públicas do DF? Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela pesquisa histórica de caráter exploratório, em perspectiva qualitativa, visando investigar os documentos e as legislações que, no percurso histórico da realidade educacional do Distrito Federal, permitiram analisar o processo de construção da gestão democrática nesta rede pública. Este estudo possibilitou ainda uma análise do movimento histórico de construção da gestão democrática no DF, com o momento inicial da SEEDF e, paralelamente, com as realidades de 1995 e 2012, buscando pistas capazes de apontar elementos importantes para o entendimento desse processo. Assim, a tese explicita que a educação pública do DF tem um papel importante para o entendimento da gestão democrática no Brasil, uma vez que se registra, na primeira escola dessa rede, um embrião de vivência democrática tanto em suas dimensões representativas quanto participativas, da mesma forma que, posteriormente, suas manifestações também trouxeram significativos avanços nesse sentido.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática; Educação Pública do Distrito Federal; História da Educação Brasileira; Políticas Públicas de Educação.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Rodrigo S. G. **The democratic management in the education of the Federal District: conceptions and historicity of the experiences of 1957, 1995 and 2012.** 2016. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2016.

This thesis is linked to the research line "State, Policies and History of Education" and aims to investigate the construction of democratic management in the Federal District taking as reference an initial experience experienced in the constitution of the network in 1957 and the legal milestones by means of laws 957 / 1995 and 4751/2012. Through a study of historical approach, it was sought to map and describe these conceptions of democratic management within these three moments of the public network of the Federal District, explaining possible similarities and divergences between the present formats of the 1990s and the built in experience Initial. In this movement, the thesis answered the following research questions: 1) Is it possible to visualize and point out, within the initial history and in the actuality of SEEDF, similarities between the democratic management that emerges at these three moments? 2) How is democratic management characterized in the historical times mentioned? 3) What influence do history and legislation have on the democratic management that is taking place today in the public schools of the Federal District? For the development of this research, we opted for exploratory historical research, in a qualitative perspective, aiming to investigate the documents and legislation that, in the historical course of the educational reality of the Federal District, allowed to analyze the process of construction of democratic management in this network Public. This study also allowed an analysis of the historical movement of construction of democratic management in the DF, with the initial moment of SEEDF and, in parallel with the realities of 1995 and 2012, searching for clues capable of pointing out important elements for the understanding of this process. Thus, the thesis makes explicit that DF public education plays an important role in the understanding of democratic management in Brazil, since in the first school of this network an embryo of democratic experience is registered both in its representative and participatory dimensions, Same way that, later, its manifestations also brought significant advances in this sense.

**Keywords:** Democratic Management; Public Education of the Federal District; History of Brazilian Education; Public Policies of Education.

## INTRODUÇÃO

Discutir democracia no Brasil remete a uma historicidade relativamente incipiente, uma vez que pouco menos de três décadas separam o momento presente de um período ditatorial, que retirou direitos e relegou a população a uma condição de coadjuvante no que tange à participação nos processos de tomada de decisão e organização social. A realidade democrática brasileira é assim resultante de uma história repleta de complexidades. E isso acaba por acarretar um presente incerto, visto que uma representante legitimamente eleita pelo povo foi deposta de seu cargo por uma minoria de privilegiados de direita, que tentam, a todo custo, retomar o poder (inclusive por meio da institucionalização de um golpe de Estado), após quase quatorze anos de governos de esquerda. Tal fato explicita o quanto a democracia é constituída de fragilidades neste país.

Compreendendo esse movimento e a participação da escola na construção e legitimação da democracia na sociedade brasileira, esta tese intitulada “A Gestão Democrática na Educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012” vincula-se à linha de pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação” cujo objetivo geral foi investigar a construção da gestão democrática no Distrito Federal, tomando como referência a constituição da rede em 1957 e os marcos legais de 1995 e 2012. Buscou-se, dessa forma, através de um estudo de abordagem histórica, mapear e descrever o modelo presente de gestão democrática proposto nesses três momentos da rede pública do Distrito Federal, na busca por possíveis semelhanças e divergências entre os formatos do presente, da década de 1990 e o construído na experiência inicial.

Destaca-se, dentro de tal realidade, a presença da escola nesse percurso histórico, entendendo seus movimentos durante este processo, bem como seu papel social, uma vez que a mesma está incumbida da formação dos indivíduos nas mais diversas dimensões. Acrescenta-se, assim, a democracia ao rol de elementos que compõem esse processo formativo, devendo-se pensar mecanismos que legitimem o alcance desta dentro e fora do espaço escolar, entendendo seu papel nesse processo para o alcance da mesma.

O estudo busca a compreensão deste objeto de estudo pautando-se em três dimensões: historicidade, legislação e literatura pertinente à área, objetivando, com isso, o alcance da compreensão acerca da realidade no Distrito Federal. A questão de pesquisa está alicerçada na historicidade que erige a gestão democrática nesta Secretaria de Educação, na compreensão de que é nessa história que reside parte das pistas necessárias para a compreensão e resposta ao problema que está lançado. Dessa forma, têm-se como questões de pesquisa: 1) É possível visualizar e apontar dentro do percurso histórico da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

(SEEDF) semelhanças entre a gestão democrática que emerge nesses três momentos? 2) Como a gestão democrática se caracteriza nos tempos históricos apontados? 3) Qual a influência que a história e a legislação exercem na gestão democrática que se tem em curso hoje nas escolas públicas do DF?

A pesquisa assumiu como objetivos específicos: a) Mapear e analisar as manifestações de gestão democrática na rede pública do DF em 1957, 1995 e 2012; b) Descrever e caracterizar essas manifestações presentes nesses momentos específicos da historicidade da educação pública do DF; c) Estabelecer relações entre historicidade, legislação e literatura pertinente para assim entender a construção da gestão democrática institucionalizada na SEEDF.

Próxima de completar 60 anos, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal possui hoje um total de 703 escolas, onde trabalha um quadro docente composto por quase 30 mil profissionais. Esta rede pública de ensino traz, em sua gênese, o embrião de inovação e vanguarda que permeava a criação da nova capital do País, desde sua mudança do Rio de Janeiro para o centro do Planalto Central.

O Plano de Construções Escolares de Brasília, documento base da origem do sistema educacional do Distrito Federal, assumiu a função de direcionador da organização inicial de nossa educação. Foi elaborado por Anísio Teixeira, que se tornou o mentor das propostas e responsável pelos encaminhamentos originais do sistema público de ensino no Ministério da Educação. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP/MEC 2 o publicou, visto que obedecia “[...] ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

A SEEDF, então Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) e posteriormente Fundação Educacional do Distrito Federal, surge em setembro de 1957 com o intuito de oferecer educação aos habitantes da cidade que ali se construía. Com o advento da mudança da capital e a atmosfera de modernidade e vanguarda que se delineavam com aquele momento, houve a necessidade de um sistema educacional que fizesse jus a tudo o que se propunha a partir de então, apontando diretamente para uma busca constante pela construção de uma educação que pudesse ser considerada inovadora e que servisse como exemplo para as outras unidades federativas da Nação. Deve-se ressaltar, porém, que, em 1956, já se registra a presença das primeiras salas de aula ainda nos assentamentos dos candangos que construía a nova capital. No entanto, somente com a institucionalização da região denominada Plano Piloto é que se passou a ter

também a institucionalização desta rede pública de ensino, legitimando-se assim a sua atuação dentro dos moldes de vanguarda descritos.

Ao descrever a pesquisa, deve-se, antes de mais nada, citar que a mesma passou por reformulações quanto ao objeto de estudo, visto que o projeto inicial foi alterado e, conseqüentemente, os referenciais teórico-metodológicos. Inicialmente, o estudo desenvolvido buscava analisar a gestão das instituições públicas que ofertam a educação infantil no DF. No entanto, no decorrer das leituras e aulas, percebeu-se a necessidade de um estudo mais amplo, que buscasse visualizar a gestão sob uma perspectiva global, ampliando o olhar acerca dos tempos e formatos nos quais a gestão democrática aconteceu e acontece na rede pública de ensino do DF.

Para entender essas ideias, quanto ao processo descrito, foi necessário atentar-se para a gênese da educação na nova capital, em dois pontos que merecem destaque para esta análise: a atuação incisiva do Anísio Teixeira, que atuou desde a origem para a concretização do modelo inicial da SEEDF; e o registro de uma inovação, que foi a eleição da diretora da primeira escola do DF por suas colegas de magistério, o que pode ser tido um embrião da gestão democrática, fato este que motivou esta pesquisa por ser entendido como uma iniciativa pioneira dentro da educação nacional.

Coube a Anísio Teixeira definir o novo modelo de educação para a Capital Federal, fundado nos princípios defendidos, desde a década de 1930, pelos chamados “profissionais da educação”, que se colocavam no campo da crítica à tradição liberal herdada do século XIX, objetivando a modernização educacional e cultural do país. Consagrada liderança nesse movimento, Anísio concebeu o plano de educação para a nova capital com o propósito de criar um sistema de educação que pudesse tronar-se referência para a nação.

Assim como a própria cidade, a nova escola surgiu no espaço aberto no cerrado do Planalto Central. Sua edificação seria necessariamente projetada para o desenvolvimento das diferentes funções educativas propostas por Anísio Teixeira, de modo a cumprir a finalidade a que veio: formar um novo homem para a vida na sociedade moderna (PEREIRA, 2011, p. 19).

Este último fato aponta para a percepção de que, em uma perspectiva histórica, a gestão escolar, desde seus primórdios, constitui-se como um ponto nevrálgico da rede pública de ensino do DF, dotada de particularidades e complexidades. Mais do que isso, passados 57 anos desse sistema educacional, inúmeros modelos de gestão escolar foram implantados, testados, descartados e, como tal, deixaram suas marcas na história da educação da capital brasileira, até que, a partir da Constituição Federal de 1988, a Gestão Democrática fosse estabelecida como concepção para toda a educação pública brasileira, influenciando, por consequência, as escolas do DF. É importante destacar que o DF tem essa manifestação inicial de democratização dos processos de organização da escola pública, mas, em virtude de vários movimentos históricos, acaba por viver um hiato de

décadas até meados de 1990, em que a Lei Distrital n. 957/95, implementada durante a gestão do então governador petista Cristovam Buarque, novamente traria para a realidade desse sistema de ensino uma gestão tida como democrática, por meio legal e se legitimando paradigmaticamente como tal, mas ainda assim e mais uma vez sendo calada por 17 anos até que se tivesse uma nova Lei Distrital n. 4751/12, que trouxe novamente a oportunidade de se vivenciar a democratização dos processos gestores, bem como a eleição direta de diretores.

Nesse contexto, como figura de papel fundamental para o alcance de uma educação verdadeiramente de qualidade, a gestão democrática do DF exige da pesquisa em educação um olhar aprofundado e bem embasado. Deve-se discutir, pois, como ocorre a gestão democrática nas instituições localizadas no centro do poder, na Capital Federal. Buscar entender como se dá esse processo na unidade da federação com os maiores salários das carreiras de educação do país (conforme divulgado pelo *Ranking* de Comparação Salarial elaborado pela CUT e pelo CNTE, de acordo com levantamento realizado em todas as unidades da federação acerca da média salarial da carreira docente) e com melhor formação, visto que os dados da própria SEEDF apontam para quase 93% de servidores com nível superior.

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas (LUCK, 2000, p. 7).

Desde os primórdios, é perceptível que Brasília foi concebida para concretizar um ideal de inovação para a nova capital, traduzido em suas cores, formas e traços, todo o vanguardismo que se almejava para o país como um todo nos tempos áureos do governo JK. Sempre foi objetivo de seus idealizadores e entusiastas fazer com que a modernidade e o avanço fossem marcas registradas da cidade que se construía em todas as suas dimensões, englobando, inclusive, todos os trabalhos e serviços que fossem realizados na nova capital. Ou seja, não bastava apenas ser inovadora na arquitetura e urbanismo, Brasília precisava trazer modernidade também para a Educação que seria ofertada ali, o que pode ser percebido nas palavras de Pereira (2011, p. 27-31):

O sistema de educação proposto para a nova capital segue uma concepção escolar que se pretende inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente, e a

produção de conhecimento a respeito é de interesse para a nação, uma vez que seu idealizador objetiva que as escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país [...].

Em face de suas ideias, do seu espírito empreendedor, larga experiência e conhecimento aprofundado de política educacional brasileira, Anísio Teixeira credenciava-se a propor um plano de educação inovador para a capital do país, inspirado nas concepções pedagógicas pragmatistas e voltado para o desenvolvimento.

Pelo exposto, o intuito de fazer da nova capital uma referência em todos os sentidos quanto à inovação, apontando para a nação brasileira os rumos a serem seguidos nesse sentido. Sendo assim, a construção de processos de democratização da organização escolar, dando protagonismo aos sujeitos que constituem a instituição, se faz ainda hoje frente a tudo o que foi dito até aqui, um elemento de vanguarda em um país onde pensar o exercício pleno da democracia ainda seja algo frágil e volúvel, sendo, por consequência, a sua institucionalização uma marca de inovação.

Ressalta-se que, atualmente, a SEEDF passa por momentos de autorreflexão e questionamentos acerca da educação pública que oferta, uma vez que os índices e resultados apontados nas avaliações em larga escala vêm desmontando a ideia inicial que se tinha de uma educação vanguardista que servisse de referência para toda a nação, bem como explicitando que ainda existe um longo percurso a ser traçado para o alcance da inovação e da qualidade almejada. Assim, mesmo sendo portadora de muitos avanços e do maior salário docente do país, reforça-se aqui o fato de que a SEEDF não possui, ao menos no que diz respeito às avaliações nacionais, uma educação que possa ser compreendida hoje como inovadora ou que sequer possua índices que a apontem como referência para a realidade brasileira.

Importa dizer que o DF possui um papel importante de vanguarda no percurso histórico de democratização da escola pública, não somente em sua rede pública de ensino, mas influenciando toda a educação brasileira, fato percebido nas três manifestações aqui estudadas. Justifica-se isso mediante os seguintes fatos: inicialmente, já na primeira escola desta unidade da federação, 31 anos antes da gestão democrática ser tida como um princípio constitucional brasileiro, esta já se fazia presente nesse sistema de ensino. Posteriormente, em 1995, um ano antes da Lei 9394/96, que trouxe os princípios da gestão democrática brasileira, o DF novamente se mostra diferenciado ao apresentar uma legislação própria bem construída, afinada e compatível com a literatura vigente sobre o tema e também com os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo. Deve-se afirmar ainda, nesta tese, que o modelo vigente a partir da Lei Distrital n. 4751/2012, ainda em vigor, traz muitos elementos oriundos desse processo histórico que se iniciou com a manifestação inicial de 1957 e que passa significativamente pela Lei 957/95.

Sabe-se, como já mencionado anteriormente, que a primeira escola da nova capital - o Grupo Escolar n. 1, da Candangolândia - foi gerida por meio de um rodízio quinzenal organizado entre as oito professoras que atuavam na instituição, sendo que, ao término desse processo, o próprio grupo, por votação, decidiu qual das educadoras assumiria a partir dali a gestão da escola, cargo que coube à professora Santa Alves Soyer, que posteriormente assumiria papel de destaque à frente do processo inicial da instalação de rede pública de ensino do DF. Dessa forma, justifica-se assim a importância deste estudo: por meio da análise do movimento histórico inicial da SEEDF, em ação paralela com a realidade contemporânea, busca-se identificar pistas capazes de apontar elementos para o entendimento da construção da Gestão Democrática presente hoje nessa rede, entendendo elementos e movimentos condicionantes nesse processo. Com isso, entende-se que a historicidade da SEEDF remete a olhar um universo de apontamentos para o estudo deste objeto que se busca analisar.

Referenciais teóricos explicitados abaixo nesse texto, apontam a expressão Gestão, bem como Administração, remete aos primórdios da humanidade, pois os primeiros momentos de organização dos processos ou ações grupais, realizados pelas sociedades primitivas, já constituíam o ato de gerir. Entretanto, a necessidade de ser compreendida como ciência fez com que a Administração tivesse uma teoria que a fundamentasse e foi frente a isso que, no início do século passado, surgiu a Teoria Geral de Administração (TGA), discutida por autores como Maximiliano (2008) e Chiavenatto (2004). A compreensão de Administração como ciência tem início na obra de Taylor, *Administração Científica*, em que o olhar sobre as tarefas direcionava o raciocínio acerca do pensar administrativo. Conforme Maia (2008, p. 32),

A administração da educação tem uma história recente e uma construção teórica que se baseou nas diferentes escolas de administração de empresas. Há um esforço deliberado dos teóricos da administração de empresas em elaborar princípios que sejam válidos e generalizáveis para a administração de outras organizações, inclusive a escolar. Para os profissionais da administração, existem duas pressuposições para a concretização desse fato: 1) as estruturas das organizações são similares; 2) a adequação da organização escolar às condições sociais e o alcance dos seus objetivos necessitam da assimilação dos métodos e das técnicas de administração que garantam sua eficiência.

Diante dessa concepção do olhar administrativo na educação, faz-se necessário pensar se controlar, subordinar, treinar, medir e estimular a produtividade quantitativa estão entre os objetivos de uma educação realmente emancipatória. Em outras palavras, não cabe ao contexto educacional o termo “administração” de forma automática, pelas dimensões que o vocábulo traz para o ambiente educativo e escolar, transpondo para essa realidade uma lógica racional e autocrática, que permeia

uma compreensão inicial do termo. Isso nos leva à busca por uma interpretação cujo papel emancipatório e transformador para a escola, defendido neste texto, se faça presente. Nesse sentido, Abdian (2012, p.7) afirma que

Neste íterim, fica evidenciado o caráter imaterial da ação pedagógica, no entanto, pensar a consecução do processo pedagógico para os fins almejados anteriormente é pensar exatamente sobre a materialidade da educação, ou seja, sobre as condições materiais a partir das quais se desenvolve a ação educativa e, neste sentido, a gestão escolar, no sentido clássico, apresenta-se como a mediação necessária. Por esta razão, só faz sentido contemplar a atividade administrativa (ou de gestão) se os fins a que ela servir são conhecidos e apropriados pela comunidade educativa, porque, se a administração é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 18), pode-se afirmar que “os objetivos é que condicionam a administração.” (PARO, 2007, p. 554). Acrescentaram-se aos avanços teóricos na área da administração escolar conquistas reais de democracia no interior das organizações escolares, com destaque para a eleição de diretores pela comunidade e a construção de conselhos escolares.

Tomando por base os avanços descritos no que tange à Educação, é essencial a compreensão de que a gestão de uma escola esteja voltada para um objetivo primordial que é o desenvolvimento e a formação do educando. Portanto, busca-se possibilitar a este educando construir conhecimentos essenciais para um olhar crítico da realidade em que vive, bem como a sua emancipação intelectual, social e econômica, reconhecendo a importância de sua história, cultura e origens. Sendo assim, é preciso retomar os estudos de Paro (1998), autor importante na discussão do processo organizacional da escola, bem como para o entendimento das dimensões que envolvem este movimento, uma vez que sua obra discute o trabalho do gestor educacional:

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO 1998, p. 7).

Desse modo, a gestão das instituições que propõem desenvolver uma educação verdadeiramente pública deve estar fundamentada em uma concepção crítica dos fenômenos sociais que permeiam a escola, visualizando as relações que nela se desenvolvem, onde e como ocorrem, valorizando assim heterogeneidades inerentes ao coletivo de seus sujeitos, bem como a extensa teia de complexidades desse sujeito. Frente a isso, o ato de estar à frente de uma escola não estaria ligado necessariamente a resultados mensuráveis e numéricos, como no mero fazer administrativo empresarial, mas sim a questões mais intrínsecas ao meio onde esta se localiza.

Em primeiro lugar, é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que veem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na 16 universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. E aqui já há um segundo aspecto, corolário do primeiro, a ser considerado: não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando (PARO, 1998, p. 3).

Entende-se assim por gestão democrática o conjunto de processos ou procedimentos de rotina organizacional de uma instituição e de natureza coletiva (compreendendo a participação dos sujeitos da escola), utilizados para levar uma instituição de um ponto presente ao que se almeja para ela em um estado futuro. Assim, pressupõe-se uma organização no seu tempo e espaço presentes, direcionando o olhar para o que se visa atingir no futuro, ou seja, trabalha-se almejando o alcance de finalidades. Existem correntes que defendem Gestão como sendo algo diferente de Administração, mas esta será a visão utilizada neste estudo, sendo discutido ainda todo esse cenário.

O gestor, nessa realidade, aparece como um referencial em diversas nuances da vida escolar conduzindo os processos de direcionamento do caminhar da instituição, juntamente com quem está dentro e fora do espaço escolar, quando se pensa em uma concepção democrática. Trata-se assim de um profissional que, obrigatoriamente, deve ter uma visão macro da escola como um todo, pensando o trabalho dos servidores, passando pelas dinâmicas de sala de aula, relação professor e aluno, coordenação pedagógica, projetos e supervisão, até as influências financeiras, econômicas, políticas e culturais que atuam na realidade escolar. O universo contemporâneo de transformações nos mais diversos âmbitos (social, político, cultural, comportamental, econômico) exige do diretor escolar uma postura e uma identidade profissional capazes de atender e acompanhar a velocidade dos fatos e dos conhecimentos que eclodem ao seu redor, devendo ser, portanto, um profissional multifacetado e plural, sensível às alterações de natureza micro ou macro que permeiam a escola pública.

O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram. Não obstante a resistência à cultura do dinâmico e do interativo, novos paradigmas de gestão apontam para a necessidade de superação de modelos e performances vigentes, à vista de uma consciência política e profissional que vem tomando conta das

organizações governamentais e não-governamentais, com destaque para as instituições educacionais (PAZETO, 2000, p. 163).

Diante disso, as palavras de Luck (2000) corroboram essa compreensão de que a gestão escolar envolve múltiplas dimensões, o que remete à necessidade de uma análise globalizada deste objeto de estudo, como se percebe nas palavras da própria autora:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2000, p. 7).

Partindo então do pressuposto de que o problema de pesquisa emerge da trajetória histórica da gestão democrática na educação pública do DF, que teve início com a experiência de 1957, passando pelas manifestações fomentadas na legislação distrital (Leis 957/1995 e 4751/2012), buscou-se localizar a pesquisa numa abordagem histórica. E, para responder à problemática proposta, afirma-se que a compreensão adotada parte do pressuposto de que a história não é constituída ou feita por momentos isolados e por realidades descontextualizadas e pouco elaboradas. Em uma perspectiva marxista, a história é, pois, contraditória e se constrói por meio da ação dos mais diversos sujeitos sociais que dela emergem e os quais se tornam protagonistas dos momentos e cenários que permeiam essa mesma história. Dessa maneira, é necessário desconfiar de interpretações unilaterais e vazias, que, por vezes, atuam simplesmente para defender ou explicitar um único lado do universo analisado.

Ao ter acesso às mais diversas fontes históricas, o que se buscou não foi simplesmente assistir à atuação de personagens de destaque e de grandes fatos históricos que surgiriam das realidades descritas, mas sim uma análise de um fenômeno que não se constitui só do presente, ou tampouco que tenha se construído nas últimas décadas da educação distrital. O que se tem é um modelo pedagógico no qual as perspectivas neoliberais de educação, com seu formato de reprodução e perpetuação das ideologias vigentes, auxiliam para reforçar a manutenção da classe dominante por meio da educação institucionalizada.

Escrever sobre o passado há muito tempo deixou de ser uma narrativa pura e reconhecida como “verdadeira”, pois o passado não está pronto e acabado esperando o historiador contá-lo, assim como o documento não desvenda o passado de forma direta e transparente. A história e o passado são plurais, é um conjunto de valores construídos, socializados, significados e legitimados pelos homens para

explicar um tempo e uma sociedade. Desta forma, para compreender um tempo, uma época e uma sociedade, faz-se necessário compreender suas representações, que em cada época são construídas para conferir e dar sentido ao real.

Segundo Pesavento (2003, p. 40), indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Assim, representar é fundamentalmente “[...] estar no lugar de, é presentificação de um ausente, é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.” Desta forma, seja de forma individual ou coletiva, as representações são dadas e expressas na história por normas, instituições, discursos, imagens, ritos, crenças, conceitos, valores, conflitos etc que são construídos a partir do real (VALDEZ, 2006, p. 16).

Tem-se assim uma cena em que é preciso buscar a materialidade dos fenômenos e momentos históricos, compreendendo seus sujeitos como seres concretos e que emergem de uma realidade histórica, cultural e social, que influencia significativamente a descrição e o entendimento do que seja, em cada um desses momentos, a educação pública do DF. Assim, busca-se uma perspectiva histórica para evitar uma visão superficial dos fatos e fenômenos que permeiam a cena estudada e que mostram a concepção educacional que se analisa, investigando aquilo que interessa, bem como as realidades e perspectivas que possibilitam a compreensão crítica da realidade.

Trata-se de uma pesquisa descritiva que foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, visando investigar os dados para que se alcance, entre outras dimensões, os movimentos, características e manifestações de gestão democrática no percurso histórico da educação do DF. Isso porque estes possuem relevância para a investigação deste estudo. Importa dizer ainda que o trabalho com documentos históricos é um processo que consiste em investigar e interpretar palavras como dados, constituindo assim algo detalhado. Objetiva-se, portanto, a compreensão de um mundo constituído por discursos e paradigmas interpretativos ou hermenêuticos, ou seja, um mundo socialmente construído pela linguagem.

[...] as representações construídas do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam, que, a revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade como pensam que é, ou como gostariam que fosse. [...] um dos principais objetivos da história cultural é o de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e lida. Contudo, para identificarmos isso, é preciso ficar atentos às múltiplas configurações da construção do mundo, feita de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos sociais (CHARTIER, 1990 *apud* VALDEZ, 2006, p. 16).

O mérito qualitativo da pesquisa social traz consigo metodologias visando à compreensão possível de como pensa, age, interage e reage o ser humano, em seus mais variados cenários e

situações. Todos os componentes dessa série de possibilidades metodológicas ensejam o mesmo objetivo, que é compreender a historicidade e o fenômeno estudado por meio dos documentos, movimentos históricos e legislações. Assim, este estudo se baseou em dois tipos de levantamento, o de base bibliográfica e a análise documental, buscando investigar a construção da gestão democrática das escolas públicas do DF.

O primeiro levantamento teve como prioridade referenciais teóricos, bem como revisão da literatura acerca das concepções de gestão e os elementos que as caracterizam. Esse levantamento inicial delineou os modelos de gestão existentes para se traçar o universo basilar do estudo, com o intuito de estabelecer um paralelo entre a teoria e os modelos em vigor no DF durante os períodos históricos analisados, para assim se entender em que momentos a gestão democrática realmente se manifesta em concordância com o que explicita a literatura.

O segundo levantamento pauta-se nos documentos que constituem a história da rede pública de ensino do DF cuja coleta de dados foi realizada junto aos arquivos da própria SEEDF, bem como nos órgãos distritais que guardam documentos e relatórios, registros históricos do início e historicidade dessa rede pública de ensino. O acesso aos documentos também foi possível mediante o contato com sujeitos que participaram dessa história e possuíam acervos pessoais, documentos e fontes, que nem sequer a própria SEEDF possuía. É importante ressaltar que à medida em que os documentos, legislações e teorias foram levantados e analisados, mostrou-se ainda mais a relevância deste estudo, uma vez que possibilita a compreensão dos diversos momentos que compõem a história da educação de Brasília.

Trata-se, portanto, de uma análise baseada em relatórios oficiais, em textos de políticas e programas, bem como em legislações dos diversos tempos e governos estudados. Analisou-se ainda atas e portarias de abertura de escolas, resultados de avaliações oficiais e índices dos mesmos, materiais de posse não somente da própria SEEDF. Ou seja, importa dizer que a pesquisa documental realizada consistiu, inicialmente, em fazer um levantamento dos documentos disponíveis no *site* oficial da SEEDF e dentro de subsecretarias do próprio governo do DF, principalmente junto à Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino (COSINE), órgão responsável pela inspeção e registro de informações referentes à rede. Neste órgão, constam também livros-ata e pareceres do Conselho Distrital de Educação, desde sua fundação até meados da década de 1990, data do início do processo de informatização da SEEDF. Cabe a este órgão também a criação e divulgação de publicações, relatórios, cartilhas e periódicos

que objetivam resgatar a memória de diversos percursos históricos da rede e que, por consequência, serviram também como base para a construção desta tese.

Porém, destaca-se, nesse processo, um fato que permitiu avanços no levantamento de dados e que foi possibilitado durante as idas à sede da Secretaria: uma servidora de carreira de longa data, percebendo a dificuldade de obtenção dos documentos, sugeriu contato com uma antiga secretária de Educação do DF e com um dos primeiros membros do Conselho Distrital de Educação, que poderiam trazer apontamentos relevantes para esta pesquisa. Ambos possuíam em suas casas uma gama de documentos, pareceres e publicações, bem como imagens e informações que trouxeram respostas para lacunas que emergiram em virtude da limitação dos dados levantados junto à SEEDF.

Mediante os fatos, deve-se destacar a dificuldade para acessar documentos, relatórios e registros históricos da construção da educação pública do DF, porque a própria SEEDF não tem posse desse material e os servidores que hoje atuam no setor central também os desconhecem, não podendo informar onde seria possível encontrá-los. O arquivo público distrital encontra-se desativado desde 2012 em virtude de uma mudança de local que não ocorreu e que não há previsão para isso, impossibilitando qualquer acesso aos documentos ali arquivados.

Dessa forma, o acesso ao material utilizado como base de pesquisa foi por meio de pessoas ex-servidoras da secretaria, ex-membros do Conselho Distrital de Educação e até mesmo uma ex-secretária de Educação, que fizeram parte dessa história e que demonstraram vontade de contribuir para este estudo, cedendo relatórios e registros.

Mas quanto à análise desses documentos, esta pesquisa considerou a perspectiva de Almeida, Guidani e Sá-Silva (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Quanto à estrutura desta análise, o texto está dividido em três capítulos, que abarcam as dimensões contempladas de maneira que o recorte teórico foi feito baseando-se nos elementos e aspectos que cada uma dessas dimensões possibilitou. Sendo assim, o Capítulo I traz a história da nascente rede pública de ensino do DF: acontecimentos e fatos que marcaram essa historicidade, seus sujeitos e a forma como influenciaram a construção dessa rede. Tem-se, neste capítulo, a

abordagem dos movimentos que compõem esse processo inicial da educação pública do DF, estabelecendo-se o diálogo com os registros, documentos e relatos desse período.

O Capítulo II, por sua vez, compreende a dimensão teórica e legal no que tange à gestão democrática: busca-se entender, inicialmente, como o período da redemocratização brasileira foi condicionante para a institucionalização da gestão democrática nacional, para, a partir daí, mediante a literatura sobre o assunto, construir a compreensão acerca do objeto de pesquisa desde a etimologia da expressão gestão, suas concepções e paradigmas, até a construção de um conceito de gestão democrática. Depois disso, aborda-se a legislação, que possibilita a fundamentação do diálogo entre teoria e bases legais da educação nacional, permitindo visualizar como a Gestão Democrática é compreendida nos documentos analisados. Neste cenário, o panorama político e os modelos de gestão escolar determinarão os recortes feitos, bem como os elementos de maior relevância para as análises em questão.

Já no Capítulo III, há um diálogo com a história, a teoria e a legislação que são confrontadas a partir de uma análise pautada na Gestão Democrática, tal qual se manifesta na educação pública do DF. Dessa forma, neste capítulo constrói-se uma visão sobre as formas como a gestão democrática se manifesta no DF, buscando-se entender o papel da legislação nesses processos e da literatura para construir as compreensões e críticas pertinentes ao fenômeno estudado. Essa etapa é seguida pela parte final do estudo, compreendida pelas considerações finais acerca do tema pesquisado.

## CAPÍTULO I

### A CRIAÇÃO DE BRASÍLIA E O PAPEL DE ANÍSIO TEIXEIRA NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DF (1957 A 1960)

*"Ambígua, torta, bela e longe da maioria dos brasileiros, Brasília é brasileiríssima."*  
Alberto Luiz Schneider

Descreve-se, neste capítulo, o percurso de concepção, construção e mudança da capital, articulando esse movimento com o processo de criação da rede pública de ensino do DF, demonstrando as relações existentes na construção da cidade e seu sistema de ensino, analisando os condicionantes históricos, sociopolíticos, econômicos, culturais e educacionais. Acredita-se que a historicidade desse momento inicial, tanto da nova capital como de sua educação pública, traz pistas para a compreensão de como o embrião da gestão democrática emerge dentro do momento estudado, especialmente através da ação de sujeitos que atuaram para a manifestação da democracia já na primeira escola pública do DF.

Diante do exposto, o caminho a ser trilhado neste capítulo permeia o trajeto histórico que envolve a nova capital, apontando a realidade mundial e brasileira, bem como as manifestações em prol da mudança e o percurso que resultou em sua concretização, destacando personagens relevantes para o alcance do entendimento necessário sobre esse momento. Em seguida, mapeiam-se as principais especificidades do Escolanovismo, seus autores de maior destaque, como Anísio Teixeira e John Dewey, suas influências e manifestações, bem como sua importância histórica para o momento descrito.

