

---

**Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire**

*Limits and challenges for the exercise of democratic school management in the eyes of John Dewey and Paulo Freire*

Almir Paulo Dos Santos  
Juliane Bonez  
**Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)**  
Erechim - Rio Grande do Sul -Brasil

**Resumo**

Este artigo discute o conteúdo expresso nos Planos Integrados de Escola (PIEs) referente à gestão escolar democrática. O objetivo é identificar as intencionalidades democráticas na formulação dos PIEs, seus limites e desafios para a gestão escolar democráticos. A fundamentação teórica encontra-se ancorada nas perspectivas de participação e democracia a partir de Dewey e Freire. Utiliza-se uma metodologia qualitativa por meio da análise documental. Evidencia-se que as intenções, dos gestores nos documentos, são claras com relação à preocupação em atender à comunidade escolar em paralelo ao desempenho das funções legais.

**Palavras-chave:** Democracia; Gestão Escolar; Experiências.

**Abstract**

This article discusses the content expressed in the Integrated School Plans (PIEs) regarding democratic school management. The objective is to identify the democratic intentions in the formulation of PIEs, their limits and challenges for democratic school management. The theoretical foundation is anchored in the perspectives of participation and democracy from Dewey and Freire. A qualitative methodology is used through document analysis. It is evident that the intentions of the managers in the documents are clear regarding the concern to serve the school community in parallel with the performance of legal functions.

**Keywords:** Democracy; School Management; Experiences.

## **Introdução**

A gestão escolar tem-se apresentado, na atualidade, como elemento importante para os processos de democratização de suas práticas, fortalecendo a qualidade da educação pública brasileira. Isso ocorre porque as práticas dos gestores vão além do conceito de gerenciamento. São processos coletivos permeados pelos princípios da participação e da democracia, garantindo o direito de aprender, fortalecendo a emancipação e a autonomia dos sujeitos envolvidos no contexto da escola.

Os Planos Integrados de Escolas (PIEs) são parte integrante do processo de eleição de diretores em escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul (BR). Para manter o foco no tema em análise, o texto referenda a pesquisa na gestão escolar de algumas escolas da Rede de Ensino, sob a jurisdição da 15ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O objetivo deste trabalho é identificar os propósitos democráticos encontrados no registro dos PIEs, com fundamento na organização documental proposta para a gestão das escolas pesquisadas. A partir do destaque intencional dos gestores como base da pesquisa, focalizou-se identificar, nos documentos e no planejamento, a presença da intencionalidade da prática de gestão democrática e seus nuances, no espaço escolar.

A metodologia é qualitativa de análise documental, considerando-se os documentos selecionados, suas expressões e análises, haja vista que a pesquisa qualitativa, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). O debate teórico que nos auxiliou a compreender e analisar os dados coletados encontra-se estruturado em Paulo Freire e John Dewey. De acordo com Dewey, na obra *Democracia e Educação* (1959), bem como nas obras *Pedagogia do oprimido* (1987) e *da Autonomia* (1996), ambas de Freire que encaminha o debate a partir de três pontos centrais: a primeira faz uma crítica à educação tradicional, onde o educando é objeto do ensino aprendizagem; a segunda, a perspectiva da experiência e reflexão que permite o educando e educador a conectar-se ao conhecimento científico com a realidade prática do educando; e a terceira o diálogo e a autonomia entre educando e educador como possibilidade de práticas ou ações democráticas participativas no contexto da comunidade escolar.

Para dar conta desse objetivo, apresentam-se o debate e a reflexão a partir dos seguintes pontos: na primeira parte do texto, uma aproximação entre Dewey e Freire em

relação à Democracia e à Educação, seguido da apresentação da metodologia, caminho base para a estruturação da pesquisa. Na sequência, a descrição da própria análise documental e, por fim, as considerações que tecem um fechamento entre as proposições dos autores e a prática da escola expressa na intencionalidade dos PIEs.

### **Democracia, diálogo e experiência na perspectiva de Dewey e Paulo Freire**

Na perspectiva de aproximar os dois autores referendados e seus escritos, em relação com a democracia, é necessário contextualizar alguns indicativos. Freire nasceu no Recife (Brasil), em 19 de setembro de 1921, data essa em que Dewey já estava com 62 anos de idade, “fazendo conferências nas universidades chinesas de Pequim e Nanking a convite de seus alunos de doutorado da Columbia University” (MURARO, 2013, p. 03). No ano de 1959, Freire publica sua primeira obra intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” e faz referência à obra “Democracia e Educação” (1959), de Dewey. A partir disso, evidencia-se que Freire teve contato com o pensamento educacional de Dewey. São dois intelectuais que ultrapassam o tempo e o debate educacional no Brasil. Nesse espaço, também se destaca Anísio Teixeira, o tradutor das obras de Dewey e, Lourenço Filho, o comentador. Muraro (2013) explicita que o pensamento deweyano apresenta-se, direta ou indiretamente, na obra freiriana, constituindo-se num campo de pesquisa pouco explorado na literatura brasileira. Desse modo, cabe aos pesquisadores compreender e aproximar os escritos de Dewey e Freire, na perspectiva de uma educação democrática, tornando fundamento teórico para compreender as dinâmicas práticas de gestores(as) em seus projetos de gestão, por meio dos PIEs.

