



## GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: RELAÇÕES HORIZONTAIS E ALTERIDADE

Viviane Cristina Ferreira Gloor – Pedagogia, UNESPAR/FECILCAM,  
vivi\_gloor@hotmail.com

Fabiane Freire França (OR) – Pedagogia, UNESPAR/FECILCAM,  
prof.fabianefreire@gmail.com.

**RESUMO:** A presente comunicação tem por objetivo descrever e analisar sucintamente os resultados referentes ao estágio de gestão realizado pela acadêmica Viviane Cristina Ferreira Gloor sob orientação da professora mestre Fabiane Freire França. O estágio foi realizado em uma escola municipal da cidade de Campo Mourão e teve como objetivo explorar como se dá o processo de gestão escolar na atual fase da escola pública brasileira, buscando sanar dúvidas e pretendendo estabelecer uma conexão e um diálogo entre teoria (suscitada nas aulas presenciais do curso da Pedagogia) e realidade escolar. Tivemos como propósito responder às seguintes questões: Como a gestão democrática possibilitaria o trabalho aprimorado com a alteridade? De que forma ela pode contribuir para o estabelecimento de relações igualitárias e inclusivas dentro do âmbito escolar? Para tanto, baseamo-nos em literatura especializada (PARO, 2002, 2006; LOURO, 1997) e entramos em contato com os/as funcionários/as da escola por meio de três reuniões em que discutimos sobre gestão democrática e inclusão escolar, e realizamos com a orientadora da escola um questionário com a orientadora da escola que contempla a gestão da educação infantil e do ensino fundamental. Apesar das falhas, dificuldades e atrasos em implantar adequadamente uma gestão escolar democrática, observamos no exemplo desta escola municipal de Campo Mourão o interesse por parte de seus/suas funcionários/as em fazer da escola um espaço para debate dos paradigmas pós-modernos.

**Palavras-chave:** Educação. Gestão Escolar Democrática. Inclusão.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade apresentar a análise dos resultados do estágio de gestão realizado em uma escola municipal da cidade de Campo Mourão – PR. O projeto do estágio teve como objetivo maior investigar o processo da gestão escolar e se esta pode contribuir para o trabalho coletivo e participativo do entorno escolar, assim como para incluir – tanto em questão de discussão como de práticas – relações de alteridade e respeito para com as diversidades que se encontram permeadas no espaço escolar. Pretendendo estabelecer uma ponte entre a aprendizagem teórica fornecida pelo curso de Pedagogia nas aulas presenciais e a realidade vivida pelos gestores na escola atualmente, foram realizadas discussões sobre gestão democrática e inclusão escolar, assim como aplicou-se um

questionário com a orientadora da escola em questão, baseando-se nos pressupostos político-filosóficos dos Estudos Culturais.

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual do Paraná *campus* Campo Mourão (Unespar/Fecilcam) possui o estágio em Gestão Educacional como um dos pontos necessários à experiência no exercício profissional a fim de ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências, de acordo com o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia (Resolução nº 029/08).

Questionamos então: Como a gestão democrática possibilitaria o trabalho sobre a alteridade? De que forma ela pode contribuir para o estabelecimento de relações igualitárias e inclusivas dentro do âmbito escolar? Baseadas em literatura especializada (PARO, 2002, 2006; LOURO, 1997), nos reunimos com os/as funcionários/as da escola para discutir a temática de gestão democrática e inclusão escolar a fim responder à problemática aqui apresentada e esclarecer dúvidas com relação a gestão escolar e seu funcionamento prático.

Neste sentido, procurei verificar se a escola em questão trabalha com um ideal político-pedagógico-administrativo de gestão democrática, em que comunidade e escola trabalham de forma a possibilitar o melhor desenvolvimento de ações a serem tomadas com o intuito de formar integralmente os sujeitos que ali estudam, entendendo a formação integral como os conhecimentos (saberes comuns e científicos) e valores a serem adquiridos pelos alunos para que possam tomar consciência da realidade em que vivem e, desta forma, contribuir para a sua mudança (PARO, 2006, MOREIRA e CANDAU, 2007).