Nesse sentido, busca-se entender como se dá a opção por Anísio Teixeira para coordenar o projeto educacional da nova capital e as potencialidades dessa escolha para a construção do modelo de educação almejado. Entendida a atuação de Anísio Teixeira, parte-se para um processo de compreensão do momento subsequente na educação do DF, destacando momentos importantes nesse processo até a retomada da democracia após o regime militar, entendendo-se em qual realidade a gestão democrática passa a ser debatida como proposta e princípio para a educação nacional.

## 1.1 BRASÍLIA: A CAPITAL DO NOVO

A década de 50 do século XX simboliza um momento de transformação da humanidade rumo a um desenvolvimento econômico e tecnológico decorrente da constituição da sociedade capitalista contemporânea, suas características e marcas significativas. Tem-se, nesse contexto histórico, um crescimento exacerbado da população mundial e uma conseqüente expansão urbana, que também resulta de um crescente êxodo rural (principalmente nos países subdesenvolvidos), acarretando o crescimento desordenado das cidades e gerando assim muitos dos problemas que ainda hoje vivenciamos.

O entendimento desse fenômeno passa obrigatoriamente por uma análise do mundo pós-Segunda Guerra Mundial, sendo necessário reconhecer a influência que os processos desenvolvimentistas iniciados nesse período têm para a realidade vivenciada nas décadas seguintes. O aumento da tecnologia e do consumo, conseqüentemente, contribuíram para desencadear a globalização e a abertura para o capital estrangeiro em países pobres, com a implementação das grandes multinacionais em seus territórios. Desse modo, tem-se também, nesse período, a ampliação da produção de massa e obviamente a necessidade de mão de obra, o que aqueceu a economia mundial, dando origem ao período histórico denominado por Hobsbawm (2009) como “A era de ouro do Capitalismo” ou “Os Anos Dourados”.

[...] Durante os anos 50, sobretudo nos países "desenvolvidos" cada vez mais prósperos, muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado, especialmente se suas lembranças alcançavam os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial. [...] Contudo, só depois que passou o grande boom, nos conturbados anos 70, à espera dos traumáticos 80, os observadores - sobretudo, para início de conversa, os economistas - começaram a perceber que o mundo, em particular o mundo do capitalismo desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez única. [...] O dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores Décadas de Crise (HOBSBAWM, 2009, p. 295).

Deve-se ressaltar que esse período de prosperidade que se manifestava principalmente nos países desenvolvidos não se fazia realidade concreta no Brasil, pois ainda era um país que se esforçava para realizar mudanças em várias dimensões, embora continuasse a viver um capitalismo de caráter oligárquico, por meio da segunda substituição das importações, diferenciando-se dos aspectos que esse modelo econômico assumia nas nações em que se espalhava. Ainda havia muito o que fazer para a concretização do desenvolvimento almejado, necessitando assim de um projeto de modernização nacional capaz de alcançar os objetivos da nova ordem mundial.

Reconhece-se que esse panorama mundial e brasileiro trouxe os elementos que serviram para tecer o pano de fundo ideal para a criação de Brasília e para a caracterização e constituição da cidade da forma como ocorreu. O então presidente Juscelino Kubitschek (JK) havia sido eleito com uma proposta de modernização do país, seguindo os moldes do processo desenvolvimentista que se fazia presente nas grandes nações, reunindo esforços para construir uma nova capital que fizesse jus ao projeto modernizador. Dessa forma, Brasília é concebida de maneira articulada com os movimentos históricos, econômicos e sociais da década de 1950, ou seja, em um mundo favorável para sua construção, servindo, desse modo, como resposta de um país que pretendia mostrar-se desenvolvido e modernizado, devendo-se ressaltar que se tratava de uma modernização conservadora.

Assim, quando comumente citada em discursos de parlamentares, políticos, bem como da própria mídia e de entusiastas favoráveis à nova capital, a frase “Brasília nasceu de um sonho” explicita poesia de uma forma lírica, e por que não dizer utópica, de se tentar explicar a concepção e criação dessa cidade. Mas se percebe que existe muito mais por trás da ideia inicial da construção e surgimento da nova capital do que um mero sonho. Isso porque justificar a construção de Brasília não é algo que caiba em um sonho, mas sim em uma realidade em que a modernidade e o desenvolvimento aparentavam ser o principal caminho a ser seguido, fazendo com que os esforços para o alcance desse processo de modernização fossem cada vez mais intensificados.

Ademais, a ideia de Brasília como resultado de um sonho é incapaz de transmitir os interesses e disputas políticas de várias naturezas, o desejo de reorganização territorial do país e de desviar do Rio de Janeiro os holofotes constantemente direcionados ao então Distrito Federal, além de tantos outros objetivos, sem deixar de destacar as vontades e desejos de desenvolvimento da região central do país, cobrança que já era direcionada ao poder público há um certo tempo. Ou seja, a transferência da capital e a construção de uma nova cidade redefiniram a organização geográfica, política, histórica e econômica de um país, sendo permeadas por uma série de consequências em várias dimensões e não poderia ocorrer sem um intenso jogo de interesses multifacetados por trás.

Inicialmente, deve-se dizer que a simples ideia da transferência da capital era algo moderno, mas não surgiu tendo como advento único "os anos dourados da década de 50", que deu embasamento para a promessa de campanha de JK (não desconsiderando a importância desta para a sua concretização), tampouco sendo resultado do sempre tão citado sonho de Dom Bosco. Sobre esse fato, explica-se: o sacerdote italiano Giovanni Melchior Bosco (Dom Bosco, 1815-1888) tem

um nome de destaque na Igreja Católica como fundador da Congregação Salesiana, além de ter sido canonizado pelas visões e previsões de futuro que tinha por meio de sonhos. No que tange à nova capital, o sonho teria se dado na noite de 30 de agosto de 1883 e trazia a localização geográfica onde a cidade seria erguida:

Desde a metade do século XVIII, a ideia de transferir a capital do Brasil para o interior desabitado foi o sonho de muitos visionários. Coube ao italiano Dom Bosco a realização de uma profecia que previra o surgimento de uma cidade em determinada localização geográfica, da qual surgiria uma nova civilização.

Um desses visionários, o italiano Dom Bosco, tornou-se o padroeiro de Brasília devido a uma profecia desse gênero. Segundo os intérpretes de sua revelação, ele vislumbrou o lugar da cidade, 75 anos antes de sua construção, como sendo a Terra Prometida. Em 30 de agosto de 1883, o santo sonhou que estava atravessando os Andes de trem, rumo ao Rio de Janeiro, em companhia de um guia celestial. [...] A interpretação oficial sustenta que a topografia dessa visão corresponde exatamente à do sítio de Brasília, construída entre o décimo quinto e o décimo sexto graus de latitude... A profecia de João Bosco é um dentre os vários mitos de fundação oficialmente reconhecidos nos monumentos e nos livros de história da cidade (HOLSTON, 1993, p. 23-24).

Percebe-se, neste relato, o curioso fato de que Brasília nasceu de forma emblemática, sendo prevista e sonhada por um Santo, o que traz a Dom Bosco um destaque especial na historicidade brasiliense. Curiosamente, a Santa Sé declarou, ao lado de N. S. Aparecida, Dom Bosco como Copatrono e padroeiro de Brasília, após petição assinada em 1961 por três ex-alunos salesianos, Jânio Quadros (Presidente da República, ex-aluno do Colégio São Joaquim, de Lorena, SP), o prefeito Paulo de Tarso (ex-aluno do Colégio Dom Bosco, de Araxá, MG) e o Presidente da Novacap, Randall Espírito Santo Ferreira (ex-aluno do Ginásio Salesiano de Silvânia, GO).

Na verdade, nenhum dos dois foi pai da ideia, tampouco do intuito e muito menos do nome da nova capital, pois, desde 1822, já havia registros e menções à palavra Brasília em documentos brasileiros. A difusão da ideia de se interiorizar a capital do país é anterior a esse período, sendo que destaca-se os registros de meados do século XVIII, que seriam referenciados pelo Marquês de Pombal, bem como pelo cartógrafo italiano que atuava a seu serviço, Francesco Tosi Colombina, ressaltando-se que existiam movimentos anteriores a esse. Cabe ainda dizer que esse projeto ficou adormecido até ser retomado pelo discurso dos Inconfidentes, ganhando força com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, então capital do Brasil.

A história normalmente começa antes do que parece. Brasília como ideia, projeto e sonho, nasceu antes de o presidente Juscelino Kubitschek tomar a decisão política de erguer a nova capital no meio do nada. Muitíssimo antes de os traços

modernistas de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer serem esboçados, a cidade foi desejada e imaginada, desde os primórdios da Independência.

Ao contrário do que convencionalmente se imagina, JK não inventou Brasília, apenas a construiu, cumprindo um preceito constitucional que previa a transferência da capital do país para o centro geográfico do imenso território brasileiro. A atual capital do país é a materialização de um velho projeto cuja ideia remonta a ninguém menos que José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), o Patriarca da Independência. Em um panfleto chamado Aditamento ao projeto de Constituição para fazê-lo aplicável ao Reino do Brasil, publicado em Lisboa, em 1822, Bonifácio propôs a construção de uma nova capital: “No centro do Brasil, entre as nascentes dos confluente do Paraguai e Amazonas, fundar-se-á a capital desse Reino, com a denominação de Brasília”.

Após a efetivação da Independência, da qual fora um dos artífices, Bonifácio tornou-se presidente da primeira Assembleia Constituinte de nossa história, em 1823, na qual defendeu, entre outras ideias, a abolição do tráfico negreiro, a instrução pública, a fundação de uma universidade, uma reforma agrária e a construção “de uma nova capital do Império no interior do Brasil, em uma das vertentes do rio São Francisco, que poderá chamar-se Petrópole ou Brasília” (SCHNEIDER, 2009, p. 1).

Nesse cenário, têm-se assim, na primeira Constituição da República, de 1891, a primeira definição legalmente estabelecida da região onde deveria ser construída a nova capital, trazendo isso descrito no seu Título I, da Organização Federal, nas disposições preliminares, logo em seu terceiro artigo:

Art 3º - Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital federal.

Parágrafo Único - Efetuada a mudança da Capital, o atual Distrito Federal passará a constituir um Estado (BRASIL, 1891, p. 2).

Ressalta-se que, mesmo presente no texto constitucional de 1891, o movimento para a transposição da capital para o Planalto Central fica "adormecido" durante, praticamente, toda a primeira metade do século XX, visto que as Constituições de 1934 e 1937 abordam a temática de forma muito tímida, o que somente iria mudar na Constituinte de 1946. Esta contou, inclusive, com a participação do então deputado JK. Acontece que, nos períodos referentes aos governos da Era Vargas, a mudança da capital, que chegou a ser cogitada no governo Dutra, perdeu forças a ponto de que, na Carta Constitucional de 1937, o assunto sobre a transferência da capital praticamente desaparecesse, como afirmam Rangel e Lima (2011). Tinha-se na época um projeto de reafirmação do Rio de Janeiro como capital, atribuído diretamente ao então presidente Getúlio Vargas, que almejava tornar a cidade um *locus* legítimo de afirmação da atuação do Estado na nação, fazendo-se um notável cenário para eventos cívicos, nos quais a população deveria expressar publicamente seu

apreço e aprovação ao governo em vigência (MOTTA, 2004). Tem-se, nas palavras de Rangel e Lima (2011, p. 3), um olhar capaz de explicitar a cena, a qual se descreve:

Após referências pontuais nas Constituições seguintes (1934 e 1937), a questão da mudança da capital federal só foi retomada de fato nos anos 1940, durante o governo do marechal Eurico Gaspar Dutra. Após acalorados debates sobre o tema na imprensa e na Assembleia Nacional Constituinte, envolvendo personagens como Juscelino Kubitschek, Lucas Lopes, Israel Pinheiro e Pedro Ludovico Teixeira, o Planalto Central ficou mantido na Constituição de 1946 como região privilegiada para os futuros trabalhos demarcatórios, bem como a indicação de que uma comissão de técnicos fosse nomeada para proceder aos respectivos estudos (Couto, 2001; Bojunga, 2001; Silveira, 1957). A Comissão de Estudos para a Localização da Nova Capital foi empossada em novembro de 1946 e deveria levar em consideração o trabalho que havia sido empreendido pela Comissão Cruls, embora não precisasse se restringir aos mesmos. Estava constituída por 12 técnicos, chefiados pelo general Djalma Polli Coelho, os quais deveriam se dividir entre trabalhos de gabinete e de campo. Seus membros eram todos engenheiros, que se diferenciavam por suas especialidades, com a única exceção do médico-sanitarista Geraldo H. de Paula e Souza.

É nesse universo que a Constituição de 1946 explicita, de forma enfática, a transferência da capital para o Planalto Central do país. Essa legislação foi a responsável por institucionalizar uma comissão técnica multidisciplinar que estaria incumbida de fazer as análises necessárias para o processo de construção da cidade, que receberia o poder máximo do país. Essa Constituição tornou-se um legítimo marco legal para o percurso inicial, o qual serviria de base para a concretização definitiva deste projeto quase uma década e meia depois. Para tanto, destaca-se do texto constitucional:

Art 4º - A Capital da União será transferida para o Planalto Central do País.

§ 1º - Promulgado este Ato, o Presidente da República, dentro em sessenta dias, nomeará uma Comissão de técnicos de reconhecido valor para proceder ao estudo da localização da nova Capital.

§ 2º - O estudo previsto no parágrafo antecedente será encaminhado ao Congresso Nacional, que deliberará a respeito, em lei especial, e estabelecerá o prazo para o início da delimitação da área a ser incorporada ao domínio da União.

§ 3º - Findos os trabalhos demarcatórios, o Congresso Nacional resolverá sobre a data da mudança da Capital.

§ 4º - Efetuada a transferência, o atual Distrito Federal passará a constituir o Estado da Guanabara (BRASIL, 1946, p. 2).

Foi em virtude deste texto que, ainda em campanha pela cidade de Jataí, em Goiás, o então candidato JK, ao ser questionado se iria mesmo transferir a capital, teria respondido a quem o indagou: “Cumpra-se a Constituição!”, sendo isso o que aparece em relatos históricos desse período

eleitoral. O fato é que o presidenciável teve, sim, um papel de destaque no processo de transferência, construção e mudança da cidade, atuando em prol desta causa desde sua atuação como deputado e passando a dar força motriz necessária ao ideal a partir de 1956, com sua eleição para presidente da República, dando início de fato à efetiva construção da cidade. Em 19 de setembro de 1956, o presidente Juscelino Kubitschek assinaria a Lei n. 2874/56, que dispõe sobre a mudança da capital e organiza como se dará o processo:

Art. 1º A Capital Federal do Brasil, a que se refere o art. 4º do Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 18 de setembro de 1946, será localizada na região do Planalto Central, para esse fim escolhida, na área que constituirá o futuro Distrito Federal circunscrita pela seguinte linha:

Começa no ponto da Lat. 15º30'S e long. 48º12'W. Green. Desse ponto, segue para leste pelo paralelo de 15º30'S até encontrar o meridiano de 47º e 25'W. Green. Desse ponto segue o mesmo meridiano de 47º e 25'W. Green, para o sul até o Talweg do Córrego de S. Rita, afluente da margem direita do Rio Preto. Daí pelo Talweg do citado córrego S. Rita, até a confluência deste com o Rio Preto, logo a jusante da Lagoa Feia. Da confluência do córrego S. Rita com o Rio Preto, segue pelo Talweg deste último, na direção sul, até cruzar o paralelo de 16º03'S. Daí, pelo paralelo 16º03' na direção Oeste, até encontrar o Talweg do Rio Descoberto. Daí para o norte, pelo Talweg do Rio Descoberto, até encontrar o meridiano de 48º12'W. Green. Daí para o Norte pelo meridiano de 48º12'W. Green, até encontrar o paralelo de 15º3' Sul, fechando o perímetro [...].

Art. 33. É dado o nome de “Brasília” à nova Capital Federal. (BRASIL, 1956)

O plano de JK era realizar a transferência da capital para o centro do país como uma medida de descentralização e, ao mesmo tempo, de interação entre as cinco regiões brasileiras. Era inimaginável, em sua concepção, um país moderno sem uma capital que fosse símbolo dessa modernidade cosmopolita e que, ao mesmo tempo, atendesse ao objetivo de se tornar “coração do país”, reunindo pessoas de todas as regiões e servindo como ponto de integração permanente dos “vários Brasis” que constituem este país. Marli Motta (2010, p. 3) pontua que:

São diversas as interpretações sobre o significado da mudança da capital brasileira. De um lado estão aqueles que relacionam o fim dos “anos dourados” do país à transferência da capital do Rio de Janeiro para uma Brasília tachada de “ilha da fantasia oculta e isolada”, o que teria favorecido tanto o fortalecimento da ditadura militar quanto os desmandos do governo Collor. De outro, os que consideram a nova capital o elemento-chave de um projeto de identidade nacional que buscou promover a ocupação do interior do país com os artefatos e as formas da modernidade. Planejada para ser modelo de integração regional e social, Brasília enfrenta o desafio, tal como o Rio anteriormente, de ser uma cidade para os seus habitantes e para todos os brasileiros.

Tratava-se assim de ponto de convergência entre as diversas dimensões de país de proporções continentais e que, historicamente, lutava para a ocupação e desenvolvimento de sua

região central. Percebe-se o que JK, em seu discurso de inauguração de Brasília, destaca almejando a integração nacional:

Deste Planalto Central, Brasília estende aos quatro ventos as estradas da definitiva integração nacional: Belém, Fortaleza, Porto Alegre, dentro em breve o Acre. E por onde passam as rodovias vão nascendo os povoados, vão ressuscitando as cidades mortas, vai circulando, vigorosa, a seiva do crescimento nacional (KUBITSCHKE, 1960).

A construção da nova cidade seguiu um plano urbanístico de Lúcio Costa e ideias arquitetônicas do Oscar Niemeyer. Com isso, a cidade ganhou formas e ares de inovação e vanguardismo, transmitindo para os olhos do mundo a possibilidade de dar vida e concretude aos sonhos de uma modernidade possível.

A construção da nova capital do Brasil constituía-se em uma das metas da política nacional-desenvolvimentista implementada pelo governo Juscelino Kubitschek. Brasília seria um ponto de germinação para o interior, visando à integração entre centros urbanos e regiões agropecuárias, por meio de um complexo rodoviário.

Para viabilizar esse empreendimento, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), diretamente subordinada ao Presidente da República. Além de responsabilizar-se pela construção de Brasília, essa instituição encarregou-se de criar diversos organismos ou setores necessários ao funcionamento da cidade. Em decorrência, criou-se, no final de 1956, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal (SILVA, 1999, p. 2).

O discurso oficial diz que a inauguração da cidade, ainda incompleta, ocorreu em 21 de abril de 1960 após um apertado cronograma de trabalho que trouxe para o Centro-Oeste pessoas dos mais variados lugares que possibilitaram a existência da nova capital. O projeto do urbanista buscava pensar a cidade em todas as suas dimensões, incluindo, obviamente, um sistema educacional que fizesse jus à "vida de sonhos" que se ensejava para a população daquele lugar, como defendia o presidente que a concebeu. Importa dizer que, nessa realidade, Brasília nasceu marcada por um ideal de mudança e potencialidades, o que pode ser percebido, também, no âmbito educacional, uma vez que se percebe em seu conjunto arquitetônico e urbanístico uma preocupação no sentido de articular cidade e escola:

O plano arquitetônico da cidade, traçado por Lúcio Costa, definira a priori a estrutura básica da implantação da rede física dos estabelecimentos de ensino (1984: 101), com a distribuição equidistante e equitativa das escolas. A cidade seria organizada em super-quadras com blocos residenciais, e nelas se localizariam as escolas primárias, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência com o tráfego de veículos. Já as escolas

secundárias, que se destinavam aos jovens e adolescentes, seriam construídas em locais pré-determinados e de fácil acesso, onde também se localizariam a igreja, o cinema, o comércio de varejo, etc.

Tendo em vista o sentido das “Unidades de Vizinhança”, pensou o Dr. Anísio Teixeira que as escolas seriam distribuídas de tal modo que as crianças caminhariam a pé, sem perigo, das respectivas residências para a escola ou jardim de infância, e, de retorno dessas unidades escolares às suas casas (apartamentos), sem interferência de veículos, cujo tráfego teria vias próprias (SILVA, 1999, p. 3).

A capital tão sonhada por seus idealizadores, assim como por aqueles que a construíram de fato, deveria ser capaz de abarcar os sonhos e ideais de todo o universo de pessoas que viriam entusiasmadas com a atmosfera de “Ilha da Fantasia” que se formava em torno da nova capital, expressão clássica do vocabulário, tanto dos moradores da cidade quanto dos estudiosos e críticos da nova capital, que faz referência direta à gama de possibilidades que a cidade aparentava. Segundo Silva (1999, p. 4),

Seu dom de perceber o sentido das coisas e de encontrar a expressão justa fê-lo sintetizar o que nos trouxe até aqui, o que nos deu coragem para a dura travessia, que foi a substância, a matéria-prima espiritual desta jornada. Olhai agora para a Capital da Esperança do Brasil. Ela foi fundada, esta cidade, porque sabíamos estar forjada em nós a resolução de não mais conter o Brasil civilizado numa fimbria ao longo do oceano, de não mais vivermos esquecidos da existência de todo um mundo deserto, a reclamar posse e conquista.

Esta cidade, recém-nascida, já se enraizou na alma dos brasileiros; já elevou o prestígio nacional em todos os continentes; já vem sendo apontada como demonstração pujante da nossa vontade de progresso, como índice do alto grau de nossa civilização; já a envolve a certeza de uma época de maior dinamismo, de maior dedicação ao trabalho e à Pátria, despertada, enfim, para o seu irresistível destino de criação e de força construtiva.

Nas palavras do autor, percebem-se elementos idealistas que se tinha para a nova cidade e que são resultados do imaginário que remonta à construção da nova capital brasileira. No entanto, não se tardou a perceber que esta não foi pensada e sequer planejada para muitos dos que fizeram parte desse movimento, uma vez que a nova capital foi concebida para abrigar meros 500 mil habitantes, margem que nem de longe foi capaz de atender à grande leva de entusiastas que se dirigira para esta cidade. Esse fato contribuiu para o distanciamento entre a realidade de vida do Plano Piloto e das demais regiões do DF, e que se mostra presente ainda hoje, bem como a composição das oligarquias que ainda são predominantes no panorama social vigente na cidade.

Obviamente que essas disparidades podem ser encontradas também na educação. Logo, no percurso inicial de construção da capital, percebe-se a necessidade de se pensar como seria o

atendimento educacional ali ofertado, frente às demandas que emergiam nesse efervescente cenário, como se pode ler nas palavras de Pereira (2011, p. 2):

Em meados de 1957, com a chegada das primeiras famílias de operários e funcionários ao Planalto Central, o número de crianças passou a ser uma preocupação por parte do poder público, preocupação essa que aumentava na medida em que crescia o fluxo migratório para Brasília.

Por iniciativa do Departamento de Educação e Difusão Cultural, foram criadas as primeiras escolas provisórias da nova Capital. Para tanto, o referido Departamento, sob a coordenação do médico Ernesto Silva, buscou assessoramento técnico junto ao educador Anísio Teixeira, então diretor do INEP. Nessa ocasião, foi-lhe também solicitada orientação geral sobre o sistema escolar da nova capital do País.

Tomando como foco os modelos educacionais que emergem dos primórdios da nova capital, tem-se aqui o intuito de: 1) descrevê-los; 2) discuti-los e 3) analisando a natureza desses períodos, seus atores e sujeitos, de maneira a valorizar o tempo e o cenário histórico em que se constroem como determinantes para a compreensão do objeto em estudo. Era explícito que a nova capital, por tudo o que havia sido concebido, mostrava-se como lugar privilegiado para a implementação de um paradigma escolanovista de educação, como afirma Pereira (2011, p. 4-5):

Nessa perspectiva, não seria Brasília um *locus* ideal para a implantação da escola renovada? O que significaria implantá-la numa cidade nova, moderna, a partir do nada existente, sem as amarras da tradição? Que influência poderia exercer nos domínios da educação do País? Em que medida iria se refletir no sentido e direção das tendências do ensino? (Lourenço Filho, 1960:171).

Tais preocupações parecem ter sido centrais no planejamento educacional da nova Capital. Na parte introdutória do plano, acha-se claramente explicitado que:

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (Teixeira, 1961:195).

Com efeito, tudo fazia crer que Brasília reunia as condições propícias para a implantação de um sistema de educação modelar. Por um lado, o governo brasileiro tinha em vista convertê-la “num amplo campo de experimentação de técnicas novas” (Kubitschek, 2000:140) e, o que é fundamental, assegurava verbas para, com a rapidez necessária, construir as escolas; por outro lado, na nova Capital havia disponibilidade plena de espaços físicos para a edificação dos complexos conjuntos escolares propostos, o que certamente não ocorria nas capitais e grandes cidades já estruturadas.

Entender, pois, o modelo de Educação Progressivista como paradigma educacional da Rede Pública de Ensino do DF remete o olhar ao contexto histórico no qual ele surge, no qual era preciso repensar o papel da escola frente às demandas sociais que a circundavam, situando esta instituição social dentro de um projeto de nação e de sociedade brasileira que se almejava construir. No

próximo tópico essas questões serão tratadas no intuito de encontrar tais respostas.

## **1.2 ELEMENTOS CONSTITUINTES DO ESCOLANOVISMO NO BRASIL: ANÍSIO E A DEMOCRACIA**

O Escolanovismo resulta de uma série de fatores que permeiam a necessidade de mudança do panorama educacional brasileiro após, praticamente, quatro séculos de educação tradicional. Era o esforço coletivo de um grupo de intelectuais para alinhar a concepção de educação brasileira vigente ao modelo de desenvolvimento social almejado para a nação. Nesse contexto, uma nova concepção surge na tentativa de se antepor ao paradigma vigente da Educação Tradicional que vigorava desde a colonização portuguesa. Ressalta-se que a educação formal brasileira foi fruto dos interesses de uma questão histórica de escravidão, latifúndio e monocultura e também da elite vigente, atuando, conseqüentemente, a favor da conservação da sociedade de classes e da perpetuação do modelo capitalista de sociedade, através da institucionalização de valores, cultura, conhecimento e saberes que atuassem para a reprodução do paradigma social em vigor por meio da reprodução do pensamento dominante. Assim, para uma sociedade colonial como era a brasileira, o escolanovismo era um avanço.

O contexto em que emerge o movimento escolanovista brasileiro é reflexo direto dessa visão que se apresenta como um contraponto ao modelo pedagógico em evidência. Falar da história do movimento escolanovista no Brasil traz consigo a necessidade de se ter um entendimento das ideias em vigor nesse processo como concepções pedagógicas. Inicialmente, entende-se que Concepções Pedagógicas são modelos de ensino e aprendizagem, formatos e maneiras de se conduzir o trabalho educacional, bem como as formas como este trabalho se desenvolve no cotidiano escolar. Dessa forma, falar em concepções ou ideias pedagógicas envolve analisar não somente o dia a dia do trabalho do professor, mas, sim, o contexto escolar, buscando identificar métodos e conteúdos trabalhados nessas concepções e o papel social que a escola assume frente a cada um desses modelos. Saviani (1990, p. 5) traz, em sua obra, uma elucubração que permite trazer à luz um entendimento conciso acerca do Escolanovismo:

Na sua visão, o trabalhador comum seria formado na escola primária; o trabalhador qualificado, pela indústria e por cursos de continuação; o especialista de nível médio, nos cursos médios; e o especialista de nível alto, pela universidade. Nesse contexto, a educação primária pública era entendida por ele como a forma para resolver os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criar a igualdade de oportunidades, que é a

essência do regime democrático. Assim, ela seria responsável por dotar o brasileiro do mínimo fundamental de educação, não tendo como objetivo principal a preparação para estudos ulteriores, mas prover uma educação de base, voltada à habilitação nos trabalhos mais comuns. Por essa razão, defendia a formação em tempo integral em uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Enfim, uma escola organizada como miniatura da sociedade e, portanto, essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com seus mores, seus costumes.

Tal concepção estava associada ao julgamento que fazia em relação ao arcaísmo da escola brasileira: uma educação de “cultura geral”, baseada na “exposição oral” e na “reprodução verbal”, onde o ensino consiste em “aulas” que os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e “exames” em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa e na casa se supõe que o aluno “estuda”.

Falar do conceito, bem como da historicidade das ideias ou concepções pedagógicas no Brasil, traz a necessidade de se mencionar as obras de Libâneo (1989) e Saviani (1990). Ambos destacam que, historicamente, um modelo educacional que se mostra em voga desde os primórdios da instituição escolar no Brasil atua em prol da perpetuação da sociedade de classes e também da manutenção do *status quo* nessa sociedade.

Percebe-se, assim, que a escola vem assumindo um papel imprescindível para a conservação da sociedade capitalista na reprodução e perpetuação das formas de pensamento dominante, embora seja necessária uma ação direta pela garantia de que os indivíduos assumam os papéis sociais nesse modelo econômico. Desse modo, manifesta-se uma concepção de educação que assumia uma perspectiva liberal não crítica, na qual se valoriza a igualdade de oportunidades sociais, omitindo-se a desigualdade das condições para o alcance dessas oportunidades. Dessa forma, conforme Libâneo (1989, p. 6), trata-se de um modelo de educação que explicita que

A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade [...].

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

O modelo liberal não crítico influenciou a construção de uma educação reprodutivista e alienada, que não apresenta respostas para os conflitos que emergem da realidade desigual, mas

simplesmente visam à perpetuação de papéis sociais frente aos interesses históricos de uma determinada parcela dominante da sociedade. Trata-se, assim, de uma posição de conservação e manutenção do modelo social vigente, perdurando sua ideologia em ação direta dos mecanismos de manipulação e controle dos sujeitos sociais. Nesse contexto, o termo “liberal” não recebe assim o sentido de inovador, revolucionário ou democrático, mas como referência direta ao modelo capitalista do qual é decorrente.

No que tange ao início no movimento escolanovista no Brasil, percebia-se que, passados 43 anos desde a Proclamação da República, não existia sequer um projeto de organização escolar neste país que fosse alinhado aos interesses desenvolvimentistas em expansão. Os Estados Unidos já se destacavam como um modelo de nação a ser seguido em várias dimensões sociais, incluindo a educação, destacando-se, nesse sentido, o pensamento do filósofo pragmatista John Dewey, que serviria de base para o pensamento da concepção progressista de ensino-aprendizagem que se desenvolve no Brasil a partir daí. O Pragmatismo, como corrente do pensamento filosófico, defende a ideia de que todo conhecimento teórico deveria ter uma aplicabilidade prática, remetendo a escola a uma concepção de que todo e qualquer conteúdo que não servisse para resolver um problema de vida prática do educando não teria serventia para sua formação. Essa linha de raciocínio faz com que Dewey se destaque como um dos grandes defensores do chamado Método Ativo, que prioriza a participação do educando nos processos formativos, em um modelo popularmente conhecido como “o aluno aprende fazendo”.

Com isso, por meio desse movimento, na década de 1930 ganha força um movimento interessado em romper com a passividade discente que vigorava no ultrapassado modelo tradicional da sociedade colonial e que fosse capaz de pensar uma escola capaz de formar o educando para uma nova sociedade que se construía, alicerçado a um projeto de nação em desenvolvimento. Buscava-se ainda adequar as necessidades individuais do educando aos papéis sociais propostos e pensados para ele (LIBÂNEO, 1989). Em Saviani (1990, p. 6), tem-se a seguinte reflexão:

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia ao tipo de escola implantado - a escola tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira "de interpretá-la

educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Não se buscava mais a passividade e a obediência, mas sim a atuação por parte dos discentes. A influência de Dewey foi determinante para Anísio Teixeira, tendo uma contribuição fundamental em sua formação durante seu período de estudos nos Estados Unidos. Outro importante escolanovista brasileiro, Lourenço Filho (1978), mapeou da seguinte forma as influências de Dewey em Anísio Teixeira:

- não pode haver nenhuma separação entre vida e educação, ou seja, não se acredita numa ideia de escola com função preparatória à vida. Ela própria é quem atua na escola. Sendo assim, os fins da educação não são fins idealizados, para serem cumpridos num tempo futuro, mas fins práticos, realizáveis pela experiência compartilhada na vida social em miniatura que deve ser a escola;
- não há outro fim para a educação que não seja mais educação, e “mais educação” “significa maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção”, diz Lourenço Filho (p. 9). Neste sentido, a afirmação cruza com o entendimento de John Dewey (1976, p. 44) sobre o que seja liberdade, que para ele é “a capacidade de formar propósitos e levar a efeito.”
- A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, pois desta prática imediata resultaria uma melhor conexão com a vida social em geral. Nesta convicção, desenvolvem-se situações de comunicação e de cooperação entre as pessoas e da própria escola com as demais instituições como a família, organizações públicas e privadas, civis e religiosas, visando a propósitos comuns e afirmando-se como situação concreta de vivência do modelo de democracia que pretende desenvolver através do trabalho escolar (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 7).

Desse modo, torna-se possível compreender o escopo do escolanovismo brasileiro que se manifesta na busca por adequar as necessidades do educando à sociedade, por meio de uma ação escolar em que o trabalho pedagógico objetiva retratar situações de vida prática. Tem-se, com isso, a construção de um método ativo no qual o educando ganhava protagonismo nas vivências escolares. Recorrendo-se às ideias de Libâneo (1989, p. 9), entende-se que

A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Nesse formato, o professor passava de transmissor de conteúdos a orientador das aprendizagens e o aluno literalmente “aprendia fazendo”, por meio de experiências, desafios e situações-problema. Havia, assim, um modelo diferenciado de escola, que rompia com o que propunha, durante séculos, a Concepção Tradicional. Trata-se, por consequência, de uma escola inovadora, ou seja: uma escola nova.

Percebe-se, assim, que o modelo bancário, no qual o professor “deposita” conhecimento no aluno, numa perspectiva meramente intelectualista e conteudista, começa a perder força frente ao cenário da sociedade moderna que se desenvolvia no mundo naquele momento e também aos dilemas e reais demandas que emergiam dessa sociedade.

Ao formular o novo modelo escolar, Anísio parte da crítica à escola tradicional, que, pelo seu caráter meramente intelectualista e propedêutico, considera inadequada a formação de cidadãos para a sociedade industrial moderna. Segundo argumenta o educador, a escola, assim constituída, torna-se ineficiente e seletiva, não cumprindo o papel que lhe cabe de promover a educação comum, para todos, fator indispensável para que cada cidadão se integre nessa nova sociedade, altamente racionalizada e mecanizada. Argumenta, ainda, que, com a expansão desordenada de matrículas, a escola primária viu-se reduzida em tempo e em objetivos educacionais, o que contribuiu para intensificar o processo seletivo da escola - um dos mais graves mecanismos de exclusão social (?????, 1957, p. 4 *apud* PEREIRA, 2011, p. 4).

Compreende-se que o trabalho pedagógico realizado mediante esse modelo educacional gera influência significativa na formação social dos cidadãos em uma perspectiva de vida em sociedade. Diante desse referencial, percebe-se o que se objetiva e as consequências da pedagogia escolanovista no sentido direto de perpetuação do formato educacional que visa a um “preparo” do educando para a vida. Com isso, essa concepção de educação busca possibilitar a construção de conhecimentos capazes de levar o educando ao alcance de uma formação que lhe possibilite o exercício dos papéis sociais, diante do modelo de sociedade em que está inserido, permitindo-lhe atuar em seu tempo histórico, bem como na sociedade que o circunda.

A ideia de "aprender fazendo" está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade

de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (LIBÂNEO, 1989, p. 11).

A partir do suporte teórico citado, um elemento se destaca para a construção do que se almeja alcançar com esta pesquisa, que é a concepção de democracia trazida por Anísio Teixeira (1968). O termo democracia, partindo da construção etimológica do vocábulo, vem da junção de duas palavras do grego, *demos* (povo) e *kracia* (governo), ou ainda *kratos* (poder). Dessa forma, entende-se que democracia seria o “o povo no poder” ou, em outras palavras, o poder do povo, ideia que se dá a partir do exercício de poder por parte do povo, do todo, da coletividade. Sobre esse entendimento etimológico, Fávero e Tonieto (2012, p. 2) trazem uma contribuição pertinente ao debate:

A ideia de democracia vem de longa data. A magistral civilização grega nos legou os termos *demos* (povo) e *kratos* (poder) = poder do povo, que ainda hoje continuam presentes no imaginário popular. A palavra “democracia”, sem os eufemismos ou distorções que facilmente pode sofrer, significa o exercício do poder transparente, público, visível, pelo qual o povo pode expressar sua vontade, fiscalizar seus escolhidos, decidir como quer ser governado. A polis da Atenas do século V a.C., considerada o grande exemplo da democracia do mundo antigo, deixou-nos o legado da possibilidade de pensar uma forma institucional de organizar a sociedade na qual o poder não se concentra nas mãos de uma única pessoa (monarquia) nem nas mãos de poucos (aristocracia), mas, sim, deve ser exercido por muitos.

Em sua obra, Anísio Teixeira (1968) destaca o conceito de democracia como sendo a valorização dos indivíduos nos processos sociais, em que cada um é contado como pessoa. Analisando as palavras do próprio autor, tem-se o seguinte entendimento de democracia:

Democracia é, essencialmente, o modo de vida social em que "cada indivíduo conta como uma pessoa". O respeito pela personalidade humana é a ideia mais profunda dessa grande corrente moderna.

Nessa nova vida social, o homem não só terá oportunidade para a expressão máxima dos seus valores, como lhe assistirá permanentemente o dever de se exprimir de sorte a não reprimir valores de ninguém, mas, antes, facilitar a máxima expressão de todos eles.

É curioso notar que de todas as correntes modernas, essa de respeito pelo homem, ou democracia, é a que mais de longe se filia à ciência. Não falta quem diga que antes a ela se opõe. Mas, democracia é, acima de tudo, *um modo de vida*, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia (TEIXEIRA, 1968, p. 27).

Percebe-se, nas reflexões do próprio Anísio Teixeira, uma compreensão de democracia diretamente ligada à participação humana na vida social, dando aos sujeitos a oportunidade de se “expressarem”, sem a repressão de valores e possibilitando a expressão máxima desses sujeitos. Merece destaque a concepção de democracia como uma espécie de “modo de vida”, diretamente ontológica (a ausência desse geraria uma incompletude nos indivíduos), entendida como um elemento constituinte da moral individual humana, assim como da ética social, estando diretamente relacionada com aspectos humanos, como independência, tolerância e personalidade, cabendo então à escola uma atuação fundamental para o alcance desses valores pela criança (TEIXEIRA, 1968).

Dentre os temas abordados pelo autor, merece ênfase o debate pela democratização do acesso à educação, bem como a universalização da educação pública, assunto ainda debatido nos dias de hoje, imagine na primeira metade do século passado. Em nome das bandeiras que levantou, Anísio conquistou também a ira de setores da sociedade brasileira que discordava do seu idealismo, afrontando-o, por vezes, quanto ao alcance de seus ideais.

Articulando o binômio democracia e educação, Anísio conseguiu dar um sentido político profundo à luta maior de sua vida, pela universalização da escola pública e gratuita de boa qualidade, realizando uma ação contínua e crescente, da qual se tornou o grande líder nacional, principalmente na década de 50. No auge dessa luta, em torno de 1958, desencadeou-se uma potente reação de influentes setores católicos que, em nome da escola privada, tentaram abortar, porém, o profícuo trabalho de Anísio. Tais setores não conseguiram o intento, em razão da grande mobilização nacional que impediu o seu afastamento dos postos que ocupava na esfera federal, de onde irradiava grande e fecunda influência sobre todos os setores da educação no país (ROCHA, 2002, p. 1).

Na obra de Anísio, a escola, para atingir a democracia proposta por Dewey, deveria ser “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (DEWEY, 1895, p. 224 *apud* WESTBROOK, 2010, p. 60). Sobre a democracia em Dewey, Tonieto e Fávero (2012, p. 8) afirmam que:

[...] Por isso, para Dewey, somente na democracia seria possível a concretização eficaz dos critérios de interesse comum (reciprocidade) e a cooperação mais livre entre os grupos sociais.

O ideal democrático proposto por Dewey não se limita a compreender a democracia como uma simples forma de governo. Escolher pelo sufrágio popular o próprio governante não é fator suficiente para dizer que tal sociedade ou associação vive de forma democrática. “Uma democracia”, ressalta de forma contundente o próprio Dewey, “é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1959a, p.93). Essa forma de vida associada e comunicada conduz a

que os indivíduos sejam incentivados a variar seus atos, tenham uma diversidade maior de estímulos e consigam, assim, ampliar seu campo de interesse, passando a pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e a considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias. No entanto, adverte Dewey, “a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são, naturalmente, resultado de deliberação e de esforço conscientes”.

Percebe-se, em Dewey, a ampliação do entendimento que se tem de democracia, uma vez que comumente esta é entendida por sua vertente representativa, que consiste na escolha popular de um representante que atuaria em nome dos interesses, vontades e direitos daqueles que o representa. É necessário destacar que o pensamento de Dewey permeia uma preocupação constante sobre a relação entre educação e sociedade, sendo que, em sua obra, a vida social possui uma vinculação intrínseca com a vida escolar, compreendendo a função da escola na construção da sociedade, em uma perspectiva na qual a educação recebe o *status* de elemento fundante para o progresso dessa sociedade. Trata-se, portanto, de uma concepção de escola como instrumento essencial ao percurso evolutivo da vida social, em uma atuação que compreende o trabalho educacional focado não simplesmente em ser para a vida, mas sendo a própria vida.

Diante da materialidade teórica, Dewey amplia o sentido democrático para “modos operantes” de vida social, conduzindo sujeitos a relacionar suas ações com as ações dos outros que constituem a coletividade que os cerca. Existe uma concepção de sociedade em Dewey que se vincula diretamente à atuação individual dos sujeitos para a construção da vida social, levando-os à participação direta que definem os rumos do todo. É daí que surge a relação tão presente em sua obra entre educação e preparação para a vida, uma vez que o autor compreende a escola como uma reprodução micro da sociedade como macro, devendo, por consequência, reproduzir ao máximo, no trabalho pedagógico e nas vivências, as situações que o educando encontrará em sua vida cotidiana.

Isso é o que Libâneo (1989) apresenta como adequação das necessidades individuais aos papéis sociais propostos pela sociedade, escopo primordial da educação progressivista, que se manifesta diretamente na concepção de democracia de Dewey. Nesta, a educação só tem sentido democrático à medida em que a democracia se constitui como uma experiência histórica, diretamente influenciadora do processo formativo dos indivíduos. Para que esse processo ocorresse, Dewey propôs que

A educação política seria efetuada em duas linhas de análise/ação: (a) a abertura de estruturas e processos democráticos na escola e (b) a construção de experiências cotidianas de democracia escolar desde o currículo escolar. Essas iniciativas sugerem novos modos de gestão das políticas escolares, cujas bases seriam princípios de autonomia na participação e uma convivência democrática que

considere as diferenças socioculturais (BUSNELLO, PEZENATTO; SILVA, 2014, p. 7).

Anísio assimila esse embasamento teórico, visto que, para ele, a "democracia é acima de tudo o modo moral da vida do homem moderno, a sua ética social" de modo que "a criança deve ganhar através da escola esse sentido de independência e direção". Seria justamente esse sentido que permitiria ao educando, em um âmbito social, "viver com outros com a máxima tolerância, sem, entretanto, perder a personalidade" (TEIXEIRA, 1968, p. 38). Sobre essa atuação da escola para a formação para a democracia, Anísio Teixeira complementa:

Devemos ter sempre presente que a escola não vai dar soluções já feitas à nossa juventude. Tudo que podemos fazer é dar-lhe método e juízo, para lutar com os problemas que vai encontrar, e o sentido da responsabilidade social que lhe assiste na solução desses problemas.

Em democracia não há senão uma tendência fixa: a busca do maior bem do homem. Como tal, é essencialmente progressiva e livre, e para o exercício dessa forma social progressiva e livre, precisa-se de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas.

É esse o fim da escola, a esse respeito: ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos (TEIXEIRA, 1968, p. 38).

Anísio Teixeira traz contribuições que se só se fariam presentes como realidade concreta na educação brasileira a partir de 1988, 17 anos após sua morte, com a Constituição Federal, fato confirmado a partir do próximo capítulo, no qual se discutirá como é que a democracia passou a fazer parte da escola, sendo legitimada e efetivada por meio da Gestão Democrática. O papel da legislação para o alcance desse objetivo na educação brasileira, previsto e desejado por Anísio décadas atrás, é fundamental para a construção do entendimento acerca do objeto o qual se investiga.

Anísio Teixeira considerava a educação como um dos pilares fundamentais para o crescimento dos indivíduos, da sociedade, da economia e da democracia. Via-a de modo complexo. Nela estavam inseridos não apenas conteúdos escolares, mas também prédios escolares ou, ainda, as relações sociais: era a educação compreensiva que, como a Sociologia compreensiva, ao se estabelecerem objetivos, abrangia múltiplos e diversos elementos na sua constituição (PEREIRA, 2011, p. 1).

Anísio era um homem de seu tempo, mas com o olhar à frente dele, como se percebe e é dito várias vezes neste texto. Deve-se destacar que muitos dos seus anseios e preocupações que emergiram na década de 1920 acabaram por culminar em 1932, na construção de um documento idealizado por um grupo de intelectuais expoente da educação brasileira naquele momento,

recebendo o nome de Manifesto dos Pioneiros da Educação. Era a busca por levar a educação de um privilégio exclusivo de uma determinada parcela da população nacional a um direito de todos os indivíduos, de ser educado dentro de suas aptidões e especificidades individuais, conduzindo a educação a uma esfera democrática, vista como realmente necessária e de função essencialmente pública.

Tendo em vista o desenvolvimento desse programa abrangente, o plano educacional estabelece, ainda, que os alunos frequentem diariamente a “escola-parque” e a “escola-classe”, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola-parque, com intervalo de almoço. Nessas condições, a educação elementar associa o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, o horário escolar se estende por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social (TEIXEIRA, 1961, p.197).

Nesse processo, métodos de ensino, organização do trabalho escolar e estabelecimentos de critério para a organização interna das escolas da rede pública, inclusive na constituição da turma e na organização dos currículos, buscam trazer essa inovação. O tempo escolar também é fruto desse processo, bem como a ampliação dos tempos e espaços educacionais, aos moldes da educação integral de Anísio Teixeira, ou como se entende hoje no DF de escola de tempo integral. Distribuição das salas de aula e construção dos edifícios escolares vêm também na esteira desse percurso, assim como a institucionalização de critérios definidores dessa organização. Dessa forma, depois do que foi apresentado aqui, percebe-se que a institucionalização da rede pública de ensino do DF, bem como de suas escolas, e os modelos pedagógicos sistematizados e formatados atuaram desde sua gênese em consonância com as exigências do modelo escolanovista de educação em que estavam inseridos. O que se afirma pode ser corroborado a partir do próximo tópico, no qual se discutirá a influência deste escolanovismo na rede pública de ensino do DF.

### **1.3. UMA CAPITAL NOVA, UMA ESCOLA NOVA: ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DF**

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares ...

Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola - podem bastar.

Assim como nas palavras de Anísio Teixeira que iniciam este debate, estava nos planos do então presidente, Juscelino Kubitschek, construir uma cidade banhada em novidade em todas as suas dimensões e sentidos. Destaca-se assim, nesse cenário, o intuito de fazer da educação da nova capital um modelo a ser seguido em todo o país, capaz de trazer para a nação brasileira tanto um projeto educacional quanto instituições de ensino que servissem de arquétipo demonstrativo para todo o sistema educacional brasileiro. Para esse objetivo, pensou-se em um nome de merecido destaque na historicidade da educação brasileira, o qual era tido como sinônimo de inovação e modernidade nesse campo: Anísio Teixeira.

Percebe-se que Anísio se destaca nesse processo por trazer para a nova capital uma experiência de destaque no cenário educacional brasileiro, construída sob a égide de uma atuação que permeava vários setores desse cenário, mediante uma perspectiva do macro, com um papel de destaque no que diz respeito à vivência e à propriedade acerca das políticas públicas de educação. Atuou com a mesma maestria na reflexão, análise e proposição de possibilidades pedagógicas também para a sala de aula, em um modelo que defendia e que já se fazia presente, inclusive com caracterização similar, em estados como Rio de Janeiro e Bahia. Destaca-se aqui que, tanto no planejamento das propostas educacionais desses estados quanto na perspectiva arquitetônica predominante em suas instituições, modelos concebidos sob a alcunha de sua concepção de educação.

No plano de construções escolares de Brasília (documento norteador da construção e organização da educação da nova capital), o próprio Anísio (1961) aponta o que se objetivava constituir na iminente rede pública de ensino do DF, explicitando suas ideias e propósitos:

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social (TEIXEIRA, 1961, p. 1).

O convite para coordenar a educação da nova capital ocorreu na época em que Anísio Teixeira era diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), tendo sido convidado a

orientar e implementar o sistema público de ensino do DF. Para isso, trouxe no projeto princípios da proposta escolanovista, destacando-se o ideário de uma educação pública que contemplasse a todos (pessoas de diferentes classes sociais estudando e construindo conhecimentos juntas em um mesmo espaço) e que formasse para a democracia. Tinha-se, ainda, a presença de características significativas da escolanova, como Educação em Tempo Integral, oito horas divididas em dois turnos, desenvolvidas em Escolas-Classe e Escolas-Parque:

O plano de construções escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, preconizava que a nova capital fosse exemplo de qualidade e inovação na educação do país, fundamentado nas ideias e tendências da Pedagogia Nova, na defesa do ensino público de qualidade e na formação para a democracia [...]. O Ensino Elementar compreenderia Jardins de Infância, Escolas-Classe e Escolas-Parque, construídas conforme a distribuição populacional de Brasília e do Distrito Federal. Os jardins de infância atenderiam as crianças de 4 a 6 anos, e as escolas-classe e parque os meninos e meninas de 7 a 14 anos. A rotina escolar seria de 8 horas diárias: 4 horas de atividades nas escolas-classe para “aprender a estudar”, e 4 horas de atividades nas escolas-parque com atividades de educação física e social, para “aprender a trabalhar e a conviver” (Teixeira, 1961). Em cada quadra, de 2.500 a 3.000 habitantes, haveria: 1 jardim de infância para atender a 160 crianças, 1 escola-classe para atender a 480 alunos, em dois turnos. A cada quatro quadras: 1 escola-parque para atender 2.000 alunos de 4 escolas-classe, em dois turnos (PEREIRA 2011, p. 42).

A proposta de ter uma educação que estivesse vinculada ao caráter de vanguarda arquitetônico e urbanístico da nova capital também foi atendido: Anísio Teixeira desenvolveu o plano educacional de acordo com o projeto inicial de Lúcio Costa, bem como a primeira escola, o Grupo Escolar nº 1 ou Escola Júlia Kubitchek, com a mesma fachada do Catetinho, recebendo, inclusive, o apelido de “Catetinho da Educação”, que possuía espaço coberto para recreio, biblioteca, cozinha e refeitório. A seleção de profissionais que atuou no GE-1 deu prioridade para filhas e esposas de funcionários da NOVACAP com ensino primário, dando oportunidade, em seguida, a profissionais oriundos dos estados de Goiás e Minas Gerais cujo critério de seleção foi composto por títulos, entrevistas e testes práticos (PPP Carlos Motta, 2013). Esses profissionais atendiam crianças da região e os filhos dos operários envolvidos nas obras da construção da nova capital.

É importante mencionar que, antes mesmo da inauguração da nova capital, em 21 de abril de 1960, Brasília já contava com uma rede pública de ensino que atendia a um considerável número de educandos. Percebe-se, inclusive, nos primeiros anos da capital, a preocupação para atender na educação pública do DF os candangos que vieram para a construção da capital e, ao mesmo tempo, atender ao público que chegara à capital vindo com a transferência dos órgãos públicos da

administração nacional do Rio de Janeiro. Silva (1985?) traz um panorama dessa atuação inicial da rede pública pré-inaugurada da nova capital:

Em fins de 1959, a NOVACAP contava com mais de 100 professoras primárias e orientava o ensino de 4.682 crianças, assim distribuídas:

1 – Grupo Escolar nº 1 (Velhacap).....	560 alunos
2 – Escola da Coenge-CCBE.....	60 alunos
3 – Escola do Acampamento do Ipase.....	113 alunos
4 – Escola das Casas Populares.....	218 alunos
5 – Escola da Vila Amaury.....	480 alunos
6 – Escola da Metropolitana.....	162 alunos
7 – Escola da Granja do Torto.....	86 alunos
8 – Escola da Granja do Tamanduá.....	52 alunos
9 – Escola "Pery da Rocha França" (Planalto).....	200 alunos
10 – Escola "Ernesto Silva" .....	145 alunos
11 – Escola de Taguatinga.....	785 alunos
12 – Escola da Papuda.....	102 alunos
13 – Escola da Granja do Riacho Fundo.....	120 alunos
14 – Escola da Fercal.....	40 alunos
15 – Escola Classe da Superquadra 308.....	640 alunos
16 – Jardim da Infância "Ernesto Silva".....	45 alunos
17 – Jardim da Infância das Casas Populares.....	44 alunos
18 – Jardim da Infância da Praça 21 de Abril.....	160 alunos
19 – Escola da Fazenda do Gama.....	30 alunos
20 – Escola do Acampamento da Construtora Rabelo.....	320 alunos
21 – Escola da Candangolândia.....	320 alunos

As escolas primárias particulares abrigavam 1.996 alunos:

1 - Ginásio D. Bosco.....	560 alunos
2 – Ginásio Brasília.....	412 alunos
3 – Instituto Educacional (Batista).....	275 alunos
4 – Escola Paroquial N. S. de Fátima.....	330 alunos
5 – Escola Metodista.....	133 alunos
6 – Escola das Irmãs Dominicanas.....	150 alunos
7 – Escola Evangélica Presbiteriana.....	70 alunos
8 – Escola Evangélica de Brasília.....	64 alunos

No ensino médio estavam matriculados 508 alunos:

Ginásio Brasília.....	288 alunos
Ginásio D. Bosco.....	220 alunos

(SILVA, 1999, p. 5)

Pelo que foi exposto até aqui, o modelo proposto por Anísio para a Rede Pública de Ensino do DF tem um formato no qual o aluno passava a assumir o centro dos processos escolares, recebendo maior atenção dentro da escola. Fica explícito ainda que a gênese e a construção do que se entende hoje por Rede Pública de Ensino do DF estão diretamente relacionadas com a presença e influência de Anísio Teixeira, bem como de elementos do Escolanovismo oriundos de suas ideias e atuação. Conforme Pereira (2011, p. 5): "Falar da história da educação de Brasília, em sua concepção, é indissociável da figura do grande educador Anísio Teixeira, autor do Plano Educacional para a cidade, e defensor das escolas públicas e democráticas." Desse modo, pode-se constatar essa preocupação com a pedagogia nova no plano educacional de Brasília:

O PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA foi elaborado tendo em vista, entre outros, os seguintes objetivos:

- a) Distribuir equitativa e equidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para comodidade e tranquilidade de pais e alunos;
- b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) reunir, em um só centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc.;
- f) facilitar o ensino particular, com fixação de áreas para externatos e internatos, vendidas a preço muito baixo, com pagamento facilitado (até através de bolsas de estudo). (SILVA, 1999, p. 2)

Deve-se aproveitar o ensejo e dizer que, do projeto original previsto por Anísio Teixeira, as Escolas-Parque recebem um destaque especial, pela importância que possuem tanto no arcabouço de suas ideias educacionais quanto no modelo educacional construído e implementado no DF, sendo uma das propostas mais interessantes do autor. Trata-se de uma instituição que visa possibilitar o desenvolvimento integral do educando com vistas a uma formação de cunho pragmático, voltada para um modelo de educação para a vida, possibilitando-lhe desafios, experiências e situações-problema verdadeiramente contextualizadas com os dilemas, fenômenos e situações que emergem em meio à convivência humana, com seus pares e com o mundo a sua volta:

O caráter inovador da proposta implica mudanças significativas da instituição escolar. Sob a influência das ideias pragmatistas de Dewey, a nova escola é uma comunidade socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida. O modelo escolar adotado resgata a ideia de uma educação integral, nos moldes do Centro Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque da Bahia, primeiro centro de demonstração criado por Anísio Teixeira, em 1950, na cidade de Salvador. Ressalte-se, porém, o valor simbólico desse novo tipo de escola na capital federal, especialmente pelo significado de Brasília, que representava um esforço para a integração nacional no contexto do desenvolvimentismo (PEREIRA, 2011, p. 1).

Esse modelo de escola visava alcançar a concretização de uma educação democrática, humana, complementar e integral, buscando desenvolver aptidões físicas, culturais, artísticas e sociais dos educandos, em um modelo voltado para a construção de um trabalho educacional que tinha em primeiro plano a formação para a vida. Percebe-se, de forma muito explícita, no arcabouço teórico e prático de Anísio Teixeira, a lógica de uma formação integral e universal no sentido de que busca desenvolver o educando em suas mais diversas dimensões (social, intelectual, psicológica e física). Desse modo, por meio de um modelo pedagógico, o educando vivenciaria situações de aprendizagem retiradas da própria vida humana e de relações articuladas oriundas da convivência em sociedade.

Nota-se assim a necessidade de inter-relacionar as disciplinas científicas com as artes, as práticas desportivas, o preparo profissional, o estudo e a pesquisa, sem que, em nenhum momento, se deixasse de lado pontos importantes para a formação do ser, como a sociabilização com seus pares. Com isso, para que esse componentes pudessem ser trabalhados de forma plena, estabeleceu-se a necessidade de construção de espaços apropriados para tal finalidade, dotados de uma arquitetura específica que possibilitasse o desenvolvimento de suas atividades e de seus produtos, como se pode perceber nas palavras de Pereira (2011), ao descrever o embrião inicial da Escola-Parque brasiliense:

A primeira escola parque de Brasília foi inaugurada em novembro de 1960 - a Escola Parque da 307/308 sul, no Plano Piloto de Brasília. Conforme previa o plano educacional para Brasília, a escola parque deveria atender um conjunto de escolas - classes situadas nas quatro quadras circundantes [...]. Do traçado de Oscar Niemeyer, o modernismo arquitetônico dos três blocos que compunham a Escola Parque referenciava as propostas pedagógicas inovadoras. A estrutura administrativa era composta pela diretoria, que contava com uma diretora, vice-diretora, assistentes e secretária, bem como coordenadores das diferentes áreas, responsáveis pelo trabalho pedagógico. O planejamento escolar era integrado, passando por todas as instâncias dentro da escola, para que o trabalho realizado tivesse o máximo de produtividade por parte dos envolvidos, inclusive da comunidade. Havia atividades e temas em comum que eram trabalhados em conjunto com as escolas classes. Os professores, que detinham liberdade intelectual

para criar, produzir, propor e realizar experiências educativas, reuniam-se semanalmente em equipes com os seus coordenadores de área para trocar experiências e planejar atividades e estudos. A escola mantinha sua base em um tripé, desenvolvendo suas relações entre a formação e competência desejada de seus profissionais, a qualidade do espaço escolar aliada à disponibilização do material de ensino e a participação e intervenção da e na comunidade. As turmas eram divididas em classes, conforme a idade e as aptidões dos alunos, proporcionando experiências educativas diversificadas, podendo o mesmo escolher duas disciplinas que gostaria de estudar durante o semestre, participando do planejamento à execução das atividades, tendo em vista a formação humana e cidadã de seus alunos (PEREIRA, 2011, p. 67).

Mediante a realidade educacional estudada até aqui, tem-se a compreensão de que a educação da nova capital estava voltada para os objetivos primordiais do Escolanovismo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e formação do educando para a vida, em um modelo que liga suas aptidões individuais aos papéis sociais a serem desenvolvidos. Ou seja, tratava-se de um modelo que buscava possibilitar ao aluno construir conhecimentos essenciais para um olhar crítico da realidade em que vive, formando-se para as problemáticas emergentes, bem como para a sua emancipação intelectual, social e econômica, reconhecendo a importância de sua história, cultura e origens, no intuito de prepará-lo para a vida em uma sociedade liberal.

A educação escolar pública brasileira, desde seus primórdios, vai ser verdadeiramente formada em consonância com as exigências do modelo de sociedade capitalista em que está inserida. Desse modo, constitui-se como um modelo pedagógico que permite a construção de uma visão sobre o que acontece na sociedade, possibilitando ao educando compreender e participar dos diversos cenários sociais. Isso se trata de um paradigma educacional fruto dos interesses da burguesia e suas ações de formação e construção da realidade da escola, da sociedade, e com a natureza que esta desenvolve no e com o indivíduo.

A influência de Anísio Teixeira e da Escola Nova na SEEDF é notória, como se pode notar no presente texto. Porque ainda hoje se percebe nos projetos em prática na SEEDF o objetivo de resgatar a inovação presente no pensamento do projeto inicial para a educação do DF, como consta no Caderno Cidade Escola Candanga (2013), documento norteador para a implementação da Educação Integral no DF e que faz menção direta ao pensamento desse educador brasileiro:

No campo pedagógico, a SEEDF buscou inspiração nos projetos de Anísio Teixeira que idealizou, entre outros, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECCR) em 1950, na Bahia. Não se trata de transposição de projetos ou de políticas públicas. O que se pretendeu foi, sobretudo, aprofundar e contextualizar os temas defendidos por John Dewey que, ao garantir vivências e experiências democráticas para os educandos, realizaria o sonho da educação integral e democrática, elementos apontados por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, décadas antes do citado exemplo (CASTRO; LOPES, 2011). Outras justificativas que

reforçam a observância ao pensamento de Anísio Teixeira para a educação de Brasília foram além do projeto Cidade Educadora de Belo Horizonte, ideias visionárias e bastante pertinentes quanto a: a) fazer escolas nas proximidades das áreas residenciais, para que as crianças não precisassem andar muito para alcançá-las e para que os pais não ficassem preocupados com o trânsito de veículos (pois não teria tráfego de veículos entre o caminho da residência e da escola), obedecendo a uma distribuição equitativa e equidistante; b) promover a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, seja filho de um ministro ou de um operário que trabalhava na construção de uma superquadra, tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais; c) oferecer escolas para todas as crianças e adolescentes; d) introduzir a Educação Integral, com vistas à formação completa da criança e do adolescente; e) promover a sociabilidade de jovens da mesma idade, porém provindos das diferentes classes sociais, por meio da junção num Centro de todos os cursos de grau médio, como atividades na biblioteca, na piscina, nas quadras de esporte, grêmios, refeitório (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.14).

Seguindo esse raciocínio, é inviável pensar esta secretaria de educação sem o pensamento e as ações desse intelectual de seu tempo, pioneiro da educação nova e responsável por conduzir a construção de um projeto de rede pública de ensino que fizesse jus aos propósitos almejados para a nova capital. Esses propósitos permeavam e vislumbravam, dentre outros aspectos, um caráter de inovação e vanguarda educacional nas mais diversas dimensões da realização do trabalho pedagógico. Para Rocha (2002), Anísio Teixeira aparece para a Educação como Oscar Niemeyer aparece para a Arquitetura ou Villa-Lobos para a Música. Sobre Anísio, este disserta:

Em nosso país, em determinados momentos, destacam-se individualidades que, superando restrições do meio, da época e do momento histórico, transcendem essas limitações e atingem o nível da universalidade.

Podemos apontar alguns desses exemplos a começar por José Bonifácio, que Anísio Teixeira dizia assemelhar-se a um técnico da Unesco incumbido de fazer a Independência do Brasil, um Bernardo Pereira de Vasconcelos também na política, e um Joaquim Gomes de Sousa, na matemática, estes dois no período imperial, e, já mais recentemente, um Oscar Niemeyer na arquitetura e um Villa-Lobos na música.

Sem tentativas de comparações, pode-se dizer que na educação Anísio Spínola Teixeira atingiu esse nível, desde quando, em 1924, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado da Bahia até à morte trágica e misteriosa em 1971, – excluindo o período do ostracismo no Estado Novo – pois toda a sua vida foi dedicada ao bom combate pela educação, num plano de pensamento inteiramente original, que supera, mesmo, o plano nacional (ROCHA, 2002, p. 1).

Não é hipérbole por parte de Venâncio Filho proferir tais palavras acerca de Anísio Teixeira, visto que sua atuação na educação brasileira foi multifacetada, dinâmica e cosmopolita, indo desde a esfera ensino-aprendizagem e a atuação do professor em sala de aula com o educando até a proposição de políticas públicas, construção de prédios educacionais (Escolas-Parque) e fundação

de instituições (SEEDF), órgãos (INEP) e Universidades (Universidade de Brasília-UnB). Anísio trabalhou incansavelmente durante a sua vida em prol dos ideais que defendia, fundamentado em princípios como o entendimento de que ação e reflexão são elementos distintos, porém indissociáveis, e como as dimensões técnicas e filosóficas não se distanciavam dentro da execução de tudo o que pensava, planejava e executava (ROCHA, 1992).

Para entender melhor a historicidade e a organização da rede de educação do DF, torna-se imprescindível a análise dos documentos e literatura pertinentes ao assunto cujos textos traduzem esse momento. Primeiramente, ressalta-se um dos documentos norteadores da Educação Pública do DF durante o governo Agnelo Queiroz (2011-2015), que traz uma contribuição relevante para o entendimento inicial de tal realidade:

A partir da criação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), em 1959, o DF começou a receber recursos da União para construir e manter as escolas.