## **2 ESCOLA PÚBLICA E LUTA POLÍTICA: POSSIBILIDADES E CAMINHOS**

Quando a gestão escolar entra em pauta, o que percebe-se é uma grande dificuldade de percebê-la como elemento constituinte de democracia dentro do ambiente escolar. No entanto, a gestão é o elemento integrador na escola, é ela que fornece subsídios para que todos os sujeitos que se encontram neste ambiente se integrem e efetivem de fato e objetivamente relações que não se baseiem no autoritarismo, mas sim, na alteridade, sinônimo de reciprocidade, que se deem num plano horizontal. Desta forma as relações dentro da escola levarão em consideração a opinião e participação de todos os envolvidos no ato educacional, dando condições para a concretização da gestão democrática (Paro, 2006).

A realidade infelizmente não obedece a esse tipo de relações e acaba por revelar-se sujeita à hierarquização que se estabeleceu durante a história da educação, impossibilitando

a criação de uma cultura de participação dentro do ambiente escolar (FANK, 2010). Segundo Paro (2006), a escola é obrigada a cumprir legislações burocráticas sob o comando do Estado e acaba por não observar as relações a serem cumpridas dentro de seu próprio âmbito, as quais lhes dariam uma boa perspectiva para a resolução dos “problemas pedagógicos” existentes nas salas de aula e que afetam o cotidiano da escola.

Antes de prosseguirmos com a análise sobre gestão democrática no âmbito escolar, devemos esclarecer que, segundo Paro (2002, p. 18), a administração, em seu sentido geral, é “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.”, ou seja, a definição dos recursos mais adequados para as atividades que serão desenvolvidas com vistas ao objetivo desejado, no caso da escola, transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. A atividade administrativa escolar (PARO, 2002, p. 13) se dá em “[...] condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos.”, estando “[...] organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes.”, não sendo neutra, mas carregada de ideologia e de poder.

Também buscamos esclarecer neste primeiro momento em que sentido são tomadas as relações horizontais aqui citadas e analisadas. Estas relações são entendidas como as relações humanas que se estabelecem entre os sujeitos que se encontram envolvidos no âmbito escolar, sejam eles diretor/a, orientador/a, alunos/as, docentes, funcionários/as ou família/comunidade, relações estas que devem ser de cooperação e solidariedade, numa atitude de alteridade, isto é, respeito e tolerância para com as dificuldades e diferenças dos/as outros/as.

A discussão sobre Gestão Democrática se faz necessária devido a não observância de participação do entorno escolar em decisões de relevância social e cultural e por levar em consideração o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96): “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” e ainda “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.”.

De acordo com Fank (2010), a escola expressa um projeto social que envolve aprendizado e luta política e, por esse motivo, não finaliza seus objetivos apenas no espaço institucional escolar, expandindo-os pela e para a educação assim como para as demais instituições que estão envolvidas na formação identitária dos sujeitos sociais. Ante a esta ideia, a autora afirma que a escola deve ser analisada e situada historicamente em meio aos seus aspectos político-econômico-sociais, pois estes podem limitar a autonomia da escola

devido às condições da comunidade em que se encontra e das políticas públicas vigentes à época. Paro (2006) discute a questão da autonomia da escola e diz

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos. (PARO, 2006, p. 12)

Tal como o autor, Fank (2010) acredita que a gestão democrática somente se efetivará no momento em que a comunidade tomar consciência e perceber-se como integrante do processo democrático, pois as políticas e a escola pública são destinadas a ela: “[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses [...] das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.” (PARO, 2006, p. 12)

Dado que a escola atendeu (e ainda atende) aos interesses hegemônicos (burguesia), a (pretensa) “universalização da escola pública” trouxe ao palco outros atores (classe trabalhadora) e, como consequência, tem-se menor poder de mudança e de apelo aos órgãos educacionais por não equivaler aos interesses anteriormente atendidos (FANK, 2010). Além disso, continua-se convivendo com uma escola dualista e que não preconiza - pelo menos não na sua totalidade - ideais de igualdade entre os sujeitos que são objetos da educação.