Registra-se que, desde 1956, os acampamentos de operários já abrigavam salas de aula. Entretanto, foi com a implantação do Plano Piloto de Brasília que a nova capital ganhou o desenho de educação formal.

Coube ao educador Anísio Teixeira elaborar o Plano de Construções Escolares, para o qual foi pensado um formato que deveria tornar-se uma referência em educação para o país. Uma proposta de educação que previa a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões pela oferta de uma diversidade de experiências, visando à formação integral (DISTRITO FEDERAL, ano, p. 9).

Como se vê, aparece, no documento, a atuação de destaque de Anísio diretamente relacionada com um objetivo claro e direto, quando se destaca do trecho em questão o seguinte fragmento: “um formato que deveria tornar-se uma referência em educação para o país.” Assim, no percurso histórico da educação da nova capital, com suas pluralidades e particularidades, as várias especificidades permitem identificar os fenômenos na gênese da rede pública de ensino do DF mediante a influência desse educador de destaque no cenário estudado. Isso porque não há como desenvolver uma análise sobre o processo de criação da educação candanga sem vincular a forma como esta foi idealizada e concebida em seu momento inicial, buscando entender a influência da atuação do expoente maior do pensamento escolanovista. Da análise de uma das mais reconhecidas autoras da historicidade da rede pública do DF na contemporaneidade, Pereira (2011) aponta um raciocínio que permite um olhar mais aprofundado sobre a realidade em destaque:

Em face de suas ideias, do seu espírito "empreendedor", larga experiência e conhecimento aprofundado da política educacional brasileira, Anísio Teixeira credenciava-se a propor um plano de educação inovador para a capital do País,

inspirado nas concepções pedagógicas pragmatistas e voltado para o desenvolvimento (PEREIRA 2011, p. 4).

Esse aspecto dentro do pensamento e atuação de Anísio na história da educação brasileira merece destaque, uma vez que, na obra desse singular autor, o paralelo entre as ideias defendidas convergem plenamente com a infraestrutura dos prédios educacionais oriundos de sua ação à frente da pasta educacional nos mais variados órgãos e estados brasileiros. Tido por muitos como um homem de seu tempo (PEREIRA, ROCHA, 2005; VENÂNCIO FILHO, 1992), deve-se ressaltar que o ideário de Teixeira estava constantemente posicionado à frente de sua temporalidade, explicitando, nos modelos educacionais que defendeu, propostas que claramente visavam ao alcance de uma nação brasileira capaz de vencer seu subdesenvolvimento, tornando-se, assim, emancipada. Em sua visão, a educação deveria estar vinculada diretamente ao objetivo de formar o educando para os papéis sociais necessários para o projeto de nação que se almejava construir, em um âmbito progressivista renovado (LIBÂNEO, 1989). Entende-se, de maneira plena, o que se diz nas palavras de Pereira (2011), ao buscar analisar a atuação de Anísio Teixeira na concepção e arranjo da Rede Pública de Ensino da nova capital:

Homem do seu tempo, Anísio propugnava a emancipação da Nação e do homem brasileiro, como meio de superar o subdesenvolvimento. Na década de 50, foi convidado a integrar os quadros do ISEB, uma das instituições responsáveis pela elaboração e sistematização da ideologia nacional desenvolvimentista. Nesse contexto, seu pensamento influencia as formulações cepalinas e isebianas e por ela é influenciado, mas, ao longo do tempo, vai refinando as suas ideias, distanciando-se das formulações desses organismos (Barreira, 1989:4). Na leitura de Anísio, a emancipação não se colocava apenas em relação a estratégias de ordem econômica, estatizantes, defendidas, na década de 50, por intelectuais ligados à CEPAL e ao ISEB, mas, vinculava-se, sobretudo, a condições subjetivas, como a alienação, cuja superação implicaria a mudança de mentalidade e a tomada de consciência pelos brasileiros do atraso social, econômico, político e cultural do País. A formação de um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no “mundo moderno, tão impessoal e racionalizado”, tornava-se, no seu ponto de vista, uma questão de sobrevivência (Barreira, 2000: 23-35). E essa tarefa, a seu ver, somente poderia ser atribuída à escola pública e à organização de um novo sistema educacional, uma vez que os sistemas educacionais existentes não respondiam às exigências de formação desse novo homem da sociedade industrial (PEREIRA, 2011, p. 3).

Mediante ao que foi exposto, entende-se que, sob a ótica de Teixeira, o alcance dos objetivos educacionais perpassa impreterivelmente pela concepção dos espaços pedagógicos nos quais essa educação seria construída. Isso faz com que as construções escolares busquem atender plenamente a esses objetivos, atuando como um recurso significativo para tal. Sendo assim, poucos como Anísio teriam um pensamento tão condizente com os ideais de JK para pensar a Educação de uma

cidade que deveria ser referencial de inovação em todos os sentidos, destacando-se por sua arquitetura e urbanismo. Desse modo, trata-se de uma sintonia de concepções desenvolvimentistas, o que se dá pelo fato de que Anísio, da mesma forma que JK, se constituiu como um homem presente, mas com visão voltada para o tempo futuro. Nesse sentido, Rocha (2002, p. 5) explicita quem foi Anísio Teixeira:

[...] um homem de seu tempo, mas com os olhos sempre voltados para o futuro  
[...] um homem raro, embora sentindo-se comum, um homem que aceitou ser moído pela máquina do tempo na esperança de extrair de si mesmo e do mundo, algo capaz de elevar o sentido da vida humana em seu país. E que, por isso, sofreu tantos contratempos, ao distrair-se dos implacáveis jogos do Poder, muitas vezes incompatíveis e mesmo hostis ao seu sincero sonho liberal e humanista.

Assim, no decorrer do percurso histórico que compreende a educação brasileira, desde seu surgimento até seus primeiros anos de funcionamento, é possível identificar a manifestação de diversas ideias pedagógicas dessa figura de destaque na educação brasileira, bem como os elementos que a constituem e a caracterizam. Em Anísio Teixeira, a escola pública merece papel de protagonismo na construção de um projeto desenvolvimentista de sociedade, assumindo um lugar de merecido destaque na sua função social, capaz de promover a formação emancipatória de homens e mulheres para assumir papéis sociais necessários a esse paradigma de social almejado. O entendimento que se tem de sua obra repercute diretamente na necessidade de rompimento com o atraso multidimensional (econômico, social, cultural e político), levando o educando ao alcance dos papéis sociais que lhe foram propostos, adequando então suas necessidades individuais à sociedade como um todo.

Para isso, Anísio vê a articulação entre educação e democracia como um dever do Estado, pois o autor entende que se deve reconhecer que seres humanos são desiguais, nascendo já biologicamente desiguais e necessitando assim da democracia para defrontar os dilemas da contemporaneidade social. Isso porque esta oferece as possibilidades e potencialidades necessárias ao indivíduo para o enfrentamento das problemáticas que emergem em meio a sua existência (TEIXEIRA, 1947). Em discurso na Assembleia Constituinte da Bahia, Anísio afirma que:

Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.

A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Seria vão quereremos equipará-la às funções de polícia ou de viação ou mesmo de justiça, porque a de educação constitui a única justiça que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça social dos homens. Todos falamos em regime de justiça social, porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da democracia. Nascemos diferentes e desiguais ao contrário do que pensavam os fundadores da própria democracia. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento inconcanso da própria sociedade humana é que a democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo e a sociedade e a luta pela vida, a democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da democracia. A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social (TEIXEIRA, 1947, p. 42).

Dessa forma, as idiosincrasias pedagógicas que vão emergindo dessa cena possuem relação direta com o tempo histórico no qual se manifestam e com a influência de seu idealizador, traduzindo dentro dessa escola pública (desde sua construção até sua atuação) e fora dela, bem como no trabalho desempenhado pelos profissionais da educação. Inclusive, é válido destacar que até a localização geográfica das instituições privadas e confessionais havia sido pensada por Anísio em seu projeto. Sendo assim, Ernesto Silva (1999, p. 2), figura de destaque nesse processo, relata com precisão o que se vivenciou nesse momento:

Dentre as múltiplas atribuições na NOVACAP, coube-nos a ingente tarefa de organizar o SISTEMA EDUCACIONAL do novo Distrito Federal. Sempre defendemos a tese de que não seria possível repetir, nesta cidade moderna, os mesmos antiquados métodos ainda existentes no ensino brasileiro. É certo que iríamos enfrentar – como, de fato, ocorreu mais tarde - uma luta titânica. Sabíamos que forças poderosas se ergueriam contra as fórmulas progressistas. Pressentíamos que os rotineiros, os homens de alma velha, os eternos inimigos do progresso lançariam mão de todos os recursos para destruírem tais ideias rejuvenescedoras. Lançamo-nos, todavia, à luta.

Para a realização de uma grande obra é necessário recrutar uma equipe capaz e quem seria mais indicado que Anísio Teixeira para fornecer a chave-mestra e indicar as linhas básicas do plano?

Foi a ele que nos dirigimos. Recebeu-nos de braços abertos. Elaborou a orientação geral e pôs à nossa disposição o competente Paulo de Almeida Campos, que deu tudo de si, que se integrou à missão, que representou à altura a figura do grande educador. Além de Paulo Campos, convocamos também, para tomar parte no trabalho de organização do Plano e seleção e orientação das professoras, a técnica de educação Nair Durão Barbosa Prata.

O trabalho começou em meados de 1957. Quantas vezes fomos ao gabinete de Anísio Teixeira e de lá ao de Lúcio Costa! Quanta troca de ideias, quanto idealismo, quanto entusiasmo! Do cérebro de Anísio e da pena de Lúcio, íamos localizando no mapa de Brasília os jardins da infância, as escolas-classe, as escolas-parque, os Centros de Educação Média [...] Tratamos também com desvelo da localização das escolas particulares, dos colégios religiosos. Tudo representava um grande esforço e tudo fazíamos com a ideia fixa de dotar Brasília de um modelar sistema de ensino, digno da novel cidade.

De acordo com o autor, há especificidades de uma realidade plural, permeada pela atuação de vários atores e contextos sociais, sujeitos de sua própria ação e que vão atuar dentro de seu tempo histórico, assumindo um determinado papel social que vai acabar por influenciar a construção da educação do DF no delimitado período.

Com base nas análises e textos explicitados até o momento, vê-se que um paradigma renovado progressista está presente nesse cenário, fazendo-se necessário identificar a existência de uma influência no surgimento desta rede pública de ensino. Assim se busca perceber de que forma acontece essa influência, como ela se manifesta nesse período e as possíveis consequências para os momentos posteriores da cena estudada, contemplando especificamente os períodos que compreendem inicialmente a gênese do modelo pedagógico brasiliense, situando ainda sua contextualização histórica e suas principais influências.

#### **1.4. BRASÍLIA PÓS JK E ANÍSIO: PARA ALÉM DA INOVAÇÃO DO PROJETO INICIAL**

A inovação era uma marca da educação proposta para a rede pública de ensino da nova capital. No entanto, até quando esta “marca” se fez presente nesse cenário? Entender como foi o processo introdutório dessa instituição remete olhar os aspectos relevantes para a compreensão do que viria a ocorrer na educação pública do DF, desde aquele momento até a sua posterioridade.

Passado o momento de criação da SEEDF, o crescimento desenfreado da nova capital apontava para uma mudança necessária de rumos e um repensar do projeto inicial. Acontece que a cidade não se restringia mais aos rumos concebidos por seus idealizadores e que os novos ares também interferiam diretamente na oferta educacional da nova capital, principalmente o regime militar que viria a partir de 1964.

Desse modo, boa parte das políticas públicas e planos de ação pensados para a nova capital sofreu impactos significativos diante da realidade inicial que se mostrava na concretude da vida brasiliense. Ou seja, almejada como uma proposta de vida moderna e otimista, que deveria ser um modelo de convivência harmoniosa e integrada entre todas as classes, Brasília sofreu, na prática, distorções e adaptações em sua proposta inicial. Isso foi fruto de uma visão que se mostrou, em alguns aspectos, imatura e distante da realidade, por ser incapaz de vislumbrar o potencial aglutinador que essa proposta tinha e também por desacreditar muito no que aconteceria àquela região dali por diante, desde a proposta de transferência da capital para o Planalto Central até a grande migração de pessoas oriundas das mais diversas localidades deste país, de proporção continental, para a cidade. Essa questão é bem colocada por Pereira (2011, p. 5):

No que concerne ao ensino elementar, uma das primeiras iniciativas da CASEB foi propor ajustes no plano original, mormente o de estender o modelo escolar proposto por Anísio Teixeira para todo o Distrito Federal - o Plano Piloto e as Cidades Satélites. Cumpre lembrar que, ao formular o plano educacional de Brasília, em 1957, o educador pautou-se pelo projeto arquitetônico da cidade, que previa uma população de 500 mil habitantes, moradores, todos eles, independentemente do nível socioeconômico, nas superquadras do Plano Piloto. A pretensão era que as famílias de um deputado, de um funcionário público e de um operário residissem nas mesmas superquadras do Plano Piloto e, assim, pudessem conviver democraticamente. A proposta não se efetivou. A maioria da população, constituída de trabalhadores que vieram ao Planalto Central em busca de trabalho e melhores condições de vida, foi colocada à margem do desenvolvimento urbano e passaram a residir em cidades satélites, especialmente criadas para esse fim. Essas cidades periféricas, também chamadas de “cidades-dormitório”, acabaram por formar um cinturão de pobreza ao redor do Plano Piloto.

Sendo assim, a nova rede pública não seria capaz de atender às demandas de uma população que crescia proporcionalmente ao furor causado pela nova capital. A visão inicial era de uma rede que atenderia às demandas da população brasiliense (até então entendida como aquela circunscrita aos moradores do Plano Piloto), entendendo-se a ideia de que nesta região morariam os burocratas do serviço público que viriam atuar na nova capital, sendo para estes e suas famílias os serviços educacionais prestados. A estrutura pensada inicialmente com escolas-parque e uma organização arquitetônica vinculada ao projeto urbanístico da nova capital era planejada de forma proporcional à quantidade idealizada de futuros moradores. O planejamento não contou com o furor causado em todo um país de proporções continentais acerca do possível “Eldorado” que seria a nova capital, uma espécie de ilha da fantasia onde a vida poderia ser melhor, tal qual prometido nas inúmeras falas e propagandas que circundavam a construção/inauguração.

Brasília buscava atenuar e até mesmo liquidar as desigualdades de acesso aos bens e serviços da sociedade industrial [...] se baseava em princípios mais justos e anunciava novas formas de convivência coletiva. Mas ao surgir como uma cidade de burocratas negou de imediato a cidadania aos candangos, seus construtores. Estes não podiam residir no Plano Piloto e a NOVACAP acabou criando as cidades satélites para abrigar os trabalhadores da construção civil que se concentravam nos canteiros de obras do Planalto Central. A ideia subjacente à criação das cidades satélites era impedir que os obreiros se instalassem no perímetro urbano (PEREIRA, 2011, p.104-106).

Essa ingenuidade no planejamento do número de habitantes da nova capital gerou uma série de problemáticas organizacionais e logísticas que acarretaram dificuldades e entraves significativos no trabalho desempenhado pela rede pública de ensino, de maneira que, com menos de dois anos após a inauguração, o projeto inicial já havia sido em grande parte desvirtuado. Conforme a

população foi crescendo e dando formas à nova capital, os modelos outrora pensados ganharam novos contornos um tanto quanto diferenciados daquilo que era objetivo durante a sua concepção.

Inicialmente, de todas as superquadras de Brasília, apenas uma cumpre (308 Sul) à risca tudo o que foi planejado, tanto em termos urbanísticos e arquitetônicos quanto educacionais. Ao ler as palavras do próprio Anísio, entende-se qual seria a estrutura educacional por este planejada:

Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:

- a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2. Para cada grupo de 4 quadras:

- a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos frequentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II - Educação média ou secundária, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1. "Escola Secundária Compreensiva", incluindo:

- a) cursos de humanidades
- b) cursos técnicos e comerciais
- c) cursos científicos.

2. Parque de Educação Média (quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.).

3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes)

4. Biblioteca e museu

5. Administração

6. Restaurante.

III - Educação Superior

Universidade de Brasília, a ser construída, em área própria, compreendendo:

1. Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.), destinados ao ensino científico básico e especializado.
2. Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
3. Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central.
4. Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.).
5. Serviços administrativos e gerais. (TEIXEIRA 1961, p. 2)

Notam-se, portanto, as características organizacionais pensadas por Anísio Teixeira, que seriam um Jardim de Infância, uma Escola-Classe e uma Escola-Parque, sendo que há alguns metros dali estão localizados os “Grandes Centros” de Ensino Médio, onde o educando cursaria os anos finais de sua formação. No entanto, somente esta quadra foi concluída, contemplando tudo o que se almejava no projeto inicial, tendo em vista o objetivo de ser uma quadra modelo para ser visualizada por possíveis autoridades e visitantes de outros países em visita à capital.

Com a devida exceção da quadra em questão, o que se passou a viver foi uma realidade bem distinta da idealizada, pois o projeto de Anísio se destacava pela proximidade das instituições educacionais da residência dos educandos, em um modelo que oportunizava ao educando cursar parte significativa de sua educação formal na vizinhança onde morava. Mas o que se via e se vivia era justamente o distanciamento entre escolas e públicos-alvo. Outro ponto crucial do projeto que ficaria prejudicado na realidade de Brasília foi a possibilidade de interação entre educandos das mais diversas e distintas classes sociais na mesma instituição:

Tais circunstâncias, obviamente, iriam comprometer a observância de um dos princípios básicos do plano educacional, qual seja, o de concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola. O distanciamento entre os locais de moradia tornou-se fator determinante na composição social da clientela escolar. Em face dos preparativos para a inauguração da Capital, a CASEB, em contato com os arquitetos das equipes de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, procedeu à localização de escolas e à organização de projetos de construção e equipamento escolar. Naquele momento, duas questões fizeram-se urgentes: a previsão do número de alunos a serem atendidos e a seleção de professores. Em relação ao primeiro quesito, os administradores do sistema houveram por bem encaminhar, antecipadamente, aos funcionários públicos a serem transferidos para Brasília, fichas para a pré-matrícula dos seus filhos, cujo preenchimento tornou possível uma estimativa da clientela. No que tange à seleção de professores, foi deliberada a realização de Concurso Público, de âmbito nacional, para prover as escolas de docentes habilitados e dispostos a deixar a sua localidade de origem para participar dos novos tipos de escola propostos para Brasília. Apesar dos percalços e do atraso na conclusão de algumas obras, as novas escolas iniciaram o seu funcionamento no prazo previsto,

compondo o moderno sistema educacional da Capital Federal (PEREIRA, 2011, p. 8).

O projeto enfrentou alguns impasses para sua concretização plena. Portanto, é importante destacar que, mesmo após a inauguração e durante os quatro primeiros anos de atuação desta rede, dois dos maiores entusiastas da proposta educacional inicial da rede pública de ensino do DF permaneceram trabalhando para que esta se efetivasse tal qual planejado. Fala-se de Anísio Teixeira e do próprio JK e de sua atuação no I Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024 de 1961.

A atuação de Anísio nesse processo inicia-se ainda em 1959, quando estava envolvido, dentre outros projetos, com a proposta educacional da nova capital, com a direção do INEP e da CAPES. Anísio possui um papel de destaque nesse processo, participando desde a concepção desse plano, que tomou por base e exemplo a própria proposta educacional do DF, até a implementação do mesmo.

Coube a Anísio elaborar e iniciar a implantação do I Plano Nacional de Educação (I PNE), conforme indicava a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A organização e a aprovação do Plano, para o período 1963-1970, foi atribuída ao Conselho Federal de Educação (CFE), órgão ao qual a LDB dava essa atribuição. Uma inovação importante, dentre tantas, daquele Plano era que sua aplicação deveria ser coordenada por um órgão do Ministério da Educação e Cultura especialmente criado para essa finalidade: a Comissão Nacional de Planejamento Educacional (Copled) (CASTIONI; LIMA, 2014, p. 2).

A importante participação de Anísio nesse processo gerou frutos diretos para a Educação da nova capital, que passava, inclusive, pela implementação da Universidade de Brasília, em 20 de dezembro de 1961, cinco dias após a promulgação da primeira LDB do país. Anísio pensou o I PNE com vistas ao projeto de estender, por todo o território nacional, o paradigma educacional proposto para Brasília, concebido sob a égide de seus ideais e teorias. Destaca-se que, desse momento histórico, o I PNE traz uma síntese não somente do pensamento recente de Anísio, mas também um acúmulo de tudo aquilo que o influenciara e que fizera parte do seu arcabouço teórico e ideológico, além de que este plano serviu como catalisador direto para a concretização do projeto educacional em curso na nova capital.

A segunda ação que aqui destacamos é o Plano Educacional de Brasília, cuja elaboração e aplicação coube a Anísio Teixeira, por indicação direta do Presidente Juscelino Kubitschek. Iniciado em 1959, o Plano de Brasília incluiu, principalmente, a aplicação das ideias da escola pública integral e do dia inteiro, segundo a concepção desenvolvida pelo educador baiano. A ideia de Anísio era

tomar o Plano de Brasília como piloto para ser generalizado, gradativamente, por todo o país, no tempo da aplicação do I PNE.

A partir de 1963, portanto, o desenvolvimento desse empreendimento passou a receber significativos recursos do I PNE. As ideias aplicadas em Brasília, por sua vez, já haviam sido testadas nas escolas tipo *Platoon*, cujo modelo, trazido por Anísio Teixeira de Detroit-USA, foi testado no Distrito Federal-Rio de Janeiro, durante o período de 1931 a 1935, quando lá dirigiu a educação, durante a gestão do Prefeito Pedro Ernesto. A partir de 1950, o modelo *Platoon* já havia servido de referência para um mais aperfeiçoado, introduzido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro: a internacionalmente conhecida Escola Parque da Bahia (CASTIONI; LIMA, 2014, p. 2).

Mediante a cena mencionada, surge então uma dúvida: tendo Anísio se dedicado plenamente durante os quatro anos iniciais, inclusive nas esferas políticas e legais de âmbito nacional, o que fez o projeto inovador da Rede Pública do DF se distanciar de seus objetivos? A resposta para esta pergunta pode ser encontrada no golpe civil militar de 1964, que simbolizou não somente um golpe para o modelo educacional brasileiro, mas para a educação e para o próprio Brasil, acarretando uma série de prejuízos que se tinha para a educação do país, bem como para os objetivos do próprio Anísio:

O professor Anísio Teixeira não pôde comemorar o segundo ano de instalação da Universidade de Brasília – UnB, naquele fatídico mês de abril de 1964. Foi apeado da Reitoria, oito dias depois do golpe em primeiro de abril. Os detalhes da invasão ao Campus por dois mil soldados e a ocupação da Reitoria foram muito bem descritos por Márcia Bodanzky, num vídeo publicado no Portal da UnB há alguns dias atrás (<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=8508>) [...]. O PNE foi interrompido em abril de 1964, por conta da ocorrência do golpe militar que, dentre tantas arbitrariedades, levou Anísio a aposentar-se imediata e compulsoriamente do serviço público.

O momento da criação da UnB até o golpe de 1964 foram anos de grande efervescência na área da educação [...] Passados 50 anos do golpe militar e do I PNE, constata-se que aqueles ideais que teriam feito a diferença no Brasil ainda estão presentes entre nós para serem alcançados. Reverenciar a memória dos que lutaram pela educação pública e de qualidade é manter vivo o ideário dos precursores da UnB e da concretização de um sonho sonhado (CASTIONI; LIMA, 2014, p. 3).

Desse modo, a inovação tão sonhada pelos idealizadores da nova capital ainda se perpetuou como objetivo a ser alcançado não somente em âmbito distrital, mas em todo o território nacional, sendo a educação brasileira o modelo a ser seguido pelos sistemas de ensino de todo o país, como tanto desejava Anísio. Infelizmente, os rumos da história nacional não permitiram nem a Anísio e nem à rede pública do DF visualizar a efetivação prática e concreta de seu caráter inovador.

O projeto de “Educação Nova” para uma “Cidade Nova” acabou se perdendo em meio aos objetivos de uma Ditadura Militar que tinha, em seus preceitos educacionais, objetivos que se

distanciavam e muito do que fora sonhado por Anísio e JK, trazendo um paradigma fundamentado em tecnicismo que almejava formar cidadãos passivos, não atuantes e que constituíssem a mão de obra qualificada tão necessária às pretensões desenvolvimentistas do novo regime (LIBÂNEO, 1989). Com isso, sai de cena Dewey, seu pragmatismo e formação para a vida em sociedade, e ganha lugar Skynner, com suas relações estímulo-resposta em um modelo de aprendizagem programada, voltado para a modelagem de comportamentos previamente concebidos, bem aos moldes do que os militares queriam e almejavam. Saem a inovação e a emancipação e entram a submissão e o controle.

## **CAPÍTULO II**

### **A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA TRAJETÓRIA LEGAL NA HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL**

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre o conceito de gestão democrática, buscando entender sua terminologia tanto no âmbito da teoria quanto na perspectiva legal. É importante ressaltar que, diante da abordagem histórica desta tese, as construções que serão feitas neste capítulo permeiarão o percurso histórico que compreende a implementação da gestão democrática na educação do Brasil, relacionando esse processo com os movimentos e momentos que o compreendem.

Dessa forma, o capítulo inicia-se com a análise do processo de redemocratização brasileira, nos anos de 1980, uma vez que as pioneiras manifestações de gestão democrática na educação nacional permeiam os movimentos de abertura e retomada da democracia no país, com intensa participação da sociedade nas políticas e ações sociais que se desenvolvem a partir desse momento. Tem-se, então, uma série de esforços que acaba por desencadear um caminho pelo aumento da atuação dos sujeitos que constituem a escola.

A partir daí, a tese segue conceituando gestão democrática através do viés etimológico da definição do termo, levantando questões que relacionam esta etimologia ao exercício pragmático a que se propõe, estabelecendo o paralelo necessário entre essa perspectiva gestora e outras concepções propostas por Libâneo (2013) e construindo assim um panorama de modelos de gestão existente na literatura e na educação brasileira. Esse entendimento entre as concepções e conceitos encontrados na literatura se faz necessário para buscar compatibilizá-los com as manifestações de gestão presentes na legislação nacional, ponto que será discutido a seguir neste capítulo.

Trata-se, portanto, de um momento crucial deste estudo: a análise do texto dos dois maiores instrumentos da legislação brasileira (Constituição da República de 1998 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9394/96), com o objetivo de compreender como este tema é visto dentro do arcabouço legal e de que maneira se fundamenta o exercício pragmático da gestão democrática dentro da realidade das escolas públicas do país. Dessa maneira, este capítulo contribui para o debate entre a historicidade da educação pública do DF e a construção da gestão democrática em âmbito nacional (teoria e legislação). Este capítulo discute e analisa então a gestão democrática

(passado e presente) da rede pública de ensino do DF, sob a luz do percurso teórico e crítico que se estabelece no decorrer desta tese.

## **2.1. O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E OS PRIMÓDIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL**

O declínio do regime militar brasileiro foi marcado por diversas iniciativas de luta pelo aumento da participação popular nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade, o que serviu para potencializar os movimentos em prol da democratização dos processos de organização e gestão das instituições de ensino, manifestando-se dentro do ambiente escolar aquilo que era o anseio social no país naquele momento. A redemocratização simboliza, dessa forma, um período significativo para a implementação da gestão democrática na educação brasileira, principalmente quando se traz para o debate o documento símbolo desse momento histórico que é a Constituição da República de 1988, concretizada como o primeiro marco legal dessa concepção de gestão e como princípio do ensino brasileiro.

Considera-se, assim, que esse processo de democratização vai desde o governo Ernesto Geisel até a eleição, ainda que de forma indireta, de Tancredo Neves. Deve-se ressaltar que este último não chegou a governar, vindo a falecer antes mesmo de assumir o poder, o que resultaria na posse de seu vice, José Sarney, ao cargo majoritário da República brasileira, dando início ao período compreendido como República Nova. Nesta realidade de redemocratização encontram-se as raízes dos processos de aumento da participação da comunidade escolar nos processos gestores então fincados nessa historicidade. A educação também entra na esfera das instâncias sociais que clamavam por uma maior atuação pública nos processos de tomada de decisões e definição dos rumos.

Enquanto o governo central implementava seu projeto de descentralização autoritária e tecnocrática, a sociedade civil, na forma em que lhe era possível resistir, procurava organizar-se e defender-se. Instituições tradicionalmente já estabelecidas e organizadas em todo o País, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), as associações profissionais e científicas já consolidadas e os grandes sindicatos buscavam defender a abertura democrática, associada a seus interesses mais específicos, e reagir à repressão política, ideológica e econômica do governo federal.

A essas tradicionais instituições uniram-se centenas de novas entidades e organismos da sociedade civil criados e consolidados no decorrer da década de 70 como instrumentos de reivindicação e luta pela democracia, pelos direitos humanos e por melhores condições de vida e de progresso social. Esse movimento da sociedade civil, permeando os mais variados segmentos sociais - desde os

trabalhadores da cidade aos boias-frias do campo, dos funcionários públicos aos empregados das estatais, dos professores das escolas de 1º e 2º graus aos docentes universitários, dos favelados aos moradores de bairros, das mulheres e dos negros discriminados aos índios-, constituiu-se num dos grandes fatores do recente processo de redemocratização do País em bases historicamente novas em certos aspectos. Em nenhum período de sua história a sociedade brasileira apresentou tal complexidade de instituições e organizações independentes do Estado (SANTOS FILHO, 1992, p. 2).

Entende-se por redemocratização o período histórico da reabertura política, ou seja, a retomada dos processos democráticos, bem como a atuação legal das instituições responsáveis por legitimar a democracia na sociedade brasileira, que havia sido abolida durante o regime militar. Tem-se, portanto, um esforço cada vez maior para possibilitar que a escola se torne legitimamente um espaço de construção e vivência da democracia, reconhecendo seu papel no processo de formação cidadã dos indivíduos, assim como as potencialidades que a mesma apresenta para o objetivo principal de fazer do país uma nação democrática. Envolver os sujeitos nesses movimentos organizacionais simboliza uma ação rumo à construção de uma sociedade na qual a democracia se manifeste não somente na sua dimensão representativa, mas também envolvendo a participação dos sujeitos. E é por isso que sua dimensão participativa se faz necessária ao alcance do modelo de sociedade almejado naquele momento da história do país.

Dentro da escola, o envolvimento do coletivo de sujeitos nas ações organizacionais, bem como a tomada de decisões, simboliza o início de uma mudança do paradigma gestor, de um modelo em que o diretor em ação individual, hierarquicamente verticalizada, centraliza em si a gestão ressaltada pela explícita diferenciação entre quem pensa/decide e quem executa. Em contrapartida a essa concepção, passa-se, a partir desse momento histórico, a visualizar esforços para diminuir a centralidade de poder de decisão e organização na escola, resumida na presença de um ou poucos sujeitos, e estendê-la ao todo, compreendendo e valorizando a importância que esse todo possui nesse processo. Isso porque as ações escolares visam atender às necessidades, demandas e expectativas daqueles que ali estão, entendendo-se que esse todo são pessoas que constituem e atuam no espaço escolar (educandos, educadores, famílias, servidores de diversas carreiras, comunidade externa etc).

Articuladas ao movimento de luta pela expansão da escola pública em todos os níveis e de reivindicações dos professores do País por melhores salários e pela melhoria da qualidade do ensino, surgiram também novas experiências de gestão democrática da escola pública, tanto durante a própria década de 70 como no decorrer da década de 80, quando governadores civis passaram a ser eleitos pelo povo. Ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, a democratização

da gestão das instituições da sociedade. É nesse contexto que a área de educação assiste à introdução de experiências democráticas de planejamento da educação e de gestão da escola pública, em diversos lugares do País.

Ainda durante a década de 70, tornaram-se famosas três experiências de gestão democrática e participativa da escola em três municípios de Estados diferentes: Piracicaba, em São Paulo (Hermann Neto, 1984); Boa Esperança, no Espírito Santo (Covre, 1984), e Lages, em Santa Catarina (Alves, 1984; Carneiro, 1984). Mesmo resistindo às pressões dos governos federal e estaduais, prefeitos progressistas conseguiram, no curto período de seus mandatos, implantar importantes projetos e experiências de gestão democrática da escola em bairros das classes populares. Com exceção da experiência de Piracicaba (Neptune, 1989), as duas outras iniciativas na área específica da educação carecem de estudos mais aprofundados de seu alcance e significado no contexto de suas realidades específicas. Mesmo assim, foi notória sua repercussão política, especialmente durante a década de 70, época notadamente adversa à sua implantação (SANTOS FILHO, 1992, p. 5).

A possibilidade de dar voz a esses sujeitos traz em si a possibilidade de legitimar também o protagonismo que eles devem exercer no processo de condução da escola e, mais do que tudo, de pensar como a mesma deve atuar para o alcance dos objetivos a que se propõe. Por consequência, o protagonismo se constitui como um ato de empoderamento dos indivíduos que ali estão, convivendo e atuando continuamente e quotidianamente dentro dessa instituição. Naquele momento histórico, isso era tratado como um almejo social, entendendo-se que, a partir da vivência democrática dentro dos processos escolares, haveria o alcance da democracia em inúmeras outras áreas da vida em sociedade dentro da nação brasileira.

Dito isso, faz-se necessário compreender, a partir desse ponto, como se configura a gestão democrática no âmbito teórico, tomando como base os estudos construídos acerca do assunto e estabelecendo um diálogo entre essa teoria e a legislação que aborda o tema no Brasil, debate que se dará nos próximos tópicos.

## 2.2. CONCEPÇÕES DE GESTÃO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM FOCO

Ao se buscar a construção do entendimento acerca da Gestão Democrática, é necessário, antes de mais nada, compreender como se manifestam os paradigmas de gestão escolar, exercício que remete a um cenário multifacetado, repleto de elementos que incidem diretamente na construção desses modelos. Assim, é possível constatar que a condução dos processos organizacionais da instituição escolar é influenciada por uma série de fatores que acaba por resultar em variados modelos de condução desses processos. Com isso, estabelecer um processo de análise dessas concepções exige a compreensão inicial da realidade da qual elas emergem, percebendo

assim como essas concepções aparecem nas instituições por meio de idiossincrasias que são frutos diretos desses modelos de gestão.

Faz-se necessário, nessa cena, destacar que, historicamente, dentro do arcabouço de concepções de gestão presentes na educação brasileira, o caráter técnico-científico se manifesta fortemente no cotidiano das instituições por meio de características específicas que são impressas em suas mais diversas dimensões. Trata-se, pois, de ecos oriundos do modo como a escola foi pensada em um percurso histórico e organizada por essa forma de gestão que reverbera não somente em seus aspectos administrativos, mas, também, pedagógicos e culturais. Ou seja, o modo como a gestão é concebida interfere diretamente na natureza das ações que se desenvolvem na escola e diretamente, por consequência, na natureza das ações que a própria escola desenvolve.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. [...] Por sua vez, as outras três concepções têm, em comum, uma visão de gestão que se opõe à forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo (LIBÂNEO, 2013, p.105).

Assim, reconhecendo que, na realidade escolar brasileira, manifestam-se diferenciadas concepções de gestão, sendo que umas se mostram em maior evidência e incidem diretamente e de diversas maneiras na dinâmica dos processos que se desenvolvem na escola, é preciso identificar as especificidades que constituem cada uma delas. Nesse cenário, a gestão escolar se concretiza e se caracteriza através de variados elementos que se explicitam no exercício gestor e no cenário escolar. Reconhece-se, nesse sentido, a existência de paradigmas variados de gestão escolar, embora seja possível afirmar que, na realidade das instituições, mais de um desses formatos atuam simultaneamente, o que corrobora a não singularidade ou unicidade de uma única concepção na condução dos trabalhos.

Parece forçoso reconhecer que, nestas como noutras situações, a resposta predominante é aquela que toma por referência uma realidade singular — “o modelo de gestão” —, ou seja, aquela que parte de uma definição formal e considera a legislação em vigor. A síntese, ou a paráfrase, de um decreto-lei considerado estruturante, ou até mesmo o recurso a um organograma da escola onde metodicamente se encontram dispostos os diversos órgãos e suas relações

hierárquicas, representam alternativas frequentes. Pode ainda o ator questionado optar por responder na base da sua experiência, fornecendo eventualmente uma imagem menos formal, mais viva e mais dinâmica da organização da escola. Em todo o caso, o seu discurso tenderá para uma racionalização das práticas, concedendo prioridade aos aspectos formais e estruturais que se encontram oficialmente definidos, à realidade normativa, ao que está previsto e regulamentado, àquilo que deve ser. Quase sempre nos quedamos por uma imagem estática e bem definida nos seus contornos jurídicos e formais, por uma realidade normativa que, sendo importante e mesmo indispensável, se constitui como realidade oficial, não dando conta de outras realidades. Um modelo de gestão assim caracterizado e definido assemelha-se a um protótipo e, neste sentido, parece pressupor que a ação organizacional, em cada escola, é exclusivamente orientada por um modelo - é uma réplica, uma imagem refletida sem distorções assinaláveis ou, no limite, uma fotocópia fiel. As estruturas e as formas encontram-se pré-definidas e estabelecidas, são anteriores à ação organizacional escolar, guiam-na, sendo reproduzidas em conformidade, isto é, sendo atualizadas e concretizadas consoante está formalmente previsto (LIMA, 1999, p. 5).

Segundo o autor, os elementos pertinentes para uma compreensão da cena da qual se fala evidenciam pistas para o entendimento da relação que há entre a legislação e a formalização do modelo de gestão escolar vigente. Nesse contexto, há ainda a influência de órgãos normatizadores, bem como dos sistemas de ensino através das relações hierárquicas que se dão entre estes e a escola, que, conseqüentemente, acabam por significar a definição das concepções gestoras.

Outro ponto importante sinalizado por Lima (1999) é a maneira como os atores sociais permeiam esse universo interferindo, de maneira determinante, em todo esse processo, não se podendo deixar de destacar a ação destes no constructo final que resulta de suas ações. Aproveitando-se ainda o ensejo possibilitado pela análise do autor português, merece relevo a consideração de que a forma como as concepções de gestão se manifestam no cotidiano escolar não são uma réplica ou um simulacro do que é posto na literatura, nos documentos legais ou mesmo nas normatizações dos sistemas de ensino, mas sim o resultado do que esses modelos se tornam em virtude da influência dos condicionantes sociais, econômicos, históricos, políticos e culturais que incidem diretamente na realidade vivenciada.

Nesse cenário, para prosseguir o estudo, faz-se mais que necessário entender as diversas manifestações de gestão que se fazem presentes na realidade da educação brasileira. O entendimento dessas manifestações de gestão perpassa pelo ato de identificá-las e mapeá-las através das especificidades e idiosincrasias que as caracterizam, visualizando assim como elas se manifestam. Inicialmente, dentro do contexto escolar é possível perceber a atuação de quatro concepções de gestão escolar que podem ser percebidas por meio de suas características, as quais foram mapeadas por Libâneo (2013).

Sendo assim, é preciso entender a atuação de cada uma dessas quatro concepções de organização e gestão escolar, percebidas através de seus elementos constituintes. O primeiro

modelo mapeado é denominado de técnico-científico e recebe esse nome em virtude das dimensões que prioriza, visto que remete as ações a um posicionamento organizacional da escola pautado no modelo empresarial clássico. Esse modelo busca pela qualidade formal, que, de acordo com Demo (2001, p. 14), pode ser entendida como “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. Isso faz com que a gestão atue burocratizando os processos e as relações que se constituem no espaço escolar. Esse modelo atua focando a eficiência e a eficácia na ideia de organizar a escola como uma empresa ou indústria, em uma perspectiva na qual se delimita, de forma determinante, "quem pensa" e “quem executa”, "quem manda" e "quem obedece”. Com isso, estabelece uma hierarquia bem definida e pautada na verticalização dos papéis e nos processos de comunicação, centralizando, na figura do diretor, o poder institucional, bem como a tomada de decisões.

O modelo chamado de autogestionário, por sua vez, alicerça-se no trabalho coletivo em uma perspectiva de descentralização da gestão, entendendo a necessidade da efetiva participação de todos que constituem a instituição, em um sentido igualitário e antiautoritário, e defendendo o rodízio dos indivíduos no exercício das funções. Por enfatizar as relações pessoais e defender a promoção do poder coletivo, esse modelo defende momentos de interação grupal com a finalidade de oportunizar a tomada de decisões através da participação de todos os atores sociais. Desse modo, a responsabilidade de todos é valorizada em uma atitude de contraposição a qualquer autoritarismo ou centralização de poder, tornando imprescindíveis elementos instituídos nos processos organizacionais da gestão, como regras, normas e regulamentos, bem como modelos que visam a padrões estruturados do exercício gestor.

Ainda em Libâneo (2013), tem-se a perspectiva Interpretativa, que recebe tal denominação por priorizar aspectos subjetivos do exercício gestor, opondo-se com intensidade à racionalidade dos modelos técnico-científicos, justamente por priorizar a objetividade nos processos organizacionais. Sendo assim, a instituição, por ser um coletivo de pessoas, com suas complexidades e idiosincrasias, reflete no exercício gestor aspectos subjetivos dessa dada realidade, o que a torna um cenário socialmente construído. Partindo então desse pressuposto, compreende-se que a “ação organizadora” e sua valorização das interpretações, valores e percepções, dando relevância mais aos aspectos humanos do que aos formais, seria mais importante que o ato de organizar.

Cada uma dessas concepções mostra sua pertinência em um determinado cenário organizacional e onde se pretende chegar por meio desse modelo de gestão, o que faz com que a

opção por uma ou outra, ou até mesmo pela mescla de mais de uma forma de gestão, esteja diretamente vinculada aos objetivos que se quer alcançar com a instituição escolar.

Através dessa análise inicial, cada umas dessas concepções analisadas por Libâneo (2013) mostrar-se-á de acordo com aquilo que se almeja para a escola, bem como para seus atores sociais. Partindo desse pressuposto, deve-se destacar, na análise, os modelos de gestão que se manifestam com maior evidência na história da educação brasileira, que seriam justamente aqueles que se opõem diretamente: Técnico-Científico e Democrático-Participativo. Compreender a escola que se organiza dessa forma é compreender uma instituição burocrática, que prioriza as tarefas frente às interações entre seus atores sociais, traduzindo-se em uma organização segregadora, que inviabiliza o protagonismo coletivo e repousa sobre uma figura isolada, o gestor. Sobre esse aspecto, Bordignon e Gracindo (2013, p. 4) evidenciam que

Até recentemente, a literatura relativa à gestão das organizações educacionais buscava o transplante, para dentro da escola, da teoria e dos processos de gestão burocrática, adotada pelas empresas. Não são poucos os que situam as organizações educacionais como empresas e advogam que, como tal, as mesmas devem ser administradas. Sob esse enfoque, a gestão assumiria o modelo burocrático, onde a eficiência e eficácia ocupam a centralidade das questões gerenciais, sobrepondo-se ao enfoque da dimensão da especificidade da organização educacional.

No modelo em questão, a manifestação de um planejamento estratégico acarreta em um Projeto Político-Pedagógico Estratégico Empresarial, que contribui diretamente para o objetivo de fazer de construção dessa instituição burocrática, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico é o documento maior de organização global da escola, que orienta suas diversas dimensões no sentido de garantir uma qualidade formal dos processos educativos. Assim, entende-se, paralelo a esse projeto, a institucionalização de um currículo homogêneo na busca por uma padronização dos saberes e conhecimentos, vinculando-se a uma avaliação que atua para controlar e aferir a qualidade, baseando esta qualidade na ótica de elementos externos à instituição e não nos interesses do público interno, contribuindo, portanto, para a concretização da exclusão. Trata-se de uma compreensão de gestão que se mostra oposta à realidade educacional e social que se enseja construir, bem como para a formação que se objetiva alcançar para a escola brasileira. Nesse sentido, Bordignon e Gracindo (2013, p. 4), realizando um paralelo entre as concepções Técnico-Científica e Democrático-Participativa, trazem a seguinte elucubração:

Na escola burocrática não há projeto, nem objetivos, mas rotinas – assim como nos municípios com esse perfil. Portanto, não há desafios, nem vitórias. O

conhecimento também é segmentado, tanto nas funções técnicas, quanto nas docentes. Processos integrativos das atividades educacionais construídas pela interação da intersubjetividade dos atores constituem mero discurso, miragem. E, assim, a escola burocrática se reproduz e produz súditos, não forma cidadãos.

A gestão da “escola cidadã” requer a reconstrução do paradigma de gestão, para além da cidadania positivista, radicado na especificidade do ato pedagógico, essencialmente dialético, dialógico, intersubjetivo, o que implica em agir na especificidade das organizações educacionais, colocando a construção da cidadania e a questão da autonomia, ambos como processos indissociáveis e pré-requisitos para o resgate da escola pública de qualidade. Requer, assim, a construção de novas práticas, de processos democráticos de gestão, novas concepções, novo paradigma.

Realizadas então as considerações necessárias, chega-se à Gestão Democrática, ao modelo que é objeto deste estudo e que é buscado desde a Constituição por ser um dos princípios fundamentais para as escolas públicas de todo o país. Explicitada dessa maneira nos principais dispositivos legais brasileiros, a Gestão Democrática é tida como um norteador das práticas organizacionais dentro do modelo educacional. Opta-se, pois, pela Constituição de 1988 como marco cronológico da Gestão Democrática no Brasil em virtude do processo de redemocratização do país pós-ditadura militar. Esse processo teve este documento como um alicerce para a construção de uma sociedade democrática, permitindo assim a ampliação do conceito e vivência da cidadania no país. Sobre isso, Dourado (2007, p. 26) postula:

Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional.

Tomando-se como ponto de partida uma análise da etimologia da expressão *gestão democrática*, entende-se que o termo “gestão” vem do latim *gestio*, que seria um ato administrativo, ato de gerenciar ou organizar, tendo por base ainda outra palavra, *gerere*, que seria levar, realizar. Para Libâneo (2013, p. 88),

Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão *organização e gestão da escola*, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração. Em síntese, a organização e gestão visam:

- a) Prover as condições nesses termos, colocados junto, são mais abrangentes que administração. Em síntese, a organização e gestão vi
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participa que administração. Em síntese, a organização e gestão visam:o, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.

- c) Garantir o realizamento das pessoas no trabalho.

Das palavras de Libâneo (2013), destaca-se a relevância que o conceito de participação tem para a definição do que seja gestão, visto que, para garantir a gestão legitimamente democrática da escola, todos os envolvidos no processo educacional da instituição deverão estar presentes, tanto na construção de propostas quanto no processo de decisão, implementação, acompanhamento e avaliação daquilo que é desenvolvido, fazendo-se legitimamente sujeitos transformadores de sua própria realidade. Acrescenta-se ainda a este entendimento o pensamento de que o conceito de gestão democrática por si só já pressupõe a existência de uma participação coletiva, isto é, de um trabalho coletivo de sujeitos que, juntos, constroem análise e reflexões acerca de uma dada realidade, bem como de situações e fenômenos que emergem dela, decidindo sobre seus rumos com uma atuação em conjunto.

Desse modo, com base em Libâneo (2013), distancia-se do significado de gestão da administração, uma vez que se defende, neste estudo, que a natureza e as dimensões compreendidas no vocábulo *gestão* encaixam-se ao cenário escolar. Complementa-se essa construção com as palavras de Dourado (2007, p. 924), que afirma:

Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Ressalta-se, nesse sentido, que os entendimentos que permeiam tanto o conceito quanto o exercício da democracia são diversos no decorrer da história. Assim, os mesmos alteram-se conforme os movimentos compreendidos nesse percurso, possibilitando desde uma concepção que compreende a legitimação da participação popular em processos sociais até uma falsificação do consenso calcada no pensamento neoliberal, que leva à construção de um simulacro ilusório. Neste há centralização do processo de decisões por meio da representação, pois os sujeitos têm suas vontades e interesses legitimados por terceiros que os representam. Pode-se construir uma compreensão acerca dessas questões nas palavras de Silva (2009, p. 94):

Verificamos que o conceito e a prática da democracia foram sendo alterados historicamente, assumindo características específicas em cada época. Chegando ao Estado Liberal, ganhou força a democracia representativa, em que o processo de tomada de decisões acontece num centro de poder. Ao invés de o povo tomar diretamente as decisões que lhe dizem respeito, elege representantes mediante voto para esta finalidade.

Já na gestão democrática, os espaços são coletivos, as relações se pautam na horizontalidade em relação aos sujeitos e, por consequência direta, as decisões se tornam descentralizadas. Nesta as decisões devem ser tomadas por todos, ideia que não descarta a participação individual de cada sujeito para a construção do que se objetiva alcançar, sendo necessário que cada um assuma suas responsabilidades individuais para que a instituição verdadeiramente atinja seus propósitos. Com o fim de melhorar a atuação da escola envolvendo a participação de todos, o diálogo, a discussão em grupo e a autonomia são valorizados, embora a gestão democrática não descarte a realização de acompanhamentos e avaliações sistemáticas com o objetivo de se perceber em que medidas as decisões e ações coletivas possibilitam o alcance dos objetivos.

A concretização da gestão democrática passa por elementos fundantes como a composição de colegiados ou conselhos escolares com membros da comunidade, participação da comunidade escolar na construção, elaboração e execução do projeto político-pedagógico, escolha de dirigentes escolares, autonomia e descentralização dos processos de gestão e de tomada de decisões. Portanto, dizer que a escola é autônoma é diferente de dizer que ela é soberana e que essa autonomia deve se manifestar em todas as suas dimensões: administrativa, pedagógica, jurídica, de gestão financeira e patrimonial. A partir do pensamento de Veiga (2002, p. 3), entende-se que a gestão democrática

[...] implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (1990, p. 21)

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

A gestão democrático-participativa é, pois, um elemento relevante para a inovação nos trabalhos de uma instituição, uma vez que esse processo influencia diretamente o alcance dos objetivos educacionais. Um modelo de organização escolar, que pauta a condução dos trabalhos desenvolvidos na coletividade, é capaz de promover mudanças significativas no cenário educacional, especialmente se possibilita a ampla participação da comunidade na organização e direcionamento das ações desenvolvidas dentro da instituição.

Em virtude disso, o presente texto defende a gestão democrática como um elemento importante para o contexto educacional, constituindo-se como uma práxis emancipadora por permitir que os indivíduos analisem, de forma crítica e reflexiva, o cenário educacional, podendo, de forma legítima, decidir sobre seus rumos e, por consequência, buscar sua transformação. É nesse contexto que a gestão democrática surge como um elemento capaz de redefinir o exercício da democracia dentro da escola com vistas à sua ampliação dentro da sociedade como um todo. Isso porque, dentro desse paradigma, tem-se esta como um mecanismo organizador da vontade coletiva, capaz de dar voz e força às decisões do todo que constitui a instituição educacional. Com isso, percebe-se, na gestão democrática, uma possibilidade de redirecionar papéis e interesses, redesenhando o formato liberal predominante e implementando um caráter de inovação na forma como se pensa e se organiza a escola pública brasileira.

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação.

Talvez se possa dizer que o conteúdo relevante desta relação está na descoberta de que o cerne da participação é a educação, se a compreendermos como arte maiêutica de motivar a construção própria do sujeito social. Desta forma, chegamos também a entender o vínculo da educação com a emancipação. Em processos emancipatórios, a peça-chave é sempre o sujeito social que assim se entende e como tal realiza sua própria emancipação. Contribuem neste processo todos os agentes externos que são indispensáveis, mas apenas instrumentais, como o educador frente ao educando. Na relação autoritária, fabrica-se o obediente, o submisso, o discípulo para copiar e imitar; na relação crítica emancipadora, motiva-se a formação do novo mestre capaz de dotar-se de projeto próprio de desenvolvimento.

Não há como substituir a iniciativa própria de quem pretende emancipar-se. Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe (FERREIRA, 2000, p. 171).

Dessa forma, tem-se o entendimento de que o exercício da gestão democrática remete diretamente ao alcance da emancipação por parte dos sujeitos sociais, bem como o desenvolvimento da sua formação cidadã. A práxis da democracia compreenderia, assim, um movimento necessário

para a construção da cidadania dos indivíduos porque possui uma relação intrínseca com o desenvolvimento emancipatório desses sujeitos, em um movimento que engloba esses três elementos distintos: democracia, cidadania e emancipação, porém intercambiáveis e indissociáveis nesse percurso.

Defende-se que a gestão democrática (sua vivência, exercício e prática) possibilita a construção de um senso de democracia e garantia do alcance da emancipação por parte dos atores sociais envolvidos nesse processo, uma vez que estes se tornam protagonistas dentro de seu próprio contexto, podendo discutir e questionar a realidade que os cerca e sendo capazes de decidir sobre ela para assim transformá-la. Desse modo, a participação nos processos de tomada de decisões, a atuação nos trâmites organizacionais dentro da escola e nos referentes à construção de documentos e eleição de gestores escolares repercutem na efetivação de uma realidade democrática e, por consequência, emancipada.

Dessa forma, resta saber se a gestão concebida e possibilitada pelos instrumentos legais que organizam a educação nacional se constituem como democráticos no sentido que interessa a essa concepção. Nesse contexto, os tópicos que seguem almejam potencializar esse debate, estabelecendo uma análise crítica e reflexiva da legislação educacional brasileira, buscando estabelecer um paralelo desta com os referenciais teóricos na busca por identificar se a gestão democrática, proposta na lei, constitui-se como aquela que é proposta pela literatura da área.

### **2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: GARANTIA DO PRINCÍPIO**

A Constituição de 1988 trouxe para o país os ares da tão sonhada liberdade após os “anos de chumbo” que deixaram heranças maléficas para a nova democracia que se tentava construir. O país pós-ditadura sofria com mazelas oriundas de um processo desenvolvimentista que fracassara significativamente, deixando grande parte da população na pobreza e uma inflação em níveis astronômicos. Tudo isso em uma democracia frágil e cambaleante, características que serviam para explicitar que o Brasil era efetivamente um país subdesenvolvido de terceiro mundo. Em um contexto como esse, vários elementos da vida social foram repensados frente ao desejo de se construir uma nova realidade nacional e a educação não poderia ficar de fora desse cenário.

A educação brasileira também sofrera com o Golpe Militar, pois os militares, para implementarem o modelo tecnicista de educação, permeado por seus manuais de aprendizagem e técnicas de ensino, buscaram reforçar uma atitude de passividade, tornando tanto a escola quanto a

sala de aula um espaço nada democrático, cena que Libâneo (1989, p. 19) explica através das seguintes palavras:

Entretanto, foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o tema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e ensino de 1º e 2º graus.

Assim, a Constituição de 1988 aparece como um referencial possível de mudanças em diversas nuances da educação escolar nacional. Tem-se, em Mendonça (2001), o entendimento pleno da importância que a escola possui para a reconstrução da democracia nacional do país pós-ditadura e, por consequência, nos processos de formação cidadã dos sujeitos que constituiriam a nação brasileira. Dessa forma,

A escola reflete, assim, o ambiente mais amplo da sociedade, onde os usuários, cidadãos comuns, têm sua participação limitada a eventos como uma assembleia, uma eleição, uma e outra reunião onde opinam sobre assuntos em geral pouco relevantes, como caudatários de uma cidadania fluida e sem maiores consequências. Registro, no entanto, que a Constituição Federal promulgada em 1988 e responsável pela existência legal da gestão democrática como princípio do ensino público, apesar de hoje bastante mutilada por emendas aprovadas em nome da governabilidade, foi caracterizada como “Constituição Cidadã”, por ter sido elaborada mais na perspectiva do cidadão que do Estado. Instala-se, assim, um quadro de constitucionalismo nominal revelado pelo paradoxo, cuja base é a existência de um Estado patrimonial com a vigência de uma Constituição elaborada na perspectiva do cidadão, impondo preceitos que não se adaptam ao processo político (MENDONÇA, 2001, p. 3).

A possibilidade de aumento da participação popular dentro dos processos que se desenvolvem na escola convergia plenamente com os interesses e ideais de reconstrução da democracia nacional, irradiando para a educação uma atmosfera de participação coletiva, cidadania e liberdade. Assim, tem-se na gestão democrática um mecanismo de grande valia para a construção desses objetivos, uma vez que a possibilidade de ampliação da presença popular nos processos de tomada de decisões e definição dos rumos da instituição escolar se configura como um pleno exercício de democracia e, conseqüentemente, de cidadania.

Trata-se, portanto, de um documento que possibilita uma visão macro da educação brasileira, seus movimentos e dinamismo dentro e fora da sala de aula: relação professor e aluno (artigo 206), o que deverá ser ensinado e como será ensinado (artigos 206 e 210), projetos e

modelos de sociedade e nação (artigo 205 e 214), bem como as influências financeiras, econômicas, políticas (artigos 209, 211, 212 e 213) e culturais (artigo 206), que atuam na realidade escolar (BRASIL, 1988). Esta nova Constituição traz uma construção capaz de atender às diversas e complexas demandas que o cenário educacional apresentava. No que tange à gestão democrática, Veiga (2002, p. 3) expressa que esta

[...] é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Abordado mais especificamente nos artigos que vão do 205 ao 214, o projeto de Educação apresentado no texto constituinte de 1988 ressignifica a organicidade do cenário educacional brasileiro, buscando transmitir um "sentido cidadão" (MENDONÇA, 2001), em virtude de a educação estar construída em consonância com as exigências do modelo de sociedade em que estava inserida. Essa relação intrínseca é explicada pelo fato de que os debates e discussões, tanto na sociedade civil como nos meios acadêmicos e intelectuais, acerca das novas legislações educacionais, influenciaram significativamente tanto o texto constitucional quanto futuramente a Lei n. 9.394/96, como será visto no próximo tópico.

No que tange aos termos educacionais, a Constituição simboliza um marco significativo em relação aos textos que a antecederam, ao apresentar como princípio a gestão democrática, permitindo assim espaço tanto para debate quanto para o processo de institucionalização de mecanismos que tornassem possíveis a participação ativa dos atores sociais, tanto na gestão das escolas quanto nos sistemas educacionais. A pressão popular se estabelece justamente no ensejo de garantir e legitimar a presença do todo que envolve e atua na escola em seus processos organizativos e decisórios, dando voz ao coletivo e descentralizando das mãos de uma única pessoa o poder institucional.

Sendo assim, destaca-se um fator de relevância que consiste no fato de que os princípios constitucionais devem ser entendidos em uma totalidade, afirmando, portanto, a existência de uma

vinculação entre eles. Dessa forma, faz-se necessário visualizar e compreender os oito princípios presentes na Constituição, no artigo 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
  - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII - garantia de padrão de qualidade.
- Parágrafo Único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- Parágrafo Único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

No arcabouço legal, não se pode ler os princípios de forma isolada ou unificada, mas, sim, em interação e integração, o que simboliza que a gestão democrática se faz fundamental para o alcance dos demais princípios citados no artigo 206. Com isso, conforme dito anteriormente, analisar a gestão democrática frente ao que preconiza a Constituição de 1988 traz elementos que enriquecem o olhar acerca da institucionalização dessa concepção na educação brasileira. Então, que gestão democrática se refere o documento maior da legislação brasileira? Tanto em termos de conceito quanto aos elementos que a constituem como modelo gestor, a presença do termo “Gestão Democrática” no texto da Constituição é frágil e incipiente, traduzindo mais uma necessidade de dar uma resposta aos setores sociais que cobravam uma maior participação dos atores sociais da escola como protagonistas dos processos organizacionais que nela aconteciam do que ensejando a sua efetiva concretização dentro da realidade escolar brasileira.

Portanto, a presença da gestão democrática como princípio é fruto da pressão direta da sociedade civil e dos mecanismos de ação educacional exigindo um firme e concreto posicionamento governamental quanto à operacionalização e reafirmação do ato democrático no ato de gerir a educação pública, mas sem apontar um conceito ou concepção bem definida e articulada de como essa deveria ser, dando margem para as mais diversas traduções e interpretações, ficando a

cargo dos sistemas de ensino construir mecanismos legais que fossem capazes de explicitar e institucionalizar o formato ideal de gestão democrática.

Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que proliferam a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais (MENDONÇA, 2001, p. 3).

No entanto, como acontece frequentemente na construção dos textos legais brasileiros, o conceito ficou solto e sem concretude, pois a Constituição não traz uma mínima descrição do que seria gestão democrática, deixando de citar seus elementos constituintes, princípios ou características básicas. Dessa forma, a Constituição de 1988 foi concebida seguindo passo a passo a receita de sucesso da política brasileira, deixando em aberto uma série de lacunas que gerou, no meio educacional, uma expectativa de que a LDB seria capaz de preencher, embora esta também não fizesse.

Simplesmente dizer “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, ao mesmo tempo que traduz um grande avanço, também deixa uma série de dúvidas e lacunas. Como o Brasil é um país federativo, há autonomia de cada unidade da federação criar leis complementares ao texto constitucional. E ainda se nota a ausência de maior explicitação sobre os elementos que constituem a gestão democrática, tais como participação coletiva nos processos organizacionais e de tomada de decisões, composição de colegiados, escolha de dirigentes escolares, autonomia e descentralização dos processos de gestão. Isso gera a possibilidade de interpretações errôneas ou superficiais, uma vez que, para realmente atender ao que se objetiva com essa perspectiva de gestão, bem como aos interesses da pressão social, seria importante trazer esses elementos. Para se entender melhor esta questão, Gracindo (2000, p. 35) afirma que

O princípio da gestão democrática está inscrito na Constituição Federal e na LDB, sendo assim, ele deve ser desenvolvido em todos os sistemas de ensino e escolas públicas do país. Ocorre, contudo, que como não houve a normatização necessária dessa forma de gestão nos sistemas de ensino, ela vem sendo desenvolvida de diversas formas e a partir de diferentes denominações: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, etc. E é certo que, sob cada uma dessas denominações, comportamentos, atitudes e concepções diversas são colocados em prática.

O termo aqui adotado é a gestão democrática por entendermos que este termo coloca em prática o espírito da Lei, por destacar a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola devem ser desenvolvidas. [...] A gestão democrática na escola e nos sistemas de ensino torna-se um processo de construção da cidadania emancipada.

Para tanto, e segundo Araújo (2000), são quatro os elementos indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência. A realidade mostra uma série de formas e significados dados ao sentido de participação na escola. Alguns exemplos identificam participação como simples processo de colaboração, de adesão e de obediência às decisões da direção da escola. Nesses casos, as decisões são tomadas previamente e os objetivos da participação também são delimitados antes de ela ocorrer [...].

A ausência de parâmetros gera significativas dificuldades de concretização da gestão democrática, bem como as mais diversas, polêmicas, tendenciosas e capciosas interpretações e práticas da mesma. Ressalta-se, pois, que o texto constitucional possui uma visão mais ampla sobre os pontos de vista os quais aborda, cabendo então às legislações complementares aprofundar mais os conceitos, traduzindo-os de forma mais pragmática. Com isso, tem-se, com a promulgação da Lei 9394/96, uma possibilidade de complementaridade do entendimento da legislação brasileira acerca da gestão democrática, o que faz necessária uma análise sobre este documento sobre esse aspecto, sendo, portanto, assunto no próximo tópico.

#### **2.4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LDB DE 1996 - AUSÊNCIAS CONFIRMADAS: PARTICIPAÇÃO POPULAR E ELEIÇÃO DIRETA PARA OS GESTORES**

Às margens de completar duas décadas de existência, a Lei 9394/96 reorganizou a educação nacional, redefinindo seus níveis, etapas e modalidades, repensando seus princípios e finalidades e propondo diretrizes, deveres e incumbências para atores sociais e entes federados no que tange a sua execução. No processo de construção dessa lei, diferentes interesses foram confrontados, colocando em debate perspectivas oriundas de membros da academia, sociedade civil, docentes e discentes, entidades e organizações da educação pública e privada e, também, da classe política.

Sendo assim, ao se observar o conjunto dos atores envolvidos neste processo, percebe-se o coletivo das mais distintas, complexas e variadas vontades abarcadas por esse debate, através do qual emergiu o cenário educacional vigente na contemporaneidade. Mas, inicialmente: por que este percurso foi tão longo e cheio de contradições, cercado de questões que acabaram atuando consideravelmente não só pela tardia aprovação e publicação da referida lei, bem como pela promulgação de um texto legal que deixou a desejar uma série de aspectos?

O caminho histórico que teve início ainda na década de 1980, mas que só teria culminância em 1996, não pode ser entendido sem alguns protagonistas fundamentais para o alcance desse

entendimento. Dois projetos caminharam paralelamente no Congresso Nacional, sendo eles oriundos de dois políticos, Jorge Harge e Darcy Ribeiro, os quais representavam os posicionamentos de dois grupos distintos: sociedade civil (constituída por intelectuais, estudiosos, fóruns de defesa da escola pública e profissionais da educação) e comunidade política. Postos em debate na casa, as propostas tramitaram juntas até o momento em que o modelo de Harge sucumbiu ao ser tido como inconstitucional. Isso fez com que estudiosos, pesquisadores, pensadores e trabalhadores da educação assistissem à vitória do modelo que melhor traduzia as vontades e almejos, não seus, mas sim do governo e daqueles que convergiam com suas propostas para a educação nacional, alicerçadas no neoliberalismo e em uma perspectiva mercantilista para a pasta em questão. O texto final foi aprovado em 20 de dezembro de 1996 e dessa forma se concretizou como fruto das políticas, planos e programas do governo FHC e reflexo do momento de ebulição do *lobby* direcionado pelos mecanismos internacionais em prol da mercantilização da educação.