Além de ir contra o que está declarado na LDBEN (1996) – “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III – pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.” – cultiva-se o que Moreira e Candau (2007) denominam de “professor daltônico cultural”, isto é, aquele professor que não vê diferença entre seus alunos, que ensina como se todos pertencessem a um mesmo padrão.

Visto que a educação, como afirma Fank (2010), não possui uma cultura de participação dentro da escola - devido à interrupção do processo democrático que ocorreu em todas as instâncias no golpe militar de 1964 -, é necessário enfatizar a relevância deste processo, sobretudo dentro das escolas, espaço privilegiado para debate e defesa de ideais contra hegemônicos. O convívio com estes ideais pode se dar principalmente pela via de participação de todos os envolvidos e interessados pela educação na gestão democrática, projeto político-pedagógico-administrativo que se efetivará por meio de uma demanda e atuação contínuas.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia pautou-se nos pressupostos político-filosóficos dos Estudos Culturais, que na área da educação, segundo Wortmann e Veiga-Neto (2001), relativizam o poder de verdade que está inscrito nas asserções e nos arranjos disciplinares e se atentam para os processos em que se dá a produção e circulação de discursos.

O que se coloca é termos sempre se *perguntar* sobre as condições de possibilidade – que são sempre sociais, culturais, representacionais etc. – disso que é considerado o “mundo real”; é termos de examinar as circunstâncias – históricas, econômicas, discursivas etc. – que permitiram e que permitem, a cada momento, a emergência dos *significados* que damos a isso que é *considerado* o “mundo real”. (WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001, p. 114-115, grifos meus)

Neste sentido, os Estudos Culturais, diz Giroux (1995), podem oferecer possibilidades que garantam aos/às educadores/as a reflexão sobre a teoria e prática educacionais e sobre o significado de educar os/as futuros/as profissionais da escola, de forma a atender as novas demandas sociais que, cada vez mais, afetam o cotidiano escolar. Entra em jogo “[...] a tentativa para *produzir novas metodologias e novos modelos teóricos* para analisar a produção, a estrutura e a troca de conhecimentos.” (GIROUX, 1995, p. 90-91, grifos meus).

A escola se configura como um dos espaços que (re)produz-se perspectivas e ideologias por trabalhar com o conhecimento e a formação humana e identitária de seus alunos e alunas. Cabe ao professor, então, a tarefa da análise cultural (SILVA, 2004, p. 134): “[...] o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização.”.

Portanto levamos em consideração que

[...] as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. (LOURO, 1997, p. 98)

Foram realizadas três reuniões com os/as docentes e funcionários/as no espaço escolar, dado que o Regulamento de Estágio Obrigatório (Resolução 029/08) oferece como alternativa metodológica o desenvolvimento de “Seminários, debates, reuniões, curso de pequena duração”, buscando articular estes às necessidades/demandas da instituição com o intuito de subsidiar tanto acadêmicos do curso quanto os educadores/as da instituição. As discussões pautaram-se no tema de gestão democrática interligada ao processo de inclusão e participação no que diz respeito ao estabelecimento de relações mais igualitárias entre

escola, alunos/as e família e tiveram duração de 1 (uma) hora após o expediente de trabalho.

Também foi aplicado um questionário destinado à gestora da escola com perguntas referentes à gestão escolar, objetivando melhor compreender seu funcionamento e para verificar se a gestão democrática realmente ocorre com a participação da comunidade onde a escola se encontra e, sobretudo, se a família dos/as alunos/as se fazem presentes na escola, sendo necessária ou não a sua presença.

O questionário incluiu as seguintes questões:

- Qual a sua definição de gestão escolar? E de gestão democrática?
- Você considera possível a concretização da gestão democrática no atual estágio que a escola pública se encontra?
- Qual a relação da família/comunidade com a escola?
- Como a gestão democrática possibilitaria o trabalho aprimorado com problemas pedagógicos?
- Você considera que a escola cumpre com o seu papel social de formação integral dos sujeitos, tendo como finalidade o desenvolvimento do senso crítico e a mudança da realidade social?