Nesse cenário, a LDB n. 9.394/96, que se constituiu junto com o Plano Nacional de Educação, recebeu também o nome de Lei Darcy Ribeiro e foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Antecedida pelas LDB de 1961 (Lei 4.024/61), pela reforma da educação superior Lei n. 5.540/68 e pela Lei 5.692/71, a LDB de 1996 disciplina especificamente a educação escolar, que é aquela que acontece em estabelecimentos próprios e se divide em Educação Básica e Educação Superior. Assim, a Lei 9394/96 emerge da busca por ressignificar o cenário educacional brasileiro através da sua reorganização, sob a luz de uma perspectiva neoliberal que era reflexo direto do cenário político, social e econômico que permeava o país na época e principalmente do governo que se estabelecia desde 1994 no poder. Acerca disso, Oliveira (2004, p. 1128) destaca que:

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Foram esses condicionantes de ordem econômica, política, social, cultural e histórica que fizeram com que a expectativa que se tinha nos mais diversos âmbitos da educação brasileira (universidades e instituições, professores, pesquisadores, intelectuais e membros da sociedade civil), de uma legislação recheada de inovações e mudanças verdadeiramente significativas e transformadoras, fosse frustrada. Com isso, o alcance desse almejado vanguardismo ficou prejudicado frente a um cenário que resultava das vontades de um momento histórico determinado, principalmente - não desconsiderando a pertinência dos outros determinantes - pelo liberalismo econômico cada vez mais inculcado e sedimentado no governo do país e com uma influência cada vez mais significativa nas mais diversas instâncias sociais que condicionou o processo da tramitação e aprovação da “Nova LDB”:

Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

A elaboração do PNE, conforme exposto nos textos legais, visa a elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como as que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. Esse plano, aprovado em 2001 pela Lei nº. 10.172/2001, traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país. (DOURADO; MORAES; OLIVEIRA, 2011, p. 1)

Dessa maneira, em seus 92 artigos, divididos em 9 títulos, a Lei 9394/96 estabelece: o conceito de educação (art. 1º); os princípios e fins da educação nacional (arts. 2º-7º); descreve como deve ser sua organização (arts. 8º-20); define seus níveis e modalidades (arts. 21-60); aborda em seguida a situação dos profissionais da educação (arts. 61-67); estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos financeiros da educação (arts. 68-77); nos artigos finais estipula as disposições gerais e as transitórias para a aplicação da lei. Além disso, ela é responsável pelo redirecionamento das formas de gestão, padrões de financiamento, estrutura curricular nacional e formas de profissionalização (BRASIL, 1996).

No que tange à gestão democrática, a forma como esta é defendida na lei aparece como princípio apenas para a educação pública, bem como sua efetivação é defendida por meio da participação docente na elaboração da proposta pedagógica da escola e da comunidade na composição de conselhos escolares e similares. A LDB reforça o texto original da Constituição da

República, ressaltando a gestão democrática como um dos 12 princípios do ensino nacional, mas continua fazendo referência apenas ao ensino público. Ou seja, a gestão democrática, de acordo com a lei, é um princípio explicitamente defendido somente para a educação pública, eximindo as instituições privadas de respeitarem este princípio. Nota-se aí o reflexo da influência dos mecanismos internacionais e das políticas de mercantilização da educação sendo reforçadas pela legislação construída no período, trazendo, ao mesmo tempo, exigências e cobranças aos docentes e à escola pública, em que reforça, por outro lado, privilégios e diferenciações para o setor privado, o que já pode ser visto desde a Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o tratamento diferenciado entre educação pública e privada foi reforçado pelo texto legal.

Analisando um pouco mais o texto legal, encontra-se novamente a gestão democrática, no artigo 14, no qual a legislação define e caracteriza o que se entende por este princípio, que seria, no texto da própria lei:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

O artigo 14 é o mais importante artigo para se entender a gestão democrática na LDB, justamente por caracterizar e definir como a educação nacional compreenderia este conceito, sendo que importantes pistas podem ser percebidas ao se realizar uma leitura crítica e sistematizada deste escrito. Ainda importa visualizar como o exercício de gestor é explicitado na lei apenas por assegurar a participação dos sujeitos na construção dos documentos. Para se alcançar o que se propõe, faz-se necessária uma análise que permita compreender os dois princípios presentes neste artigo e, conseqüentemente, o que estes trazem em termos de efetivação da gestão democrática na educação brasileira. Sobre isso, Bordignon e Gracindo (2004, p. 147) dissertam:

Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola.

Tendo por base o artigo em questão e as discussões dos autores citados acima, inicialmente, tem-se como princípio a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, com o intuito de concretizar a gestão democrática por meio do aumento da participação popular, dos profissionais da educação e da comunidade escolar nos processos organizacionais da escola. Para que se construa o devido entendimento, faz-se necessário saber do que se trata o projeto pedagógico da escola e sua importância para a condução e coordenação das atividades que a escola desenvolve.

Esta pesquisa compreende o projeto pedagógico da forma como a literatura pertinente o concebe, ou seja, como um projeto político-pedagógico (VEIGA, 2002), estabelecendo-se uma relação indissociável entre esse instrumento (que projeta, ou seja, mostra e explicita o modelo de escola que se busca alcançar, sua identidade, missão e filosofia) e a sua função, visto que se trata de um norteador para as ações que a escola desenvolve, nas dimensões política (compromisso social da escola e seu papel para a sociedade) e pedagógica. Isso porque a natureza das ações desenvolvidas reside na educação e nos processos formativos construídos na busca pela constituição cidadã dos sujeitos que permeiam seus processos. Sendo assim, o projeto pedagógico é o documento maior de organização global da escola, constituindo-se como um instrumento de racionalização, reflexão, sistematização e operacionalização dos trabalhos que a instituição escolar realiza, atuando como um organizador das vontades coletivas, compreendendo os interesses do todo que a compreende. Retoma-se, pois, o pensamento de Veiga (2002, p. 2):

Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques, 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho

pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Pelo exposto, destacam-se elementos pertinentes à discussão acerca da gestão democrática estabelecida na lei, uma vez que, comparando a literatura com o texto legal, nota-se uma lacuna referente à participação popular. Veiga (2002, p. 3) afirma que o PPP “propicia a vivência democrática necessária para a participação de *todos os membros da comunidade escolar* e o exercício da cidadania” (Grifo nosso), diferentemente do que preconiza o artigo em questão, pois este explicita que somente os profissionais da educação participarão da elaboração da proposta pedagógica, excluindo-se, assim, os demais membros da comunidade escolar da ampla participação nos processos organizacionais da escola e, por consequência direta, da gestão democrática.

Compreende-se que na LDB a participação dos mais diversos setores da comunidade escolar e local fica circunscrita à composição de conselhos escolares ou similares. O conselho escolar é apresentado, pois, como um espaço de ampliação da participação coletiva da comunidade nos processos organizacionais da escola, atuando em âmbitos de consulta, deliberações ou fiscal, tendo capacidade de participar de decisões escolares de natureza administrativa, financeira e pedagógica. Trata-se, portanto, de uma instituição que conta com a representatividade de diversos setores da escola, representando mais um espaço de tomada de decisões e organização institucional. Sobre esse instrumento de participação coletiva, Libâneo (2012, p. 465) afirma:

O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em vários estados, o conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos alunos e seus pais, observando, em princípio, a paridade entre integrantes da escola (50%) e comunidade (50%). Em alguns lugares, o conselho escolar é chamado de colegiado e sua função básica é democratizar as relações de poder [...].

Reconhece-se assim a importância do conselho escolar para a legitimação dos processos de participação coletiva e ainda para a ampliação do poder decisório da comunidade nos processos de

organização, tomada de decisão e definição dos rumos da instituição. No entanto, a organização do espaço educativo necessita da participação de diversos sujeitos que possuam visões diferenciadas sobre o fazer educacional, bem como acerca da instituição escola, uma vez que a divergência de percepções e ideias estimula o debate e a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Dessa forma, pode-se afirmar que a legislação contém uma ausência intencional em não possibilitar uma compreensão ampla da participação das comunidades escolar e local na construção do projeto político-pedagógico. Acredita-se que, em uma instituição, o projeto político-pedagógico permite delinear, de forma coletiva, o que se objetiva para a escola. Então, por ser elaborado e construído coletivamente, sendo assumido como um compromisso público de todos, o PPP oferece a possibilidade de melhorias e aperfeiçoamentos permanentes e contínuos ao trabalho pedagógico e também ao processo educativo como um todo. Na continuidade da análise sobre o campo das ausências, percebe-se a falta da menção à eleição direta dos gestores escolares como um dos elementos característicos da gestão democrática. Sobre esse tema, destaca-se a análise de Dourado, Moraes e Oliveira (2011, p. 5):

As discussões acerca das modalidades de escolha de dirigentes escolares no Brasil vêm, a partir da década de 1980, adquirindo papel significativo nos estudos realizados pelos pesquisadores interessados na democratização da educação e da escola. Entre esses estudos, situam-se aquelas abordagens que indicam que a modalidade de escolha influencia no processo de democratização da gestão escolar.

Nota-se que essa lacuna reflete a luta de interesses que permeava a construção do texto da LDB. Afinal, todo o mercantilismo existente nos anos neoliberais da década de 1990 pode ser sentido na lei e em todas as ausências que ela traz, uma vez que a força do setor privado a definiu muito, principalmente em relação aos hiatos e perguntas sem respostas. Quanto à relação entre políticas públicas e organização da educação brasileira, nesse momento, Dourado (2007, p. 926) afirma que,

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais, na década de 1990, quando, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, se implementaram novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava [...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

No campo educacional, há que se destacar, ainda, o importante papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de políticas educacionais no período. Tais constatações evidenciam limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas

educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa.

Analisar o modelo que se institucionaliza no país a partir da LDB de 1996 remete à compreensão de um discurso que se manifesta de forma pragmática não somente no que tange à formulação de leis, planos e programas, mas no que se expressa na concepção liberal de educação. Como evidenciado antes neste mesmo texto, a ideia de democracia não necessariamente remete a um cenário progressista de educação, porque, como se sabe, traduz uma manifestação típica do discurso capitalista de liberdade e de igualdade, sem considerar a desigualdade das condições para o alcance de ambas.

Isso quer dizer que a construção do entendimento que se tem de gestão democrática na LDB traduz-se como uma manifestação clássica do ideal do capital, em que se transmite para os indivíduos uma falsa ideia de liberdade, poder de escolha e participação na tomada de decisões, mas o que se assiste por trás do que está exposto é a manutenção de um discurso e de uma realidade que se pautam justamente na impossibilidade de garantir poder legitimado e verdadeiro aos atores sociais que se fazem presentes dentro e fora da escola. Em outras palavras, trata-se de uma pseudoideia de democracia, que não atende aos interesses dos sujeitos, mas que continua respondendo, sim, ao formato neoliberal, bem como aos seus interesses. Libâneo (2012), utilizando as ideias de Lima (1996), discute a relação existente entre sistemas de ensino, sujeitos e gestão escolar, assim como os interesses na elaboração da legislação:

Então, qual é o problema? Ele diz respeito às formas pelas quais os órgãos de gestão dos sistemas tomam decisões, ao processo de elaboração das leis e, muitas vezes, aos conteúdos da legislação, os quais nem sempre expressam interesses da comunidade escolar. Reuniões que se destinam apenas à comunicação de decisões que impedem os professores de participar no processo decisório ou fazer leituras críticas das medidas ou textos legais. Queremos assinalar a necessidade de atitude crítica das medidas ou textos legais. Queremos a necessidade de atitude crítica antes as determinações oficiais, para avaliar o grau em que as políticas e diretrizes são democráticas, justas, inclusivas, respeitadoras das diferenças relativas ao direito de todos à escolarização (LIBÂNEO, 2012, p. 417).

Trata-se, portanto, de um modelo construído não para atender ao ideal da democracia crítica e participativa, dando voz e ação aos atores sociais que dele deveriam legitimamente fazer parte, mas, simplesmente, perpetuando os interesses do capital e institucionalizando a escola como um espaço de manutenção da sociedade vigente por meio da reprodução mecânica do ideal democrático de liberdade, implementado pelo pensamento neoliberal vigente. Assim, os artigos 3º e 14º da LDB não permitem um claro entendimento de como se dará, de forma plena, o papel dos sujeitos dentro da efetivação do exercício gestor. Então, para comprovar o que se diz, busca-se na própria lei ao comparar os artigos 12 e 13 que colocam:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (BRASIL, 1996).

Os artigos acima permitem visualizar o processo de responsabilização docente que se instaurou no Brasil a partir da década de 1990 e que ganhou força com essa diferenciação entre as instituições, o que fez com que as exigências e cobranças sobre o trabalho do professor e da escola pública ganhassem dimensões consideravelmente distintas. Existe uma lógica por trás dessa ótica que leva a crer que o professor e a escola pública sejam, de fato, protagonistas e parte constituinte fundamental no que tange às problemáticas que emergem da educação nacional, eximindo os sistemas de ensino e órgãos normativos dessa responsabilidade e ampliando a perspectiva de influência docente nesses fenômenos. Tem-se, assim, a relevante contribuição de Busnello, Pezenatto e Silva (2014, p. 4), que apontam pistas pertinentes para esta análise:

Além de uma idealização dos conceitos de participação democrática na convivência escolar, verifica-se um discurso de responsabilização dos sujeitos sobre sua provável participação, havendo um deslocamento importante para compreendermos os modos de gestão escolar, pois os discursos descentram-se das inconsistências visíveis nos próprios canais de participação instituídos para a incapacidade individual de participar. Como adverte Spósito (1993), por vezes, o mesmo movimento de dar acesso à participação pode trazer consigo um discurso que limita a ação daquele participante.

Percebe-se que a legislação em análise traz uma ação dupla, pois, à medida em que atua para a ampliação da participação dos sujeitos na vivência dos processos organizacionais da escola, tem-se, simultaneamente, um processo de legitimidade de sua responsabilização nesse percurso. Deve-se ainda ressaltar que os mecanismos de participação são falhos e inconsistentes, o que acaba por

acarretar uma impossibilidade de vivência plena da mesma. Assim, o documento maior da legislação educacional reforça as perspectivas apresentadas no decorrer do percurso histórico em que emerge, trazendo uma explícita ausência quanto ao seu objetivo maior de garantir a democratização do exercício da gestão, limitando-a a um limite desejado e tornando-a um simulacro defeituoso do que se almeja, ao mesmo tempo em que atua na defesa de que as “causas e possíveis soluções” dos inúmeros problemas educacionais parecem impreterivelmente estarem calcadas na ação dos sujeitos.

## **CAPÍTULO III**

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DF - 1957, 1995 e 2012: PASSADO E PRESENTE DA VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA CAPITAL**

Este capítulo discute a construção da gestão democrática por meio das três manifestações de gestão democrática que emergiram no decorrer da historicidade da rede pública de ensino do Distrito Federal: a experiência inicial de 1957, a de 1995 e a de 2012. Para tanto, tomou-se por base os modelos que melhor se compatibilizassem tanto com a literatura pertinente sobre o tema quanto com a legislação nacional, com o intuito de entender acerca desses movimentos, realidades e sujeitos envolvidos, bem como os determinantes políticos, sociais e culturais que influenciaram e, de certa forma, ainda hoje influenciam, o exercício democrático na rede pública do DF. Então, através desse processo, buscou-se identificar, mapear e descrever como se constituíram essas experiências que são, por consequência, tudo o que se tem de mais concreto em termos de modelos de gestão democrática implementados no decorrer da história da SEEDF. Sendo assim, objetiva-se entender de que maneira influenciaram tanto não só a construção da concepção institucionalizada legalmente na rede de ensino do DF, mas também a educação brasileira como um todo.

Assim, através da análise histórica da gestão democrática na rede pública de ensino do DF, mapearam-se elementos fundamentais para a compreensão da realidade que se estuda, sendo eles a relação entre o exercício da gestão democrática e a influência da legislação para sua concepção teórica e prática, estabelecendo o diálogo necessário com a teoria na busca por compatibilização e divergências entre os estudos que abordam o tema e sua realidade legal e pragmática. Acredita-se ainda que este movimento apontará pistas importantes para o panorama que se quer construir, explicitando perspectivas que interessam ao estudo e à pesquisa, bem como para a sustentação desta tese.

#### **3.1 A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: CONDICIONANTES QUE IMPORTAM AO DEBATE**

A gestão democrática nas escolas públicas do DF é uma reivindicação da categoria de professores e de outros segmentos da sociedade civil organizada, tendo sido pleiteada há décadas dentro desse sistema de ensino. Para o entendimento acerca dos elementos que influenciam essa realidade, discute-se, inicialmente, a cultura que foi construída na rede de se estabelecer relação

entre gestão democrática e eleição direta de diretores escolares, fazendo com que, na visão de muitos que vivenciam ou não a educação pública do DF, ambas sejam vistas praticamente como sinônimos.

Ou seja, o que se quer dizer é que existe uma concepção reducionista, baseada no senso comum, de uma considerável parcela de indivíduos que acredita que o princípio máximo de manifestação da gestão democrática seria o processo de escolha de gestores. Porém, trata-se de uma questão que é culturalmente da nação brasileira e que, como tal, permeia seus sujeitos: uma falsificação do consenso coletivo no que diz respeito à leitura que se tem do termo democracia, reduzindo-o à dimensão representativa e construindo uma ideia pautada apenas em uma perspectiva unilateral de que este vocábulo unicamente possa traduzir a ideia de definição legal de um representante que “fale” em nome das vontades e interesses daqueles que o elegeram.

Trata-se de um equívoco limitá-la apenas à eleição de diretores, embora este seja considerado um fator emblemático dentro desse processo. Para Mendonça (2001), é compreensível a ênfase nesse elemento de gestão democrática, pelo atrelamento que o processo eleitoral tem com a democracia, e também pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais e dos professores. No entanto, destaca-se que da mesma forma que a legislação não garante o exercício pleno da gestão democrática, a eleição de gestores escolares também não assegura sua plenitude. Na própria história da educação pública do DF, tem-se um exemplo categórico que permite compreender essa trajetória:

A gestão democrática foi realizada nas escolas públicas do Distrito Federal também no período de 1989 a 1991. Spader (1998) cita que o sentido de uma gestão democrática, que deveria significar a democratização das relações de poder no interior da escola e a ampliação dos espaços participativos de decisão culminando com uma administração colegiada, não foi evidenciado nesta segunda experiência de gestão democrática no Distrito Federal.

Embora tenha ocorrido eleição dos diretores pela maioria absoluta da comunidade escolar, o sufrágio pouco contribuiu para que a gestão fosse realmente democrática. Embora a competência tenha sido um dos atributos levados em consideração na escolha do administrador escolar, o compromisso do diretor e o seu papel, de forma a garantir a efetividade de seu trabalho, não ficaram claros para os atores envolvidos e quanto à participação de todas as esferas da comunidade escolar nas tomadas de decisões, percebeu-se que ela aconteceu basicamente no ato das eleições para diretores (SÁTIRO, 2011, p. 3).

Destaca-se que a realização de eleições de diretores escolares no DF ocorre desde a inauguração da nova capital, uma vez que a primeira escola do DF, o Grupo Escolar-1 da Candangolândia, teve sua primeira diretora escolhida através de um processo que compreendia a vivência da gestão quinzenalmente exercida por cada uma das professoras da instituição. Esse

período de experiência serviria como parâmetro para que o coletivo de servidores da escola, ao término do processo, optasse por um do grupo para a gestão, tomando por base tudo o que foi vivenciado para tal escolha.

Nota-se, nessa experiência inicial, um ponto de grande relevância: existe uma compreensão de que o processo de gestão democrática, como acontece e é percebido historicamente no Distrito Federal, deve possibilitar que o acesso ao cargo se dê de forma contextualizada com a realidade das instituições e por profissionais verdadeiramente preparados para a função. Dessa forma, tem-se no diretor uma referência não somente dentro do espaço escolar, mas também fora dele, no que diz respeito à condução do processo de tomada de decisões, estratégias, zelo pela democratização das ações, bem como pelo cumprimento do que se propõe à instituição. Sobre isso, Novaes (2007, p. 7) afirma que

Incorporam-se ainda outras atribuições de natureza administrativa e pedagógica, que combinadas elevam significativamente o grau de complexidade e de atributos que recaem sobre a gestão da escola e, especialmente, sobre o diretor. Espera-se, assim, que o diretor reúna capacidade de liderar e promover a articulação da escola com o nível central da administração educacional; de conduzir o processo de planejamento da escola – o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Político Pedagógico; de exercer a coordenação dos processos administrativos internos à escola; de promover a articulação da escola com a comunidade local; promover ações que dinamizem as rotinas da escola; prestar contas aos setores da secretaria de educação e manter as informações atualizadas; que estimule a inovação e melhoria do processo educacional.

Em 1985, um acordo entre o Sindicato dos Professores e a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) permitiu que a escolha para diretores fosse por meio de eleição direta, evidenciando a busca por uma gestão democrática nas escolas. Entretanto, segundo Falcão (2007), esse acordo coletivo impunha uma condição que era a do dirigente eleito ser nomeado como *cargo de confiança*. Embora possa passar despercebido num primeiro momento, esse detalhe foi decisivo para mostrar a incompatibilidade entre modelos burocráticos e ações democráticas. Falcão (2007) menciona que um diretor de uma escola pública da Ceilândia-DF (a maior cidade satélite e também maior coordenação regional de ensino do DF) foi exonerado do cargo pela então FEDF, com a alegação de que ele não havia cumprido as *determinações da instituição*, ou seja, é no mínimo inconciliável que um gestor eleito pela comunidade dentro de um processo democrático de escolha seja exonerado por um órgão centralizador antes de passar pelo crivo dos que o elegeram. Mas, no final da década de 1980 e início da década de 1990, o acordo foi desfeito e o preenchimento do cargo de diretor das escolas públicas passou a ser feito por indicação do Poder Executivo. Nesse sentido, Morais (2013, p. 14) pontua:

No Distrito Federal houve, segundo Mendonça (2001), luta por eleição de diretores no início dos anos 80 e sua primeira implantação deu-se no ano de 1985 após acordo coletivo de trabalho entre o Sindicato de Professores e a Secretaria de Educação. Seguido pela pressão dos professores, a Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou, com maioria, em 1995, lei do poder executivo sobre a escolha de diretores por meio de eleição direta.

Em 1985, ocorreu a primeira eleição para diretores, na época do governo de José Aparecido, tendo ocorrido em duas edições. No governo Cristovam Buarque, de 1995 a 1998, as eleições voltam a acontecer em dois momentos. No entanto, os governos posteriores cancelaram a escolha dos gestores pelo voto e voltou à definição dos dirigentes pela indicação do governador.

Historicamente, a escolha de diretores no DF se dava por indicação do governador, caracterizando o cargo como político. Em 1997 houve eleições para diretores organizada da seguinte forma: diretor e vice apresentavam sua proposta pedagógica e cabia ao governo aprovar a indicação dos eleitos.

Desse modo, o modelo de escolha de diretores das escolas públicas do DF foi, e continua sendo, um símbolo de disputas entre a sociedade civil organizada e os representantes do Executivo no DF. Desde 1957, quando houve a primeira escolha de diretor através do voto, durante a inauguração do Grupo Escolar 1, como afirma Sátiro (2011), até a aprovação da Lei 4.751/2012, foram muitas idas e vindas ao modelo de escolha dos gestores das escolas. Nos diversos momentos em que houve modelos democráticos e gestão da educação escolar incidindo diretamente na educação do DF, tem-se a presença de processos de escolha de diretores explicitando a compreensão de que a democracia representativa ainda é uma máxima presente neste cenário e que atua de forma mais incisiva do que a democracia participativa. Isso demonstra que a vivência democrática que se atinge por meio da escola pública distrital ainda está enraizada nos padrões de democracia vivenciados na sociedade brasileira. Gadotti (2014, p. 8) traz uma construção muito pertinente acerca desse tema:

O Estado brasileiro precisa ser menos representativo e mais participativo. Como sustenta Luiz Dulci (2005:3), Ministro Chefe da Secretaria Geral do Presidente Lula, “a participação cidadã enriquece as instituições representativas, criando verdadeira corresponsabilidade social e evitando o risco de apatia civil e a negação autoritária da política que ameaça todas as democracias contemporâneas”. Nesse sentido, a democracia participativa tem ainda muito que caminhar para ter o mesmo espaço da democracia representativa. A democracia participativa não substitui a representativa, mas o Estado precisa ser mais participativo para radicalizar a democracia. Nesse processo, as organizações e movimentos sociais são imprescindíveis: “a democracia representativa, a democracia eleitoral, tal como existe, é incapaz de sustentar a democracia como sistema, senão articulada com uma forte participação cidadã e, portanto, com uma democracia participativa que amplie o debate sobre as prioridades e urgências da agenda social e econômica dos cidadãos e cidadãs” (Celiberti, 2005:56). O Brasil tem uma composição social extremamente diversa e a democracia representativa não dá conta de toda essa diversidade. Cada vez mais cidadãos e cidadãs não se sentem representados no

Parlamento e acabam por se desinteressar da política, ausentando-se não só nas eleições e votações, mas da vida cívica e dos espaços de participação e formação política. Mais do que nunca precisamos de uma educação popular cidadã.

É preciso avançar na discussão sobre a gestão democrática das escolas públicas. Isso porque reduzir o debate à questão de eleição ou não de equipe gestora é desviar o foco de outros pontos importantes para a concretização desse modelo de gestão, como a participação democrática nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, possibilitada pela efetivação e atuação de órgãos colegiados, pela autonomia das decisões e pela autonomia financeira. Para Mendonça (2001, p. 90), “qualquer que seja o processo de escolha, o diretor permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar. Uma das formas de limitação deste poder monocrático é a implementação de colegiados”.

O que esta tese defende é que um processo de alargamento do entendimento do que seja gestão democrática dentro e fora da escola passa pela construção de seu sentido como um movimento de atuação dos indivíduos quanto à organização, condução e tomada de decisões, garantindo o alcance do protagonismo da coletividade na definição dos rumos da instituição.

Sabe-se que essa visão se apresenta fortemente na sociedade brasileira sendo fruto de um processo que decorre da influência de vários aspectos de ordem histórica, social, cultural e, como não poderia deixar de ser, política. Isso faz com que os sujeitos não se percebam como dotados de capacidade de atuação social, ou seja, como construtores de sua própria realidade, mas que apenas se compreendam como tal no exercício do voto, concepção que também se faz presente dentro da escola. A crítica feita a essa perspectiva pauta-se diretamente no senso de passividade que ela traz à sociedade, uma vez que acaba por construir um simulacro ao real sentido que se deve dar à democracia, por entender que o movimento que este termo propõe envolve ação direta para a legitimidade e ampliação da participação dos sujeitos de forma ativa e determinante nos rumos da realidade em que vivem. Mediante essa crítica, esses sujeitos não se fazem construtores e transformadores dessa mesma realidade, sem atuar de maneira pró-ativa em prol de seus interesses, com a necessidade de intermediários, os quais muitos representam mais suas vontades individuais do que os interesses da coletividade que os elegeu.

É importante deixar claro que esta tese defende a democracia participativa e sua ampliação nos diversos espaços sociais que constituem a sociedade brasileira, compreendendo a escola como um desses espaços. Mais do que isso, entende-se que os processos formativos que se desenvolvem nesse espaço devem se pautar diretamente na busca por desenvolver nos indivíduos o alcance do sentido de pertencimento e, por consequência, de compromisso social. Com isso, desperta-se o

senso de participação e conseqüente transformação da realidade que circunda esses indivíduos, trazendo-lhes uma responsabilidade que, na democracia representativa, é delegada a outro escolhido e eleito coletivamente para representar individualmente a voz e os interesses de toda uma coletividade. Assim, compreende-se que a democracia participativa possui um caráter muito mais emancipatório do que a representativa. Sobre essa eleição direta de diretores escolares e gestão democrática, Dourado, Moraes e Oliveira (2011, p. 8) pontuam que

As eleições diretas para diretores, historicamente, têm sido a modalidade considerada mais democrática pelos movimentos sociais, inclusive dos trabalhadores da educação em seus sindicatos. Mas ela não está livre de uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo conquista ou retoma o poder sobre os destinos da gestão. A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se de modalidade que se propõe valorizar a legitimidade do dirigente escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar.

Em que pese aos limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, a eleição para dirigentes se configura em uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos, visando à democratização da escola. A participação dos servidores nesse processo é fundamental para a escola e para a constituição de sua identidade.

A fala anterior permite a elucubração do próximo elemento imprescindível para o entendimento da construção da gestão democrática no DF: a participação dos movimentos sindicais, ou no caso analisado especificamente, do Sindicato dos Professores das Escolas Públicas (SINPRO-DF). Este sindicato teve sua fundação em 14 de março de 1979, a partir da então Associação Profissional dos Professores do DF. Deve-se ressaltar que ele representou professores de escolas públicas e privadas até outubro de 2005, sendo que, no ano em questão, foi fundado um sindicato exclusivo dos educadores das instituições privadas. Com sua gestão colegiada atualmente, formada por treze secretarias, o sindicato ao todo possui cerca de 32 mil filiados, entre professores e orientadores da ativa e aposentados da SEEDF.

Reconhecido como um dos sindicatos mais atuantes do país e verdadeiramente protagonista de lutas históricas que oportunizaram ganhos e melhorias significativas para a categoria a qual representa, essa entidade teve merecido destaque nas lutas para construção da gestão democrática distrital. Entender sua atuação, nesse processo, remete diretamente a entender a relação ideológica que se tem de gestão democrática como política pública educacional oriunda do pensamento esquerdista de educação e luta por estabelecer esse espaço de exercício de participação e tomada de decisões dentro da escola, dando vez aos indivíduos que nela atuam. Analisando-se as causas

defendidas pelo SINPRO-DF e explicitadas em seu sítio eletrônico, têm-se o seguinte entendimento dessa instituição sobre a temática que se discute:

O SINPRO/DF defende a Gestão Democrática como concepção ideológica, pois a tarefa de construção de uma escola pública de qualidade social posta para nós, da escola pública, não pode ser adiada. Essa construção passa, necessariamente, pela implementação de uma nova forma de gestão escolar nas diversas decisões.

A Gestão Democrática não é apenas um desejo da nossa categoria. Ela é o principal instrumento para superar as diversas práticas autoritárias no interior das unidades de ensino. A conquista da Gestão Democrática Escolar (nas escolas) e a Gestão Democrática da Educação (do sistema escolar) é um grande passo para definir as transformações da educação no Distrito Federal, longamente aprisionadas pelas cercas do clientelismo político e do coronelismo, utilizados pela elite dirigente candanga.

O sonho de implementar a DEMOCRACIA NAS ESCOLAS E NO SISTEMA FAR-SE-Á PELA NOSSA LUTA, pois, acostumados às batalhas, aprendemos que “a nossa vida é lutar” (SINPRO-DF, 2013, Grifos nossos).

Na concepção de gestão democrática que permeia o pensamento sindical dos docentes da capital, percebe-se um argumento que permite entender mais um elemento pertinente ao cenário estudado: a relação que parece existir entre gestão democrática e governos de esquerda. Na década de 1980, com os movimentos pela institucionalização da democratização dos processos de gestão e de escolha de diretores escolares ganhando força, ainda se têm, em virtude da pressão popular no que tange não somente a própria capital, mas o país como um todo, esses elementos latentes nos governos de direita. No entanto, a partir dos anos 90 com a retomada da redemocratização nacional, com o pós-ditadura, e dos processos de eleições direta de governantes pela própria população, a gestão legitimamente democrática só passa a ser retomada através de governos desenvolvidos por partidos de esquerda, que, no DF, foram realizados pelo Partido dos Trabalhadores em dois momentos distintos: 1995-1998 com Cristovam Buarque, que implementou a Lei Distrital 957/95 e 2011-2014, e com Agnelo Queiroz, que trouxe a lei em curso, Lei Distrital 4751/12.

Com essas duas devidas exceções, não há registro de outras manifestações de gestão democrática neste percurso histórico da cidade após a retomada da democracia. Por isso, destaca-se que, nesse processo, passado o período de vigência dos governos citados, uma vez que no DF um governo de esquerda jamais foi reeleito, dois movimentos puderam ser presenciados: a gestão democrática e a lei que a institucionalizava foram logo revogadas, fazendo jus à cultura nacional de se preocupar em disseminar políticas públicas de governo e não políticas públicas de Estado, sobretudo em relação à educação. Nesse sentido, Mendonça (2001, p. 99) esclarece sobre a

realidade que se teve após o término do governo Cristovam, a partir de 1999, com o retorno ao poder do peemedebista Joaquim Roriz (1999 a 2006):

O processo, no entanto, não durou mais que um período de governo, uma vez que o novo governante, a partir da argumentação de que as eleições supostamente não permitem avaliar a competência dos candidatos, enviou ao parlamento local outra lei abolindo as eleições e adotando concurso interno para elaboração de lista tríplice para livre escolha do governador. A lei aprovada instalou um procedimento denominado de gestão democrática sem precedentes no país, por meio do qual o governante pode usar de artifícios para nomear quem bem entender, apresentando como democrático um processo que exclui a participação da comunidade escolar.

Entendidas as influências que os governos possuem na institucionalização ou não desta perspectiva de gestão, em âmbito de Distrito Federal, é imprescindível conceber o alcance da gestão democrática sem abarcar a influência da legislação local. Esta foi determinante para a institucionalização dessa perspectiva de gestão na rede pública de ensino do DF, de modo que, nos momentos históricos pós-redemocratização nacional em que se percebe a existência dessa concepção atuando (1995 e 2012), todos os atos foram por meio de dispositivos legais. Isso leva a crer que, na ausência da legislação, dificilmente seria possível conceber a existência da gestão democrática no DF, diferentemente da experiência de 1957, que não emerge de um dispositivo legal, mas sim de uma atitude coletiva dos profissionais da escola.

Diante dos elementos que influenciam a construção da gestão democrática no DF, e para que se entenda esse processo, o diálogo continua justamente através do debate entre as legislações que implementaram a gestão democrática no DF e a teoria pertinente ao assunto. Em outras palavras, tanto a Lei Distrital criada em 1995, no governo Cristovam Buarque (Lei n. 957/95), quanto a vigente hoje (Lei n. 4751/12), criada no governo Agnelo Queiroz, serão analisadas sob a luz dos estudos que abarcam o tema no país. Vale ressaltar que esse debate, em ambos os casos, pauta-se-á diretamente nos princípios da gestão democrática institucionalizada por essas duas leis, por se entender que estas são elementos fundantes que permitem descrever e compreender como se constitui a gestão democrática de que fala esses documentos.

### **3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA EM 1957, 1995 E 2012: TECENDO REFLEXÕES ENTRE PASSADO E PRESENTE**

Este tópico dedica-se ao entendimento acerca das três manifestações de gestão democrática que são objeto de estudo desta tese, na busca por visualizar como se caracterizou e se caracteriza este princípio dentro da realidade da educação pública do DF. Busca-se, na literatura sobre o tema,

o diálogo necessário a fim de apontar elementos de compatibilização e divergências entre as manifestações, a legislação e o conhecimento teórico.

Inicialmente, sobre a concepção construída em 1957, cabe aqui destacar o seu caráter emancipador, visto que esta possibilitou aos indivíduos da escola a experiência da gestão, um exercício que se constituiu formativo, capaz de desenvolver uma visão crítica sobre o trabalho. Há ainda um caráter de coletividade que precisa ser ressaltado nesse contexto, que foi muito intenso e que interessa ao processo no que tange à oportunidade de fomentar um movimento gestor em equipe, em que todos os membros da escola atuaram de forma participativa. Sendo assim, confirmou-se o sentido etimológico da expressão “partes em ação”, ou seja, de todos os sujeitos serem envolvidos nos processos gestores, não sendo eximidos dessas ações e tampouco designando única e exclusivamente ao diretor escolar a condução da instituição. Nesse sentido,

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade (LIBÂNEO, 1989, p. 29).

Acerca dessa experiência inicial no Grupo Escolar nº 1 do DF, em 1957, destaca-se a forma como esta foi constituída, entendendo-a como um movimento para a potencialização da atuação das profissionais nos processos organizacionais, através da oportunidade de vivenciar o cargo de gestor por quinze dias. Esse formato trouxe uma possibilidade ímpar ao professorado de experimentar, de forma pragmática, a práxis gestora, participando de forma ativa dos processos de condução e tomada de decisões da instituição. Ainda serviu como um momento de formação em gestão, uma vez que cada educadora da escola pôde estar como gestora e construir um melhor entendimento do exercício dessa função, mesmo que por pouco tempo.

Destaca-se também o papel que essa vivência da gestão teve no processo eleitoral, visto que cada professora pôde viver sua atuação e de seus pares na prática da gestão, para, somente ao término desse período e após todas terem participado dos dois lados, entender a natureza e as dimensões da gestão, tanto no papel de quem exerce quanto no de quem é gerido. Ou seja, cada professora pôde vivenciar a democracia, tanto em âmbito representativo quanto participativo.

Tendo essa compreensão da realidade desenvolvida nesta experiência inicial, cabe agora construir um movimento de diálogo com o modelo proposto pela Lei 4751/2012, que no presente fundamenta legalmente a gestão democrática no DF. Partindo do que se tem de elementos do modelo de 1957, a concepção presente hoje na SEEDF envolve mais elementos e sujeitos para o

processo de construção da gestão democrática. E como existe a atuação, nesse processo, de outros indivíduos que não somente os professores, entende-se assim que a construção da democratização dos processos gestores da escola permeiam instrumentos, mecanismos e personagens outros que também importam para que esta gestão se legitime.

Assim, quando se trata da lei em questão, importa falar no papel que os sujeitos ocupam na concepção, sistematização e concretização das ações da escola, sobretudo através de sua atuação junto ao projeto político-pedagógico. Dessa forma, este ganha espaço como organizador das vontades coletivas, trazendo a voz dos sujeitos de forma institucionalizada em um documento que assegura e dá registro às decisões tomadas pelo coletivo, abarcando elementos necessários para a práxis tanto administrativa quanto pedagógica, além de trazer apontamentos fundamentais no que diz respeito à missão, filosofia, concepções e identidade da escola.

Retoma-se uma pergunta importante: qual a importância de se discutir gestão democrática para o trabalho em questão e em que este tema converge com a inovação na rede pública de ensino do DF? É possível constituir um diálogo entre a concepção de democracia vista em Anísio e a gestão democrática hoje em exercício no DF, estabelecendo-se um paralelo entre o passado e o presente dessa rede pública de ensino?

Inicialmente, cabe citar aqui que a gestão democrática é defendida tanto por pesquisadores, estudiosos e entusiastas da educação nacional, quanto pela sociedade civil, como um mecanismo de vivência da práxis democrática dentro da escola pública, o que tem origem em um percurso histórico que data da própria Constituição de 1988. Quando citada como princípio do ensino no texto constitucional, pretendia-se a ampliação desta democracia, ou seja, a ampliação da participação popular no processo de tomada de decisões e de definição dos rumos ou, em outras palavras, o todo da escola decidindo o seu futuro, bem como sua institucionalização dentro das escolas públicas de todo o país. Em consonância com essa discussão, pode-se afirmar que

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. Todavia, ainda muito se tem por fazer [...] (FERREIRA, 2000, p. 2).

Tendo em vista esta concepção é que se traz para este estudo a gestão democrática como elemento de merecido destaque na rede pública de ensino no DF. Isso porque, desde o início de sua historicidade, em sua primeira escola, o Grupo Escolar nº 1 da Candangolândia, já se tinha a

participação coletiva da comunidade escolar, tanto na tomada de decisões e nos processos organizacionais quanto na escolha do gestor escolar. Para entender o que se diz dentro da realidade educacional inicial da SEEDF, remete-se a Ernesto Silva (1999), pioneiro da nova capital, que explicita, em suas palavras, como se dava o exercício da gestão na primeira escola do DF, onde se percebe o exercício democrático presente já na gênese da rede no que tange à escolha dos gestores escolares:

A seleção das professoras para o Grupo foi realizada inicialmente entre as esposas ou filhas de funcionários, portadoras de diploma de professor primário, expedido por escola oficial. Algumas foram selecionadas em Goiânia.

No princípio eram apenas oito e foi difícil escolher a diretora. Organizamos, então, um rodízio: cada professora dirigia a escola durante quinze dias e, no final, elas próprias, em votação, elegeriam a diretora. A escolhida foi a professora SANTA ALVES SOYER, cujo nome declino sempre com o maior respeito e admiração. Realizou ela trabalho sério e estafante durante toda a fase pioneira de Brasília, não só na direção do Grupo Escolar Número Um (GE-1) como, posteriormente, na organização de muitas outras escolas que construímos em Brasília (SILVA, 1999, p. 2).

Ressalta-se, no excerto acima, o notório papel que a democracia assume no cenário de busca e construção da inovação não somente na rede pública de ensino do DF, mas na educação nacional como um todo, visto que democracia é uma realidade relativamente nova na historicidade deste país, principalmente no tocante à educação. Como se viu nos capítulos anteriores, a luta de Anísio pela construção e alcance da democracia era uma de suas bandeiras e se fez presente desde os princípios da historicidade do sistema de ensino da nova capital. Nesse sentido, resgata-se Anísio Teixeira no intuito de se estabelecer um debate entre sua concepção de democracia e o modelo trazido pela gestão democrática institucionalizada hoje no DF. Resgatando-se as palavras do próprio educador (1968), é preciso, antes de mais nada, visualizar seu ponto de vista acerca da finalidade da escola para, a partir daí, realizar os debates necessários:

Podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. Antes a escola *suplementava*, com algumas informações dogmáticas, uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao indivíduo, em uma ordem, por assim dizer, estática. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer.

Hoje, sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um líder. Pelo menos a si, ele tem que guiar e tem que fazê-lo com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos líderes autoritários de outros tempos.

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social por que vamos passando para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional - preparatória e suplementar - na escola progressiva de educação integral.

A escola é o retrato da sociedade a que serve (TEIXEIRA,1968, p. 28).

É importante destacar nesse debate as contribuições de Anísio para a definição de um modelo de escola que contribuiu para a construção da gestão democrática não somente no DF, mas principalmente na educação brasileira como um todo. Nesse educador reside o embrião inicial de discussão e visão da escola como um aparelho de formação democrática dos indivíduos, atuando nessa defesa e contribuindo intrinsecamente para a concretização da democracia como um direito subjetivo público e inalienável. Como se discutiu no início deste capítulo, ainda hoje no Brasil discutir e vivenciar democracia geram simulacros que levam à construção de realidades nas quais se vê um “pseudo” cenário democrático, à medida que o que se vê não atende em plenitude o que se objetiva.

O alcance que se tem desse objetivo ficou mais próximo com a institucionalização da vivência democrática dentro das unidades escolares públicas, por meio tanto da Constituição de 1988 quanto pela LDB de 1996, possibilitando e ampliando finalmente as discussões sobre o tema e acrescentando a unidade escolar ao rol dos espaços de vivência da democracia. Sendo assim, tem-se em Busnello, Pezenatto e Silva (2014) a seguinte contribuição:

Mas os princípios de convivência democrática presentes na obra de Anísio Teixeira transfiguraram-se nos cenários sócio-históricos que lhe sucederam. Seguramente, a crença na democracia explicitada pelo filósofo presumia um certo idealismo, mesmo uma atitude política otimista em relação ao progresso da humanidade, porém não podemos deixar de imputar-lhe a honrosa responsabilidade por ter inserido a educação pública na pauta política nacional e por seu constante interesse em uma das questões de seu tempo, qual seja: os nexos entre educação e democracia - mesmo se considerarmos a polissemia verificada nos dois termos. Curiosamente, no período pós-constitucional, quando se multiplicaram ações políticas e estudos acadêmicos sobre planejamento participativo, gestão democrática do Estado e da educação, cultura política ou políticas democráticas e projeto político-pedagógico, o debate sobre democracia assentou-se em garantias formalistas ou procedimentais. É evidente que, sobretudo em uma nação que passou por um regime político ditatorial, as discussões jurídicas asseguradoras da defesa das regras do jogo (BOBBIO, 1986) são imprescindíveis, mas a perpetuação e a legitimidade do regime também dependeriam de situações pedagógicas ativas que tornassem a convivência democrática um continuum experiencial.

Acompanhando as reflexões de John Dewey, não podemos crer na existência de uma plena democratização das entidades sociais, porém, mesmo diante da produção de novas formas de controle e regulação das práticas sociais, pode plasmar-se um novo campo de valores democráticos, pois não há grupo social sem a existência de “valores apreciados em comum” (DEWEY, 1970, p. 105 *apud* BUSNELLO; PEZENATTO; SILVA, 2014, p. 4).

Exalta-se a experiência inicial do DF no GE-1 de eleição de diretores como sendo pioneira na história da educação brasileira. Por mais que o modelo tenha ficado na história como o famoso “natimorto”, tendo se manifestado somente em uma escola (reconhecendo-se o momento histórico de uma rede de ensino que estava começando), serviu para apontar uma manifestação inicial da experiência que só ganhou institucionalidade dentro da escola pública nacional com a Constituição de 1988. Defende-se tal ideia por se perceber que já havia em curso, nessa concepção inicial, o primeiro princípio da gestão democrática hoje institucionalizada e em exercício no DF, no que tange à participação da comunidade escolar, à definição e implementação de decisões pedagógicas e administrativas, bem como à eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar.

Também as discussões possibilitadas por Anísio acerca da vivência democrática, a qual a escola deveria possibilitar no decorrer dos processos formativos dos indivíduos (reflexo da influência de John Dewey em seu pensamento e obra), traduzem um ótica de vanguarda no que diz respeito tanto ao debate teórico e legal acerca do tema quanto à sua vivência de forma pragmática dentro dos muros da escola. Ambos traduzem uma concepção que vai além de uma perspectiva teórica da democracia como mero valor moral, trazendo e discutindo a necessidade de se contrair uma legítima “práxis” democrática na vida dos indivíduos, como defende o texto abaixo:

Nesse particular, o pensamento de John Dewey, mesmo sendo liberal, não acompanha uma vulgar liberalização da vida individual, pois os modos de vida democráticos necessitam de ações pragmáticas no cotidiano da própria escola, garantindo um processo de educação política (BASTOS, 2002). Assim, “se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado” (DEWEY apud APPLE; BEANE, 1997). Esse modo de vida democrático seria basilar para pensarmos em escolas democráticas, com práticas de democracia situadas na convivialidade humana, entre docentes e discentes, na comunidade escolar (BUSNELLO; PEZENATTO; SILVA, 2014, p. 8).

Um ponto merece destaque na fala descrita: a garantia de oportunidades de vivência democrática aos indivíduos. A concepção de escola como espaço democrático, vista em Anísio e Dewey, traz a possibilidade do alcance desse “modo de vida” democrático defendido no texto, o que se manifestou na educação pública do DF logo em seu momento inicial, em sua primeira escola. É importante ressaltar que, mesmo com essa manifestação precursora no DF, o processo de democratização da educação nacional constitui-se e ocorre de maneira lenta e tardia, como pode ser percebido nas palavras de Mendonça (2001, p. 2), que aborda o tema da seguinte forma:

A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito

superadas em países de tradição democrática. As influências liberais, que por aqui aportaram, adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia. Nesse quadro, a educação pública foi se desenvolvendo, administrada por um Estado tutelador, superior ao povo. A democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

O que se percebe é que a democracia se manifestou timidamente na história da educação nacional, sendo que essa falta de expressão é reflexo direto dos modelos liberais (tradicional e tecnicismo, que explicitam uma plena resistência em dar voz aos atores sociais que constituem a escola), de educação que predominaram no decorrer da história educacional deste país. Como afirma Libâneo (1989), isso ocorre porque, na concepção liberal, tem-se um intuito explícito de priorizar interesses de natureza individual e privada. Desse modo, estabelecendo-se um modelo de sociedade de classe nesses moldes, a educação objetiva aliar a formação dos indivíduos aos interesses dessa sociedade, preparando-os para se adaptar a normas e valores institucionalizados através do desenvolvimento de suas aptidões e características individuais.

Pensar a relação dessa educação liberal com a incipiente democratização da educação nacional diz respeito diretamente ao que se objetiva dentro dessa perspectiva, uma vez que o paradigma liberal difunde uma pseudocrença de democracia e participação social, vinculando-se a uma lógica de igualdade de oportunidades e omitindo a dura e concreta realidade de desigualdade de condições. Isso serve para maquiagem o cenário de diferenças de classes que se faz existente nessa lógica social. Silva (2009, p. 95) traz importantes contribuições nesse sentido, como pode ser visto abaixo:

Nessa forma de democracia, a burguesia reinterpreta os valores da democracia grega vinculando-a aos valores liberais, principalmente à igualdade de oportunidades segundo a capacidade individual das pessoas, e não à igualdade real na sociedade.

No início desse novo sistema democrático, repetindo o que acontecera em outros, somente os que tinham propriedades participavam da escolha dos representantes; portanto, as decisões eram tomadas por pessoas designadas pelas elites proprietárias. A pressão dos operários – e de outros segmentos, como as mulheres – para que pudessem participar de tal eleição e, indiretamente das decisões, viabilizou o sufrágio universal.

Tendo por base a realidade mencionada acima, vê-se que tais relações descritas pelo autor repercutem no cenário educacional, transmitindo uma falsa ideia de democracia e construindo uma ilusória cena em que os atores se sentem participantes e atuantes nos processos de tomada de

decisão dentro da escola. No entanto, predomina o modelo em que uma pequena minoria decide os rumos e interesses da instituição, bem como os objetivos da educação que ela oferta. É inegável, assim, reconhecer que o principal objetivo social da escola deve ser a formação para a cidadania de seus estudantes que passa obrigatoriamente pelo exercício da democracia participativa em ação conjunta com a vivência representativa, sendo que ambas vivências devem ser possibilitadas e potencializadas a seus sujeitos por meio da gestão democrática.

Antes de se continuar esta análise, reconhece-se que a lei, por si só, não garante a gestão democrática, mas sem ela tampouco se conceberia sua existência. Dessa forma, compreende-se que o lugar onde a gestão democrática nasce é na escola, sendo que é diretamente no cerne da unidade escolar que deve brotar o embrião da democracia que irá permear todas as relações que se constroem dentro desse espaço coletivo. Desse modo, não se pode dar continuidade no debate desta tese sem destacar o fato de que, por mais que a legislação vigente institucionalize uma determinada concepção de gestão democrática no âmbito documental, de forma pragmática, não é exclusivamente a mesma que assegura a manifestação atuante desse modelo de gestão dentro do cotidiano escolar.

Em 24 de novembro de 1995, o governador do Distrito Federal, o professor, engenheiro, ex-reitor da Universidade de Brasília e então petista, Cristovam Buarque (1995 a 1998), sancionou a Lei Distrital n. 957/95, que trouxe para o âmbito legal da educação pública do Distrito Federal a implementação da gestão democrática. Trata-se do primeiro instrumento legal da história da educação do DF pós-redemocratização que legitima legalmente princípios e fundamentos para a gestão democrática nas escolas públicas da capital, antes da própria Lei 9394/1996. Nessa Lei Distrital, destacam-se elementos que ainda hoje soam como inovadores, e que naquele momento soaram ainda mais, como a eleição direta de diretores escolares e ativa participação da comunidade nos mais diversos níveis e instâncias decisórias.

Vê-se que, diante dos diversos avanços trazidos pela Lei 957/95, seria possível visualizar este instrumento como parâmetro para a Lei 9394/96, mas isso não se concretizou, visto que a LDB traz uma visão limitada de gestão democrática, reduzindo-se somente a dois princípios e dando aos sistemas de ensino a oportunidade de estabelecer seus próprios princípios complementares para o exercício gestor das escolas públicas. Entretanto, importa dizer que, diante dos debates e estudos que já ocorriam desde a década de 1980 acerca do tema, aguardava-se uma abordagem mais

contextualizada com as perspectivas teóricas e também, é claro, pragmáticas, principalmente no caso do DF, onde, legalmente, significativos avanços já permeavam a gestão democrática. Para que se possa construir o entendimento da gestão democrática postulada por esta Lei Distrital, destacam-se abaixo alguns dos pontos mais importantes dentre seus artigos, nos quais se descrevem os princípios dessa concepção de gestão traduzida por este documento e ainda o responsável pelas ações nas unidades escolares:

## CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 1º São princípios da Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal:

I - livre organização dos segmentos da comunidade escolar em nível de unidade de ensino, no âmbito do Distrito Federal;

II - participação de todos os segmentos das unidades de ensino nos processos e instâncias decisórias, desde que se garanta, nas bases, sua representação democrática e organizada, na forma desta Lei;

III - escolha dos diretores das unidades de ensino, com a participação direta da comunidade, de acordo com o estabelecido nesta Lei;

IV - autonomia das unidades de ensino, no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira de seu projeto educativo, sob responsabilidade de um Conselho Deliberativo Escolar, com representação eleita dos quatro segmentos da comunidade escolar: alunos, pais ou responsáveis, professores/especialistas e servidores da carreira de assistência à educação, com presença nata do diretor eleito;

V - organização normativa do sistema, de forma democrática, por meio de um Conselho de caráter consultivo e deliberativo;

VI - participação do Conselho de Educação do Distrito Federal e dos Conselhos Escolares na elaboração do orçamento, considerando o elenco de necessidades e prioridades;

VII - repasse para a Secretaria de Educação, de quinze em quinze dias, dos recursos orçados e dos impostos e transferências arrecadados no período, para manutenção do desenvolvimento do ensino;

VIII - transparência nos mecanismos administrativos e financeiros, em todas as instâncias;

IX - garantia de recursos financeiros proporcionais ao número de alunos e às necessidades da escola, distribuídos diretamente às unidades de ensino para o custeio de suas atividades pedagógicas e administrativas e para investimentos de manutenção com padrão de qualidade estabelecido pelo sistema, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Art. 2º A gestão da unidade de ensino será exercida pela Direção e pelo Conselho Escolar, eleitos na forma desta Lei. (DISTRITO FEDERAL, 1995)

Nota-se, através dos princípios postulados na lei, que a gestão democrática defendida e institucionalizada pela lei em questão pauta-se na efetiva atuação livre dos indivíduos dentro dos processos que permeiam a escola, com merecido destaque na redação do documento para expressões como "segmentos da comunidade escolar" ou "segmentos da unidade de ensino", percebidas como uma iniciativa de fortalecer o coletivo que constitui a escola, bem como a amplitude que compreende esta coletividade. Ressalta-se que, como já foi discutido anteriormente neste capítulo, estabelecem-se os mecanismos de escolha de diretores escolares como um princípio dessa gestão democrática defendida, cultura presente em toda a historicidade do tema na rede pública de ensino do DF. A legislação do DF também determina, no texto legal, a autonomia da gestão nos âmbitos pedagógicos, administrativos e financeiros, elementos que transmitem e garantem o exercício da liberdade por parte das instituições e de seus sujeitos no que tange a relação ensino-aprendizagem, os processos gestores e organizacionais, bem como o uso de verbas e recursos.

Continuando com essa análise, um elemento se torna muito evidente e não pode deixar de ser discutido neste espaço de reflexão: é o conselho escolar. É de relevância, neste estudo, mencionar que a lei reconhece esse mecanismo como um elemento primordial para a ampliação dos espaços de participação coletiva dentro e fora da escola, valorizando a atuação dos diversos segmentos da comunidade local e escolar nos processos organizacionais que permeiam as instituições públicas de ensino. Ressalta-se o que descreve o sexto princípio, que traz, em sua redação, participação do Conselho de Educação do Distrito Federal e dos **Conselhos Escolares na elaboração do orçamento, considerando o elenco de necessidades e prioridades** (grifos nossos). Isso reforça a ideia de valorização dos sujeitos sociais da escola como protagonistas e conhecedores de sua própria realidade, sendo capazes e convidados para discutir, racionalizar e decidir sobre ela, elencando, como o próprio texto legal diz, suas próprias demandas e também aquilo que lhes é prioritário.

Feitas essas ressalvas, é importante que se diga que este trabalho reconhece a importância histórica que a Lei 957/95 possui para a construção da gestão democrática no DF, sagrando-se como um marco legal para este elemento da educação nacional na capital federal. Entende-se que essa institucionalização legal permitiu a ampliação não só dos espaços de participação coletiva nos processos gestores da educação pública do DF, mas, primordialmente, instigou os sujeitos ao debate, trazendo à tona elementos que sequer eram discutidos pela escola e por aqueles que a constituíam. A partir então dessa lei, a rede pública de ensino do DF se reorganizou não somente de

maneira teórica ou formal, mas, principalmente, em uma perspectiva pragmática, compreendida pelo repensar de funções e papéis através da redefinição do protagonismo no exercício de gerir a educação escolar. No entanto, o governo posterior, Joaquim Roriz do PMDB (1999 a 2006), revogou a lei que exercia papel fundamental para a democratização da escola e retomou o processo de indicação direta de diretores escolares, uma vez que não era de seu interesse possibilitar tamanha liberdade, autonomia e poder decisório à escola, ao mesmo tempo em que esta ação poderia pôr em risco o seu reduto eleitoral. Complementando, pois, esse assunto, recorre-se à contribuição trazida por Dourado, Moraes e Oliveira (2011, p.7):

Ao analisar as modalidades, podemos afirmar que a livre indicação dos diretores escolares pelos poderes públicos se identificava com as formas mais usuais de clientelismo. O critério de escolha era o favorecimento, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar. Essa lógica eliminava qualquer candidato que se opusesse à força do prefeito ou governador. Permitia a transformação da escola em espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar.

Com a revogação da Lei 957/95, o governo Roriz (1999 a 2006) gera um retrocesso de décadas no que diz respeito à práxis da gestão democrática do DF, relegando a educação pública da capital novamente a um formato em que a indicação arbitrária conduzia, por conveniência e critérios de caráter político, diretores escolares que visavam somente aos interesses daqueles que estavam no poder, descartando a eleição direta, ou seja, o caráter representativo do exercício da democracia na escola. Posteriormente, o governo do democrata José Roberto Arruda (2007 a 2010) - que teve seu governo encerrado em virtude de um dos maiores escândalos da história do DF, decorrente de uma operação da Polícia Federal denominada Caixa de Pandora - implementou um modelo intitulado como Gestão Compartilhada, no qual havia eleição de diretores, mas após um processo seletivo prévio realizado pela própria SEEDF. Ressalta-se que este modelo, diante do que permeia a literatura, não se configurou como uma manifestação concreta de gestão democrática, uma vez que estipulava critérios restritivos para a participação.

Tecidos tais comentários acerca da legislação anterior, chega-se à manifestação vigente. O retorno do DF aos governos de esquerda simbolizou uma grande esperança de melhoria em várias dimensões da educação distrital, a começar pela escolha de se ter diretamente como secretária e sub-secretário dois grandes nomes do estudo sobre gestão e políticas públicas da educação brasileira, e que serviram como referencial teórico para as construções aqui realizadas, que foram Regina Gracindo Vinhaes e Erasto Fortes Mendonça. No entanto, o primeiro ano de governo, que

compreende o período em que ambos estiveram nos devidos cargos, não simbolizou grandes avanços, sendo marcado por vários tropeços, como convocação e desconsolação de candidatos concursados para o magistério e até mesmo nomeação de servidores já falecidos para cargos de confiança. Tantos atropelos, juntamente com o adoecimento da professora Regina Vinhaes, culminaram na mudança do secretariado ao término desse primeiro ano de mandato, sendo a função entregue ao líder sindical Denilson Bento, que ficaria na função até o final do ano de 2013.

Diante disso, em 2012, no então governo Agnelo Queiroz (2011 a 2014), já na gestão de Denilson Bento, foi aprovada a Lei Distrital 4751/2012, que implementou a gestão democrática da rede pública de ensino, trazendo os princípios e elementos constituintes para a construção e execução nas escolas da rede. Este documento é resultado de um extenso percurso de debates, discussões e lutas de movimentos da sociedade civil. Esta lei permitiu a redefinição do modelo de organização das escolas públicas desse sistema, tornando-se política de Estado. Com isso, tem-se a descentralização das tomadas de decisões e o fortalecimento da participação mais ativa de órgãos colegiados como escopo. Assim sendo, a lei em questão traz 67 artigos divididos em sete capítulos, mas a análise se inicia a partir do segundo artigo, visto que este permite visualizar os princípios da gestão democrática hoje em vigor no DF:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação. (DISTRITO FEDERAL, 2012)

Ao falar sobre gestão democrática no DF, é pertinente entender que o intuito inicial dessa legislação é, como descrito neste artigo, assegurar a posição da escola como centro do sistema de ensino distrital. Desse modo, as palavras democratização e descentralização devem ser norteadoras do processo de construção da práxis de gestão escolar da rede, como visto em Novaes (2007),

trazendo uma visão na qual a escola ganha destaque retirando o foco do setor central, ou seja, da sede da SEEDF. Destaca-se também a importância atribuída ao diretor escolar nesse processo, uma vez que a concretização da gestão democrática defendida no documento passa por este sujeito social, abarcando a dinâmica para a eleição e as ações que lhe competem. Dessa forma, recorre-se novamente a Novaes (2007, p. 7), que assim discute esta questão:

A literatura referente a novas concepções sobre a gestão educacional identifica no diretor de escola um agente cuja condição incide a grande responsabilidade por comandar o processo de democratização e descentralização no nível das escolas. De outra parte, a legislação educacional brasileira criou um aparato de orientações e responsabilidades, passando a demandar do diretor um nível de competência e especialização sob as quais se requer uma formação qualificada para exercê-la.

Em um cenário permeado por especificidades como a educação pública brasileira, e que é objeto de estudo desta pesquisa, exercer a gestão de uma instituição de ensino é algo complexo e que exige dos profissionais que estarão nessa função minimamente a capacidade de organização, desenvolvimento e alcance de objetivos por parte das escolas onde atuam, no sentido de construir uma educação verdadeiramente capaz de corresponder às demandas de uma formação plena e emancipadora, com uma visão crítica, que educandos e educadores, comunidades escolar e local almejam na atualidade. Embora essa compreensão seja necessária, ressalta-se que, ao mesmo tempo em que se reforça na legislação a devida importância do gestor, reconhece-se a participação coletiva na construção dos processos gestores dentro da escola, o que merece o devido destaque nessa análise. Desconstruir qualquer visão ou impressão de que gestão democrática ocorre somente por meio da democracia representativa compreende uma possível postura de passividade e neutralidade por parte desse sujeito, o que não confere. Na verdade, gestão democrática diz respeito justamente à ampliação da participação ativa do **todo** (grifo nosso) que compreende a escola.

Continuando o processo de análise da lei, evidencia-se a redação do primeiro princípio no qual se destaca a participação da comunidade no que diz respeito à definição e implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, através de órgãos colegiados, e também a eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar. Isso amplia consideravelmente a atuação coletiva em diversos âmbitos e dimensões da participação, dando o devido protagonismo à coletividade que se constituía como ausência nas legislações vigentes no âmbito nacional. Ressalta-se então quais são os órgãos colegiados descritos nessa lei:

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação
- b) Fórum Distrital de Educação;
- c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
- d) Assembleia Geral Escolar;
- e) Conselho Escolar;
- f) Conselho de Classe;
- g) Grêmios estudantis; (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Deve-se pôr em relevo, dentre os colegiados elencados acima, aqueles que se constituem diretamente dos membros da comunidade escolar, com merecido destaque para o Conselho Escolar, órgão dotado de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, como expõe a própria lei. Ele é composto por, no mínimo, cinco e, no máximo, vinte e um conselheiros, conforme a quantidade de estudantes da unidade escolar. Esses conselheiros são eleitos por todos os membros da comunidade escolar, sendo habilitados para o exercício do voto, o qual, em concordância com a lei, deverá ser direto, secreto e facultativo, uninominalmente (DISTRITO FEDERAL, 2012). Sobre o Conselho Escolar, destaca-se, da literatura, o pensamento de Gracindo (2007, p. 39), que defende:

O Conselho Escolar, entre outros mecanismos, tem papel decisivo na gestão democrática da escola, se for utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim, constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

Desta forma, a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo, onde os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades.

Entende-se o conselho escolar como um mecanismo de legitimação e ampliação do poder decisório da comunidade no que tange ao exercício da gestão, pois permite aos sujeitos integrarem diretamente os processos decisórios da escola, sendo protagonistas das ações de consulta, fiscalização, mobilização e deliberação, garantindo às comunidades escolar e local atuarem de forma decisiva na definição dos rumos da escola. Ao se estabelecer esse paralelo entre a Lei 4751/12 e a literatura que trata do assunto, e com os principais referenciais teóricos utilizados nesta tese, destaca-se, ainda, a percepção da existência de uma integralidade direta entre os princípios, articulando-se diretamente estes com o sexto artigo, que preconiza a democratização das relações pedagógicas e de trabalho, defendendo, para isso, a criação de *umktes* para a construção da gestão democrática.

Seguindo com a análise, tem-se ainda como princípios na legislação em estudo elementos como autonomia, transparência, respeito à pluralidade, à diversidade e ao Estado laico, garantia da qualidade e valorização dos profissionais da educação. Utilizam-se esses princípios para se construir um diálogo pertinente à análise com o que postula Libâneo (2012, p. 456) acerca da construção da gestão democrática e dos seus respectivos princípios:

São propostos os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Mediante o exposto, percebem-se determinadas compatibilizações entre a gestão democrática em vigor hoje no DF e a literatura, bem como lacunas e distanciamentos, os quais não podem deixar de ser contemplados pelas análises. Questões como autonomia, organicidade entre equipe diretiva e comunidade escolar, democratização dos processos e tomada de decisões a partir de situações concretas e reais, tomando por base a multidimensionalidade das problemáticas que emergem no cotidiano escolar, fazem-se presentes na Lei 4751/12 e revelam compatibilidade com o que propõe o autor. Acerca da autonomia e da liberdade, deve-se contemplar discussões de Veiga (2002, p. 4) sobre este assunto:

Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres com os outros, não, apesar dos outros" (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Com isso, visualiza-se a convergência existente entre o que defende a teoria com o que propõe a legislação, explicitando que o referido documento se constitui como instrumento de concretude da gestão democrática, defendida na literatura relativa ao campo do pragmatismo, que se

constrói na vivência diária da escola pública do DF. A formação continuada é um ponto que se destaca frente a essas convergências, sendo mencionada no quinto princípio que defende a "garantia de qualidade social", entendendo-se que esta será "traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho". Nesse momento se percebe, na legislação, mais um ponto de equilíbrio com o que postula a teoria. Recorrendo-se mais uma vez a Veiga (2002, p. 4) entende-se que:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

- a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Para Libâneo (2012), gestão democrática compreende necessariamente a valorização do desenvolvimento dos indivíduos, bem como de seus processos de qualificação profissional e alcance da competência técnica. Sendo assim, entende-se a escola como espaço de formação e de construção das aprendizagens coletivas por meio do processo de tomadas de decisão. Destaca-se, portanto, o sentido emancipatório que o exercício gestor possui na formação dos indivíduos, possibilitando a estes a construção de um olhar de criatividade para sua própria realidade e para si próprio, entendendo que a relação se constitui entre ambos, bem como seu papel na definição dos rumos desta mesma realidade.