A seguir serão apresentadas e analisadas algumas das situações ocorridas e comentadas nas reuniões e as respostas referentes às perguntas do questionário realizado com a orientadora da escola.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

O estágio de gestão constituiu-se em três encontros com as/os funcionários/as da escola municipal para uma discussão sobre gestão democrática e inclusão escolar e um encontro com a orientadora da mesma escola para esclarecimento de dúvidas referentes à gestão escolar.

Respondendo ao questionário, a orientadora disse que há uma diferença vital entre gestão escolar e gestão escolar democrática: a primeira diz respeito ao cumprimento de funções e era realizado pelos/as funcionários/as – sobretudo o/a diretor/a - antes de a gestão escolar democrática começar a ser discutida, analisada e implementada nas escolas; esta considera e privilegia a sintonia que se estabelece entre os funcionários no cumprimento das funções educacionais, leva em conta a união entre eles a fim de finalizar os objetivos propostos coletivamente; nas palavras da professora “Cumprir um objetivo com o auxílio de todos.”. Ela acredita ser possível a concretização da gestão democrática, mas

ênfatiou: “Desde que tenha organização. Os objetivos devem ficar claros e cada um deve exercer o seu trabalho para que o fim visado seja alcançado.”

No antigo sistema de gestão, conforme alega Paro (2006), todo o poder ficava sob domínio do diretor, que por um lado era considerado a autoridade máxima da escola e por outro era o responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem, o que não lhe garantia autonomia, por ter de obedecer aos escalões superiores do Estado, nos fazendo retomar a questão da autonomia escolar citada anteriormente. Confere-se ao diretor um caráter autoritário de forma a estabelecer uma hierarquia no interior da escola, em que ele se configura como “[...] o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar.” (PARO, 2006, p. 11-12).

No sistema de gestão democrática, no entanto, exige-se – e este fator é imprescindível – a participação de todos e dentre estes todos incluem-se: comunidade em que a escola se encontra, responsáveis pelos/as alunos/as, professores/as, funcionários/as da escola, gestores/as e os/as próprios/as alunos/as. Essa participação diz respeito, segundo Paro (2006),   tomada de decisões, isto é,   definição de objetivos e realização das atividades de forma equilibrada e adequada às funções de cada um a fim de cumprir os fins desejados articuladamente.

Tomando como referencial e ponto de partida a gestão democrática, o debate desenvolveu-se em torno da inclusão escolar. Inclusão escolar não somente no que diz respeito às necessidades especiais, mas com relação a todas as diferenç as que se encontram no âmbito escolar desde a chamada “universalização da escola pública”. Portanto, inclusão de relações e debates acerca de raça,  tnia, g nero, sexualidade, etc. (Mattos, 2012).

Focamos, então, nas relações de g nero, por entender que g nero não é uma noção est tica, mas que percorre toda a vida do sujeito e é influenciada pelas representações de feminino e masculino daqueles com quem o sujeito convive (LOURO, 1997). No caso deste projeto, representações daqueles com quem o/a aluno/a convive na escola, sobretudo professores e professoras, por estarem em relação mais direta com ele/a e por terem como intuito a sua formação (científica e identitária).

Os corpos das crianç as são compostos, em sua grande maioria, por artefatos que promovem a identificação com o masculino ou com o feminino. Ao mesmo tempo, porém, as infinitas possibilidades de consumo que o mundo contemporâneo oferece começ am a promover a utilização de artefatos que eram usualmente associados a um g nero – anéis para meninas, por exemplo – pelo g nero oposto – no caso, meninos com anéis, brincos, cabelos pintados etc. (MOMO e COSTA, 2010, p. 986)

Além do g nero, outra característica demarcada e bastante visível e declarada na realidade infantil moderna é a sexualidade. De acordo com os depoimentos das professoras,

as crianças estão mostrando a sua sexualidade cada vez mais cedo, fazendo com que o assunto seja abordado com maior frequência do que anos atrás e trazendo à cena uma adolescência extremamente precoce.