Ressalta-se, assim, que, conforme defende o autor, a escola possui papel de legitimar e possibilitar o desenvolvimento desse senso de pertencimento que se faz necessário ao processo formativo dos indivíduos e que gera essa construção democrática, não somente no sentido representativo, mas no participativo, uma vez que este interessa significativamente a esse movimento de formação para a emancipação que se busca. Em outras palavras, pensar o papel da gestão democrática dentro da escola diz respeito ao desenvolvimento e ao alcance do real sentido de

atuação social e de formação cidadã dos sujeitos, compreendendo o caráter político do trabalho educacional, não em uma dimensão partidária ou de politicagem, mas sim em uma perspectiva social de ação para a transformação. Sobre esta temática, o autor fala ainda que

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional - político, científico, pedagógico - de toda a equipe. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar experiências docentes bem-sucedidas (LIBÂNEO, 2012, p. 461).

Da mesma forma que essas questões importantes pontuadas pela teoria são atendidas pela legislação, relevantes ausências não poderiam passar despercebidas e é acerca delas que se passa a discutir a partir deste momento. Defende-se que a legislação deveria dar um enfoque maior na relação entre planejamento e avaliação como princípio da construção e concretização da gestão democrática, por se visualizar no planejamento participativo um momento de preparação do que se almeja realizar para se alcançar coletivamente os objetivos institucionais propostos.

Planejar de forma participativa consiste na previsão de todos os passos para assegurar a reflexão e sistematização do trabalho escolar, buscando o desenvolvimento e a concretização de ações por meio de um processo coletivo de racionalização, coordenação e organização dos trabalhos. Com isso, se envolve diretamente a reflexão e a tomada de decisões sobre a ação a ser desenvolvida, estabelecendo fins e meios para o alcance dos objetivos almejados. Trata-se assim de uma ação que ocorre em três dimensões, uma vez que vislumbra uma previsão futura, levando em consideração as condições do presente frente às experiências do passado. Relaciona-se assim diretamente com a avaliação compartilhada (LIBÂNEO, 2012), por estar diretamente relacionada ao alcance de objetivos, compreendendo-se a necessidade de um mecanismo de contemplação coletiva das maneiras em que esses objetivos são alcançados ou não e de que forma isso se tornou possível. Nas palavras de Libâneo (2012, p. 460), tem-se um melhor entendimento para o que se diz:

O princípio do planejamento justifica-se porque as escolas buscam resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada para a proposição de objetivos e estratégias de ação, provimento e ordenação de recursos disponíveis, definição de cronograma e de formas de controle e avaliação. O plano de ação ou o projeto pedagógico de determinado estabelecimento de ensino, devidamente discutido e analisado pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola.

Chega-se ao momento em que se deve estabelecer uma discussão acerca das potencialidades que essa gestão democrática postulada nesse dispositivo legal traz para a educação pública distrital. Em linhas gerais, deve-se dizer que pensar a gestão democrática da forma como foi colocada na lei permite afirmar que este mecanismo possibilita uma nova perspectiva à realidade educacional do DF.

Entende-se, assim, através da análise das manifestações de gestão democrática que emergem na historicidade da educação pública do DF e por meio do diálogo que se tem com a teoria, que a gestão democrática permeia uma potencialidade ímpar de transformação social da escola por se vincular a processos formativos e vivência democrática, estabelecendo diretamente uma possibilidade de construção e formação de indivíduos críticos e reflexivos, levados desde cedo a discutir sua própria realidade e a pensar caminhos para sanar e solucionar os conflitos e problemáticas que dela emergem. Aliado a isso, existe ainda o exercício de se planejar, em ação conjunta com outros indivíduos, ações e trabalhos possíveis de alcançar os objetivos que se têm para a coletividade, compreendendo a necessidade de avaliações sistemáticas para se vislumbrar em que medida se atinge o que se objetivou para o trabalho pedagógico.

Mais do que isso, discutir e vivenciar a gestão democrática reflete a possibilidade de se ampliar não somente o debate acerca da democracia nos diversos espaços sociais de vida humana e, logicamente, nesse que objetiva o desenvolvimento pleno do ser e o exercício de sua cidadania, que é a escola, mas também construir, no âmbito da sociedade brasileira, uma reflexão crítica acerca do tema. As experiências democráticas brasileiras ainda são muito incipientes, visto que falta arcabouço teórico-crítico para se entender o que de fato seja isso e, mais do que tudo, atuar para que ela legitimamente se faça presente em todas as suas dimensões (representativa e participativa), dentro do seio desta nação. Fala-se pouco de democracia neste país e, a bem da verdade, vive-se menos ainda este valor de forma plena, à medida em que grande parte das manifestações democráticas permeia apenas o âmbito da representação, relegando a participação. COMO? o que a leva a um outro sentido que difere em grande escala do que se almeja. A literatura, mais uma vez, contribui de forma pertinente para a compreensão do que se diz:

A democracia consiste em expressão polissêmica. Apple e Beane (1997), neste sentido, indagaram as ambiguidades de significação da democracia na sociedade norte-americana e constataram que, sob alegação democrática, diversas práticas políticas encontravam justificção para sua vigência. Quando essas justificções assumem a definição prioritária do que seja democracia, esta ressignifica sua natureza política para se tornar um princípio puramente moral da esfera de homens

e mulheres de boa vontade (PINTO, 2004). Essa concepção demonstra uma desestruturação da democracia como projeto político e valorativo, pois “perde esta tensão constitutiva entre liberdade e igualdade e passa a ser uma questão de liberdade: as pessoas devem ser livres, devem ter garantidas suas liberdades e os governos devem garantir estas liberdades” (PINTO, 2004, p. 23). Sendo assim, as escolas falam pouco de democracia, tampouco falam do que seria um “modo de vida democrático” (APPLE; BEANE, 1997), confundindo democracia e modo de vida livre, de maneira que democracia e liberdade passam a ser correlatas nas justificações de certas ações realizadas, numa notável sobreposição dos direitos civis às garantias de justiça social necessárias a uma vida social digna para todos (BUSNELLO; PEZENATTO; SILVA, 2014, p. 7).

A partir das palavras acima, deve-se manter o foco e não perder de vista a natureza política que a democracia possui e, por consequência direta, seu papel na formação cidadã dos indivíduos. Discutir e vivenciar democracia na escola, mais do que possibilitar o desenvolvimento de um “valor moral”, deve objetivar a construção da criticidade, possibilitando aos educandos o entendimento político do tema em discussão, o que contribuiria significativamente para o alcance de sua emancipação. Mediante o que foi exposto, discutiram-se as formas como a gestão democrática foi vivenciada no DF, no momento inicial de sua trajetória e em seu ponto presente, dialogando e entendendo as visões de democracia e vivências democráticas propostas por Anísio e no modelo proposto pela Lei Distrital 4751/2012.

Retomando o processo histórico inicial dessa secretaria de educação e colocando-o em paralelo com o tempo presente, pode-se ver que temas como democratização de processos de gestão, participação coletiva na organização de trabalhos, bem como tomada de decisões e escolha de diretores escolares ainda hoje se fazem inovadores, mesmo para uma rede pública que nasceu com vocação para ser inovadora. Conforme Sátiro (2011, p. 22), "Historicamente, há uma busca constante da qualidade nos serviços educacionais no Brasil e, em especial, no Distrito Federal, que, desde a inauguração de Brasília apresenta performance de ‘ambição de excelência’ para a educação no país”, podendo-se dizer que a construção dessa qualidade que se busca permeia esses processos de participação, pois se trata de uma qualidade social diretamente relacionada com os sujeitos que compõem esse espaço da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma tese sobre a gestão democrática na educação do DF, que buscou alimentar um debate necessário à realidade educacional brasileira, compreendendo os caminhos para o alcance do fortalecimento do todo que constitui a escola na condução de seus processos. O que se construiu aqui, em termos de conhecimento, está diretamente relacionado com o ensejo de fomentar teoricamente a participação democrática dos sujeitos que se fazem presentes e atuantes dentro da escola pública do DF, por meio de um estudo que analisou os movimentos de exercício da gestão democrática dentro da historicidade do sistema público de ensino desta unidade da federação, em 1957, 1995 e 2012. Acredita-se que este processo de busca pela compreensão do passado e do presente dessas manifestações de gestão democrática na educação pública do DF traz importantes pistas para se entender como se construiu e se constrói a legitimidade do aumento da participação dos indivíduos nos processos de organização, condução e tomada de decisões dentro da escola pública, não somente distrital, mas também brasileira.

A pesquisa objetivou investigar a construção da gestão democrática no DF, tomando como referência uma experiência inicial vivenciada na constituição da rede em 1957 e os marcos legais das leis 957/1995 e 4751/2012, sustentando a tese de que o Distrito Federal tem um papel de destaque e vanguarda no percurso histórico de democratização da escola pública, não somente em sua rede pública de ensino, mas com influências na educação brasileira, fato percebido nas três manifestações aqui estudadas. Para isso, inicialmente se deve perguntar se é possível visualizar e apontar, dentro do percurso histórico inicial e presente da SEEDF, semelhanças entre a gestão democrática que emerge nesses dois momentos, bem como mapear essas possíveis convergências entre esses modelos. Importa dizer, pois, que destacadamente na experiência de 1957, percebeu-se o esforço para possibilitar tanto a participação dos sujeitos nos movimentos gestores quanto no processo de escolha do diretor escolar. Esses elementos fizeram-se presentes tanto em 1995 quanto em 2012, devendo-se destacar, portanto, alguns pontos importantes.

Primeiramente, uma possibilidade que a proposta inicial trouxe e que não mais foi vista na história da rede pública do DF foi a de possibilitar aos indivíduos a vivência da gestão antes do processo eleitoral, o que é visto como uma possibilidade significativa de, empiricamente, construir conhecimentos sobre a organização escolar, em um sentido formativo que possibilita maior entendimento acerca da práxis gestora. Destaca-se ainda a possibilidade de ter um olhar mais sensível e crítico no processo de escolha de seu representante, visto que a vivência possibilita um

maior aprendizado sobre a natureza e as dimensões do exercício gestor. Os modelos de 1995 e 2012 não trazem essa oportunidade aos sujeitos de viver a gestão sob a ótica do diretor escolar, mas trazem outros pontos relevantes que merecem ser destacados. Importa assim ressaltar que, dentre ambas, as manifestações passam diretamente pela ampliação da participação da comunidade escolar no projeto político-pedagógico, no planejamento participativo e nos colegiados ou conselhos escolares.

O projeto político-pedagógico é o documento maior de organização da instituição escolar, tratando-se de um mecanismo global de articulação das vontades coletivas que são institucionalizadas e nele documentadas, uma vez que resulta diretamente dos interesses da coletividade, daí seu grande teor de relevância para esse processo. Quando se fala de PPP, deve-se ainda ressaltar que identidade, missão, filosofia e concepções que norteiam a escola também constituem este documento. E o mesmo, por consequência, organiza a escola em todas as suas dimensões, em um movimento que valoriza sua historicidade, sua realidade concreta presente e o ponto futuro em que se quer chegar, ou seja, situa-a e estrutura-a em três tempos.

Aliando-se ao projeto político-pedagógico, o planejamento participativo traz também a oportunidade da participação coletiva no movimento de pensar as ações a serem desenvolvidas na instituição. Dessa forma, importa saber que o planejamento participativo constitui-se como um exercício de reflexão e operacionalização coletiva para a execução dos trabalhos que a escola realiza, envolvendo seus sujeitos na concepção e realização das ações, atuando diretamente nesse processo. Assim como instrumento para a sistematização das ações escolares, o Planejamento Participativo é uma ferramenta singular, sendo o pilar que oportuniza, de forma pragmática, a construção da práxis gestora para os indivíduos que se fazem presentes dentro da escola, à medida em que possibilita e potencializa o ato de pensar coletivamente o trabalho escolar, almejando assim o alcance de sua concretização.

Os colegiados propostos e institucionalizados nas leis distritais de 1995 e 2012 são também elementos organizadores das vontades coletivas e trazem consigo uma necessidade que é inerente aos processos democráticos na escola, que é oportunizar a participação nos diversos âmbitos e dimensões que compreendem a comunidade escolar. É preciso dar voz aos membros dessas múltiplas instâncias que ocupam, circundam e quotidianamente vivenciam a escola, garantindo legalmente poder a estes, bem como possibilidades de assumir protagonismo na tomada de decisões nas mais variadas esferas da organização escolar.

A partir do que se vê dentro dessa realidade, vale enfatizar pontos importantes de como a gestão democrática se caracteriza nos tempos históricos apontados, partindo do modelo inicial de 1957, do qual se deve destacar um limite na experiência, o foco exclusivo nos profissionais da educação, dando prioridade ao magistério, o que torna os demais membros da instituição escolar coadjuvantes tanto dentro da gestão quanto no processo eleitoral para a escolha dos diretores. Nessa perspectiva, têm-se pontos positivos, tanto em 1995 quanto em 2012, que são modelos nos quais a legislação distrital atua para assegurar que a comunidade escolar, em toda a sua multiplicidade de sujeitos e dimensões (interna e externa), atue ativamente em ambos os processos. Com isso, a comunidade escolar assume um protagonismo possibilitado pela lei, construindo um modelo em que se empodera não somente o magistério, mas também as outras carreiras (merenda, portaria, limpeza, inspeção), bem como os outros indivíduos que não são profissionais, como educandos, suas famílias e membros da comunidade externa da escola.

Visualiza-se, nessas concepções, a gestão democrática como um exercício de formação humana para a democracia e que, como tal, é emancipatório e transformador em sua natureza, por construir nos indivíduos a capacidade e possibilidade de mudança e transformação não somente do meio escolar, mas da sociedade como um todo, tornando-os sujeitos de suas vidas, construtores de suas próprias histórias e, por consequência, do meio social em que vivem. O que se diz serve como base para outra discussão importante de ser fomentada nesse momento: Qual a influência que a história e a legislação exercem na gestão democrática que se tem em curso hoje nas escolas públicas do DF.

Sobre esse aspecto, a relevância da gestão democrática, como movimento histórico e princípio constitucional legal da educação brasileira, se explicita justamente pela possibilidade de fazer com que os indivíduos alcancem sua cidadania e fortaleçam sua atuação social oportunizada pela escola pública com a vivência da democracia. É preciso romper com a realidade de passividade que se tem neste país, onde os indivíduos se encontram, muitas vezes, desprovidos de participação social, não sendo atuantes na construção ou transformação da sociedade da qual fazem parte.

Interessa assim discutir democracia no Brasil, um país onde é perceptível a dificuldade de se concretizá-la, visto que a fragilidade do exercício democrático é latente em todas as suas dimensões. Este valor ainda é incipiente e, por que não dizer, recente no nosso país, uma vez que pouco menos de três décadas o separa de uma realidade ditatorial de restrição de direitos. Ainda se tem no país uma concepção dominante de democracia representativa que se manifesta por meio apenas dos processos de escolha de representantes, isso tanto dentro da escola quanto na própria

sociedade como um todo. Percebe-se, na realidade nacional, que a democracia participativa ainda caminha a passos lentos, pela ausência de uma educação e cultura que legitime nos indivíduos um protagonismo atuante na definição dos rumos da sociedade brasileira, tornando-os meros coadjuvantes da vida social de seu país. É preciso debater e estudar democracia no Brasil, sendo fundamental fomentar, mais do que tudo, a concretização da democracia dentro da sociedade brasileira.

A realização de um novo formato de exercício da democracia no Brasil obrigatoriamente passa pela escola, em um processo de ressignificar a concepção que se tem de representação e ampliar a necessidade de participação ativa dos sujeitos nos processos organizacionais e de tomada de decisões. Entendido isso, percebe-se a gestão democrática como elemento de um algo maior que é a possibilidade de dar concretude à democracia no país através dos processos formativos das novas gerações, entendendo assim o papel social que a escola possui na construção de um projeto de nação. A educação brasileira deve assim, por consequência, ser uma educação baseada *em* (grifo nosso) direitos, por entender a educação como direito subjetivo e inalienável do ser, bem como *para* (grifo nosso) os direitos dos indivíduos, pela capacidade e papel de possibilitar o exercício desses direitos que nem sempre se tornam realidade no país. Daí o fato de tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei 9394/96 trazerem gestão democrática como um princípio para a escola pública brasileira, ressaltando o papel que esta possui para a construção não somente de uma educação, mas, mais do que isso, de uma nação fundamentada em direitos e que luta e atua para o exercício dos mesmos.

Falar sobre a manifestação inicial de gestão democrática é falar sobre um modelo que se pauta na oportunidade dada aos sujeitos de, literalmente, assumir a centralidade do processo gestor na função de diretor escolar durante um prazo de quinze dias, uma atitude que se constitui emancipadora por levar aos indivíduos a oportunidade de construir aprendizado por meio da práxis gestora. Trata-se, portanto, de um modelo que atua em prol da democratização não somente por dar lugar ao coletivo da escola em sua organização e tomada de decisões, mas por levar aos mesmos uma oportunidade formativa de conhecer, de forma ativa e participativa, seu processo gestor, trazendo para essa realidade a oportunidade de experimentação da democracia representativa e participativa. O rodízio entre membros da comunidade no exercício da gestão pode trazer possibilidades ímpares para a concretização da democratização dos processo de organização e tomada de decisões dentro da escola, o que remete à necessidade de maiores estudos e tentativas de implementação de modelos de gestão democrática que façam uso dessa ferramenta como

instrumento para a concretização da democracia participativa, bem como para o processo de tomada de consciência acerca da práxis gestora.

Pensando no presente, hoje o DF possui uma lei distrital de gestão democrática, que configura essa concepção em ação complementar ao texto da Constituição e da LDB, trazendo a eleição direta de diretores somada à participação dos sujeitos na elaboração do PPP e na composição do Conselho Escolar. O alcance da democratização dos processos gestores dentro da escola surge a partir da Lei Distrital 957/95, que inova em todo o território nacional, propondo um instrumento legal anterior ainda à publicação da Lei 9394/96, o que posteriormente se faria novamente presente no DF na Lei 4751/2012. Impressiona a distância de 17 anos entre uma experiência e outra, o que se percebe concretamente ser decorrente dos movimentos e sujeitos que acarretam tanto na história quanto na legislação pertinente no tema.

O que se diz refere-se ao fato de que no DF ambas as legislações que dão sustentação legal à gestão democrática surgem decorrentes de governos de esquerda (do então petista Cristovam Buarque em 1995 e posteriormente Agnelo Queiroz, que assume o governo em 2011), sendo que o hiato existente de quase duas décadas é fruto diretamente da visível resistência dos governos de direita em possibilitar tanto a democratização dos processos gestores da escola, bem como, principalmente, de legitimar e concretizar a eleição direta de diretores escolares como mecanismo de acesso a este cargo, reflexão da visão centralizadora e vertical que se tinha nesse período como um instrumento de dominação e controle dentro da escola.

Dito isso, é preciso reconhecer que, mais do que legalmente, a gestão democrática precisa se tornar verdadeiramente práxis na escola pública do DF e que assuma o seu papel formativo e emancipado para aqueles que são os sujeitos desta instituição. Importa dizer que esse movimento, que é histórico neste sistema de ensino e que o acompanha desde sua concepção, precisa ser engrandecido e fortalecido constantemente, trazendo para dentro da escola a efetivação do texto legal e garantindo o exercício do direito da coletividade de atuar para a construção de uma educação verdadeiramente democrática. O que se diz se fundamenta na complexidade que existe no ato de legitimação da democracia dentro da realidade brasileira, nas mais diversas instituições sociais do país e, como tal, na escola.

Esse percurso é cultural e formativo, sim, passando diretamente pelo fazer educacional na busca por uma mudança paradigmática necessária no que diz respeito às dimensões democráticas compreendidas por significativa parcela da população brasileira, que ainda entende seu papel na democracia apenas na escolha de representantes, acreditando que sua atuação se extingue nessa

ação. Defende-se que é preciso ressignificar esses olhares que acarretam um consenso faccioso de democracia e trazer aos indivíduos o entendimento de que sua participação é fundamental para a organização e, por consequência, transformação da sociedade, explicitando seu protagonismo como construtores da realidade social em que estão inseridos.

Reforça-se o que a legislação define e defende, entendendo-se a força e a relevância dessa concepção de gestão como princípio oriundo de uma demanda constitucional e que, como tal, se aplica em todo o território nacional, sendo fruto de um movimento de décadas de esforços por parte de sujeitos, assim como de estudos, discussões e pesquisas em prol de sua efetivação teórica e pragmática. Entendendo-se através do que foi dito, que se trata, por assim dizer, de uma atitude generalizada em favor da construção da democracia dentro da escola e da nação brasileira, defende-se o desenvolvimento de pesquisas e estudos posteriores, bem como de ações capazes de sistematizar e operacionalizar o desenvolvimento das práticas democráticas dentro da escola, almejando o processo formativo dos educandos nesse sentido.

Esta tese esforçou-se para tentar abarcar a democratização dos processos gestores da escola pública do DF dentro de um período histórico que é longo e que chega quase há seis décadas, com o intuito de abarcar as únicas três iniciativas que se tem durante esse percurso. Reconhece-se, portanto, a fragilidade de se fazer uma tese com um tempo tão longo, o que remete à necessidade de outros estudos posteriores, buscando dar continuidade às análises em outras dimensões e naturezas, abarcando elementos que sejam pertinentes à realidade estudada.

Aponta-se, pois, para a pertinência de se construir conhecimento acerca da materialização dessa gestão democrática na rede pública do DF, buscando elucubrações sobre a efetivação da democracia dentro da escola, explicitando como esta se manifesta de forma pragmática e suas potencialidades para os processos formativos do indivíduo, bem como possíveis consequências para a sociedade brasileira. Acredita-se que o movimento necessário para o processo de construção de conhecimento acerca do tema deve objetivar o entendimento de como a gestão democrática efetivamente possa gerar transformações na realidade, não somente da educação pública do DF, mas ainda nos sujeitos dessa educação, investigando seu caráter emancipador e formador. Deve-se ter em vista também as mudanças possibilitadas inclusive no que diz respeito aos índices de avaliação em larga escala da educação pública distrital e nacional, tentando visualizar possíveis relações da gestão democrática com possíveis e significativas melhoras desses índices.

Retoma-se o que foi dito como tese de que a educação pública do DF tem um papel importante para o entendimento da gestão democrática no Brasil, uma vez que se registra, na

primeira escola dessa rede, um embrião de vivência democrática, tanto em suas dimensões representativas quanto participativas. Isso porque cada uma das professoras que atuavam nessa escola teve a oportunidade tanto de gerir a escola durante o período de uma quinzena, quanto pôde, posteriormente eleger, dentre elas, aquela que seria responsável por dirigir a instituição a partir daquele momento. Essa proposta ainda hoje se faz inovadora, pois empodera e dá protagonismo aos profissionais de educação de forma pragmática e como tal deveria ser potencializada como princípio concreto de gestão democrática dentro da educação brasileira, por trazer esse movimento de vivência gestora para esses educadores.

Explicitamente, JK e Anísio Teixeira tinham o interesse de que o DF fosse espelho de qualidade para toda a educação brasileira, o que esta tese explicita bem logo em seu primeiro capítulo, sendo possível perceber significativos esforços por parte de ambos no sentido de que fosse fomentada essa ampliação do projeto distrital para um âmbito nacional. Tal fato não nega o processo de declínio que o projeto inicial foi sofrendo desde a primeira metade da década de 1960 até o eclodir o Golpe Militar de 1964, mas o intuito e os movimentos para que ocorresse esse alcance é notadamente perceptível no processo histórico. Assim, Brasília surge para ser inovadora e sua educação referência em todo o país, mas o que se percebe diretamente nesse fato é que essa rede realiza um formato de gestão que apenas se tornaria realidade concreta dentro da legislação nacional, mais de três décadas depois.

Ou seja, a primeira escola de uma rede concebida para ser inovadora e de vanguarda já desponta e se destaca na realidade brasileira com uma concepção de gestão inovadora e também de vanguarda. Importa ressaltar que a segunda manifestação de gestão democrática do DF, trazida na Lei 957/95, também simboliza uma inovação, destacando-se o fato de que esta antecipa princípios de Gestão Democrática que somente seriam trazidos em âmbito de legislação nacional na Lei 9394/96 (3ª LDB), no findar do ano de 1996. Nota-se, mais uma vez, o papel de destaque e até mesmo o espelho se fazendo presentes, mesmo não sendo mais uma realidade como a inicial, na qual o poder público nacional almejava e realizava esforços para a concretização deste interesse.

Com a promulgação da Lei 9394/96, e agora estabelecendo paralelo com a Lei 4751/2012, temos de ressaltar as inovações e pontos de destaque que a lei distrital traz em comparação com os princípios propostos nos Artigos 12, 13 e 14 da LDB, uma vez que esses artigos trazem segregação e seleção na atuação dos sujeitos da escola, tanto na gestão democrática quanto na elaboração e execução do PPP, e ainda na composição do Conselho Escolar. O que se diz se fundamenta no fato de que a lei maior da educação nacional não traz, como incumbência dos docentes, a execução da

proposta pedagógica da escola e tampouco a incumbência ou sequer o convite à comunidade escolar de participar da construção do projeto político-pedagógico da escola.

Gestão Democrática é possibilitar que as decisões democraticamente tomadas possam guiar os rumos da escola e não o que é decidido isoladamente ou por um pequeno grupo de sujeitos, diferentemente do que traduz a LDB pelo termo. E isso sem deixar de falar que um elemento fundamental para a concretização da democracia representativa não se faz presente na Lei 9394/96, que é a eleição direta de diretores, a qual já era realidade no DF desde a Lei 957/95, tendo este princípio sofrido um hiato até o instrumento legal de 2012, reflexo direto dos governos de direita que tomaram o poder durante esse período. Com a Lei 4751/2012, eleição direta de diretor e vice-diretor voltam a se tornar princípio da Gestão Democrática do DF, o que até hoje ainda não se faz presente na legislação brasileira, nem em termos de Constituição e tampouco de LDB (Lei 9394/96), o que explicita novamente a educação da capital fazendo e sendo vanguarda, pelo menos no sentido legal, estando à frente da realidade explicitada nos instrumentos norteadores nacionais.

Importa dizer que, com o findar deste processo de estudo e construção do conhecimento, é preciso esforços contínuos para que o tema não perca forças nas várias instâncias em que se faz presente, como no debate pedagógico, meio acadêmico e, é claro, no interior e fora da escola. O que se diz se fundamenta no fato de que a realidade contemporânea do país explicita a necessidade de movimentos cada vez maiores rumo ao aumento da participação dos indivíduos dentro da sociedade brasileira, além da necessidade sempre gritante de lutas (em todas as dimensões dessa palavra) para o alcance da democracia, tanto representativa quanto participativa. Entende-se que o sinal certo para marcar o encerramento desta tese não seria um ponto final, mas, sim, reticências, simbolizando assim esse movimento que é contínuo no país e em sua educação, na busca por efetivar em ambos o exercício democrático.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, Hernandez. **Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36147/23335>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

ALMEIDA, Cristovão; GUIDANI, Joel; SÁ-SILVA, Jackson. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. v. 32. Porto Alegre, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1981**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Ordinária 2874/1956. Lei que disserta sobre a transferência da capital da República**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189409>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BUSNELLO, Chaiane; PEZENATTO, Fabíola; SILVA, Rodrigo. **Política, Cidadania e Educação Integral: a convivência democrática como princípio pedagógico**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/53683/33097>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

CASTIONI, Remi; LIMA, João Augusto. **O golpe militar de 1964 e a interrupção do I Plano Nacional de Educação - a UnB e a contribuição de Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagenda/artigo.php?id=708>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3. ed. Brasil: Elsevier Campus, 2004.

CUT. Central Única do Trabalhadores. **Análise Comparativa Salarial: professores nas redes estaduais do Brasil**. Fortaleza: APEOC, 2013. Disponível em: <<http://2013.cut.org.br/sistema/ck/files/ANALISE-COMPARATIVA.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

DISTRITO FEDERAL. **A origem do Sistema Educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22/12/1959**. Brasília-DF.

DISTRITO FEDERAL. **LEI nº 957, de 22 de novembro de 1995. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, de 24.11.1995. Disponível em: <[http://www.tc.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoNorma.aspx?id\\_file=1228de2f-e349-30d3-83f5-48c1b4db5d88](http://www.tc.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoNorma.aspx?id_file=1228de2f-e349-30d3-83f5-48c1b4db5d88)>. Acesso em: 25 maio 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 fev. 2012**. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei\\_4751.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_4751.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2015.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Projeto Cidade Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos**. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Motta**. Brasília, 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; OLIVEIRA, J. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

FALCÃO, Gícia de C. M. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal – 1985/1986**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERREIRA, Naura S. C. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação**. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000400013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400013)>. Acesso em: 23 abr. 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Contribuições da Filosofia de John Dewey para a educação: a democracia como credo pedagógico** Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia\\_da\\_Educacao/Trabalho/01\\_59\\_07\\_346-7502-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia_da_Educacao/Trabalho/01_59_07_346-7502-1-PB.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Hecus Editora, 2013.

LIMA, Licínio C. **Construindo modelos de gestão escolar. Cadernos de Organização e Gestão Curricular** (4). ISBN: 972-9380-98-8. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional, 1999.

LIMONTA, Sandra Valeria. **Formação de Professores no Curso de Pedagogia: possibilidades curriculares**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstom. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

LUCK, Heloisa, **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MAIA, Graziella Zambão Abdian. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Recife-PE, v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MENDES, Carolina Soares. **Como os Modelos de escolha de diretores incidem na gestão escolar?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAIS, Wandilson José de Oliveira. **A Gestão Democrática no Distrito Federal e o cotidiano da Coordenação Pedagógica: a atuação do coordenador pedagógico em tempos de gestão democrática**. 2013. ??? f. Monografia (Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOTTA, Marly. **Uma ilha longe do mar**. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/uma-ilha-longe-do-mar>>. Acesso em: 24 maio 2013.

NOVAES, Ivan Luiz. **Gestão Escolar no contexto de um Plano de Educação**. Cadernos IAT. Salvador: UNEB, 2007.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 maio 2013.

PARO, Victor Henrique. 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, 2008. p. ??-??.

PAZETO, Antônio. **Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

PEREIRA, Eva. et al. (Org). **Nas asas se Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956 - 1964)**. Brasília: Universidade de Brasília: 2011

RANGEL, Tamara; LIMA, Nízia Trindade. **A capital federal nos altiplanos de Goiás: medicina, geografia e política nas comissões de estudos e localização das décadas de 1940 e 1950**. Em Estudos da História v.24, n. 47. Rio de Janeiro jan./jun. 2011.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães . **Educação do campo: o conceito e prática de gestores no entorno do Distrito Federal**. 2010. ??? f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SÁTIRO, D. S. S. **Gestão escolar na rede de ensino público do Distrito Federal: a experiência da gestão compartilhada**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0119.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1990.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade**. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema**. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/306/340>> Acesso em: 20 jun. 2015.

SIQUEIRA, Vânia M. De. Os intelectuais de tipo rural de A. Gramsci: Elementos na compreensão da vida coletiva dos camponeses. In: **De agroindústria e assentamento: estudo de caso sobre a atuação dos intelectuais de tipo rural no processo de reforma agrária da Malvina**. 2001. ??? f.. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Severino Sombra, Vassouras, RJ, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil.

**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Recife-PE. v. 22, n.1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para educação na Bahia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

\_\_\_\_\_. **Plano de Construções Escolares de Brasília.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 35, n 81, p.195-199, jan./mar, 1961.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Contribuições da Filosofia de John Dewey para a Educação: a democracia como credo pedagógico.** 2012. Disponível em<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia\\_da\\_Educacao/Trabalho/01\\_59\\_07\\_346-7502-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia_da_Educacao/Trabalho/01_59_07_346-7502-1-PB.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2015.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o Barão de Macahubas (1856-1891).** 2006. ??? f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.