Professores e professoras lidam com a questão da diferença em seu cotidiano por esta assumir um teor cada vez mais relevante, fazendo com que o discurso da escola seja forçado a atender tal demanda, deslocando as discussões “[...] no sentido de reconhecer e até defender as diferenças.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 11). Apesar das ocorrências cada vez mais frequentes, os/as professores/as confirmam que há sim a necessidade de trabalhar estas diferenças, contudo, declaram e reconhecem haver uma enorme dificuldade para realizar esta tarefa por não terem domínio sobre o assunto e temerem realizá-la de forma indevida.

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época na história. (GIROUX, 1995, p. 88)

Neste mesmo sentido, Louro (1997) afirma que os/as docentes não foram treinados para a convivência com a instabilidade, com as dúvidas, com o movimento. No entanto, é indispensável para autora – e defendemos esta ideia - repensar e questionar os ensinamentos, conhecimentos, saberes, os modos de ensinar, o sentido que os/as alunos/as dão àquilo que aprendem na escola e, sobretudo, atentar para a linguagem, “[...] procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.” (LOURO, 1997, p. 64).

O conhecimento que o professor deve ter para lidar com a matéria que está desenvolvendo em sala de aula foi uma ênfase dada pela orientadora da escola durante a entrevista; para ela é o conhecimento que irá dar ao/a professor/a o domínio de sala, que lhe dará autoridade e fará com que os/as alunos/as o/a respeitem e respeitem o trabalho que está exercendo. Conhecimento não somente relacionado ao conteúdo, mas também aos valores e às experiências, pois o professor deve ter embasamento teórico (valorizando o ensino tradicional) e, além disso, deve dominar as atualidades, para que sua prática não se perca em meio às mudanças que ocorreram na sociedade e no público atendido pela escola.

Para a orientadora, na gestão escolar democrática o papel do professor vai além da simples transmissão dos conteúdos contidos no currículo escolar: “O professor deve ter a capacidade de dar algo a mais para o aluno”, ou seja, deve ensinar valores,

comportamentos que sejam válidos para sua formação humana e social. Diz também que, infelizmente, tanto o/a aluno/a perdeu respeito para com o/ professor/a, quanto o/a professor/a perdeu o respeito para com o aluno, não reconhecendo o seu trabalho como uma profissão de valor.

Em meio a este movimento encontram-se a mídia e o consumismo, bastante enfatizados em nossos diálogos. Influenciadas pelo que veem e pelo que entram em contato, as crianças, mesmo as da Educação Infantil, ambicionam “ter” em vez de “ser”, mais e mais procuram tornar-se visíveis por aquilo que obtém e deixam em segundo plano a sua subjetividade como ser humano. Os aspectos analisados nos diálogos e que ocorrem no cotidiano escolar podem ser resumidos pela seguinte fala:

Observamos que as crianças pós-modernas desejam incessantemente fazer parte do mundo das visibilidades, querem aparecer, para poder “ser”. Na sociedade de consumidores, cada sujeito está engajado em práticas de empreendedorismo dedicadas a transformar a si próprio em uma mercadoria vendável, consumível. [...] Assim, o que está em voga na mídia do momento e na cultura do consumo parece ser indissociável dos corpos das crianças das escolas, que incansavelmente tentam a transformação de si próprios em algo vendável, consumível e desejável. (MOMO e COSTA, 2010, p. 979-980)

Com relação à formação dos/as alunos/as, a orientadora respondeu que a escola permanece apenas na tentativa de formar um cidadão crítico e transformador, pois tornou-se encarregada de vários problemas sociais, assumiu funções ao longo do tempo que não condizem com seu propósito. “A escola passou a integrar projetos estabelecidos pelo Estado sobre todo e qualquer tipo de ‘necessidade’, ‘semanas’ da saúde, da pátria, da alimentação... E deixou de atender o seu objetivo principal, que é transmitir o conhecimento científico”.

E por conhecimento científico entendemos aqueles conhecimentos que vão além dos que estão presentes na vida cotidiana do/a educando/a: os primeiros devem ampliar e transformar os últimos, fazendo do/a aluno/a um sujeito ativo capaz de mudar o seu contexto em favor das necessidades comunitárias (MOREIRA E CANDAU, 2007). Nas palavras dos autores, um conhecimento relevante, isto é, que facilite ao/a aluno/a a compreensão da realidade em que está inserido e possua potencial para tornar as pessoas – no caso os sujeitos escolares – capazes de compreender o papel que devem ter na mudança desta realidade.

Para a orientadora, a gestão democrática mudou a realidade escolar: “A gestão democrática dá liberdade para o desenvolvimento de propostas diferentes, mas também abre espaço para a cobrança.”. Isto é, o professor deve se adaptar às mudanças, deve trazer outras metodologias, outros conteúdos, mas estas devem ser trabalhadas de forma a trazer resultados positivos com relação ao ensino e à aprendizagem.

Por conseguinte, a gestão democrática, na busca pela cooperação de todos os profissionais da escola em garantir um compromissado ensino para todos, contribui para uma significativa mudança no perfil do professor e na construção de um novo perfil de escola que, contemple e valorize a singularidade de todos os sujeitos, em conformidade com o paradigma da inclusão. (MATTOS, 2012, p. 15-16)

Por fim, ela também afirmou que o trabalho com a gestão democrática não se dá num vazio, mas deve seguir a política definida pela escola, deve basear-se nos pressupostos filosóficos definidos nos documentos da escola - Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno -, que por sua vez, são fundamentados nas leis e resoluções do governo, ditando direitos e deveres de todos aqueles que estão implicados no âmbito escolar: “Tudo o que se faz na escola, todas as suas funções devem estar baseadas nos documentos internos. São eles que irão ditar os caminhos a serem percorridos para se chegar aos objetivos propostos.”.

Vimos então ser possível a concretização do ideal democrático no âmbito da gestão escolar. Ainda assim, a orientadora admite que falta participação por parte da comunidade nas discussões escolares e falta também maior colaboração por parte dos professores e professoras no cumprimento de suas funções para atingir os objetivos coletivos: “Alguns ainda vêm para a escola dão a sua aula e vão embora, pensam que sua função é apenas esta”.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vemos então a necessidade que se encontra em trabalhar aspectos que retomem ideais de igualdade e alteridade no ambiente escolar, dadas as condições históricas e sociais que apresentam um quadro de inobservância de práticas e discussões que cogitem a possibilidade de um trabalho sob esta perspectiva.

Apesar das falhas, dificuldades e atrasos em implantar adequadamente uma gestão escolar democrática, observamos no exemplo desta escola municipal de Campo Mourão o interesse por parte de seus/suas funcionários/as em fazer da escola um espaço para debate dos paradigmas pós-modernos que têm como pretensão a inclusão das vozes que foram silenciadas ao longo da história da educação, mais especificamente do currículo da escola brasileira, ou seja, as histórias e as lutas das etnias diminuídas, do gênero, das raças, das sexualidades periféricas.

A inclusão destas questões no entorno escolar passa necessariamente pela implantação concreta e objetiva da gestão escolar democrática, por esta dizer respeito à participação de todo o conjunto de atores e atrizes escolares em relações horizontais, ou

seja, relações de alteridade, de respeito, de tolerância, de equidade, de compreensão e, sobretudo, de auxílio mútuo.

Baseados nestes princípios, o trabalho administrativo e pedagógico irá se tornar mais fácil de ser realizado, pois levará em conta as condições humanas e sociais que se dão no âmbito escolar. Além disso, considera as condições identitárias e políticas dos sujeitos que ali estão implicados.

Desta forma, o trabalho escolar não se resumirá a mera transmissão de conhecimentos por parte do professor, mas poderá promover a transformação social e cotidiana do/a aluno/a por meio do trabalho participativo de toda a comunidade escolar, interna e externa, no cumprimento das funções de cada um e dos fins objetivados coletivamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

**Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXIII, f. II, n. 79, p. 11-14, ago. 2002.

FANK, Elisane. A Gestão Democrática na Escola Pública como Método e Concepção: uma abordagem para além dos clichês das políticas mercadológicas e de coalizão. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Gestão Escolar. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba – PR: SEED-PR, 2010.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **Gestão Democrática e Inclusão Escolar: um possível diálogo**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. de 2012.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças Escolares do Século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações Sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Educação em Ação).

Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Fecilcam. **Resolução nº 029/2008**.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.