Freire e Dewey são dois autores que, com seus escritos, permanecem vivos aos tempos da educação e da democracia. Dewey discute, na obra Democracia e Educação (1959), que a vida democrática depende de uma educação que cria o hábito de pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência. Freire posiciona a democracia, examinando os problemas atuais da educação nas obras Pedagogia do oprimido (1987) e Pedagogia da autonomia (1996). Essas duas perspectivas teóricas contribuem significativamente para refletirmos o que os PIEs apresentam em seus documentos que possibilitam práticas de gestão democrática.

Nesse intuito, procura-se conduzir esse debate, apresentando-se três espectros que permitem aproximar a discussão desses autores: o primeiro, referente à crítica à educação tradicional; o segundo, ao conteúdo da reflexão e do diálogo, como caminhos possíveis para

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire* pensar e experienciar a educação; e, por fim, a educação e democracia, presentes nos escritos dos autores, fazem referência à análise dos conteúdos documentais dos PIES expressos nessa análise.

Para Dewey, um dos pontos centrais em sua teoria educacional é a crítica à educação tradicional. Para esse autor a educação é expressa como a necessidade da vida, tendo em vista que ensinar e aprender tornam-se referência para a continuidade da existência social. Entende-se que a escola é um meio importante de transmissão, para formar a mentalidade do jovem (imaturo). No entanto, isso ocorre “somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar” (DEWEY, 1959, p. 4).

A educação, para Dewey, ocorre a partir da experiência reflexiva e não pelo adiestramento ou treino, tampouco pelo armazenamento de conhecimentos e experiências abstratas, pois, educar não é transferir pensamentos para outra pessoa, mas uma “reconstrução ou reorganização das experiências, que esclarece e aumenta o sentido deste e, também, a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p.83). Assim, educar é uma constante reorganização de nossas experiências.

O modelo de educação tradicional habitua o estudante a, simplesmente, passar nos exames, admitindo, pacificamente, que os conhecimentos desenvolvidos são inúteis e inertes para a vida social cotidiana, resultando em dois maus efeitos: “a experiência ordinária dos estudantes não adquire o enriquecimento que poderia ter” (Dewey, 1959, p. 177), justamente porque falta o contato com os objetos ou experiências de sua vida cotidiana. E, o segundo efeito negativo, “não é fecundada pelos estudos escolares” (DEWEY, 1959, p. 177), tornando o conhecimento costumeiro, enfraquecendo a compreensão.

Para tanto, as escolas precisam ser providas de laboratórios, oficinas e jardins, usando livremente a dramatização, os brinquedos, os jogos, reproduzindo, situações reais da vida. Com isso, o estudante adquiriria e aplicaria informações e ideias conectadas às experiências progressivas. “As ideias não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada. Elas animam e enriquecem o curso da vida comum. Os conhecimentos vitalizam-se com o ser posto em ação, com o exercerem a sua função na direção da atividade” (DEWEY, 1959, p. 178).

A perspectiva crítica de Dewey, em relação à educação tradicional, ecoa fortemente nos escritos de Freire, quando esse apresenta uma crítica à educação bancária, como depósito do saber. O educador se põe à frente do educando com sua antinomia e o educando

reproduz os conhecimentos repassados, de maneira artificial, recebendo, pacientemente, memoriza e os repete. “O educador é o sujeito que conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais, ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2000, p. 62).

Para Freire, a educação tradicional promove a adaptação do educando à ordem existente, alienando e produzindo uma consciência domesticada, sendo um dos problemas centrais, evidenciado por esse autor, que distância o desenvolvimento do ser humano de uma perspectiva democrática e coletiva. Esse modelo de educação resulta numa memorização mecânica de um conjunto de teorias, sem conexão com a realidade do mundo, pois são narrativas e discursos sem práxis, sem experiência, ou seja, são conteúdos supérfluos, desfocados da realidade do aluno. “Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como corpo consciente” (FREIRE, 2000, p. 66).

Superando essa visão tradicional de educação, Dewey explicita a importância da reflexão e da experiência para o desenvolvimento da consciência, que origina-se na medida em que o educador ou o gestor a organiza, reflexivamente, como um problema que se torna causa conectada com experiências práticas e conjuntas, para que os gestores, os pais e os professores possam proporcionar condições que estimulem o pensamento, o diálogo e a cooperação, sendo necessário, contudo para que esses não resolverem os problemas, mas proporcionem espaços para que todos integrem essas experiências, assumindo, assim, a atitude de interesse para com a atividade de quem aprende participando. Aprender é participar “de situações significativas onde a sua própria atividade origina, reforça e prova as ideias – isto é, significações ou relações percebidas” (DEWEY, 1959, p. 176).

Isso não significa que o gestor, os pais e os professores devam ficar simplesmente como expectadores, porque estar ou não presente é a mesma coisa que fornecer ideias ou matérias já preparadas ou reproduzir exatamente o que é ensinado. Nas atividades compartilhadas, o “professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1959, p. 176).

Na concepção freiriana de educação, está contida a afirmação de que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo objeto de conhecimento que é a realidade vivida.

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire*

“Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). A educação é um desafio que se apresenta tanto para o educador como para o educando, a partir de sua realidade, composta por situações-problemas, inquietações, reflexões e integração coletiva, constituindo a matéria prima do processo educacional. São atividades educacionais compartilhadas, conectadas ao mundo da experiência, em que o gestor, educador, e o educando se educam entre si, a partir de seus contextos. É uma educação problematizadora, na qual o educador não é mais o que apenas educa, mas o sujeito do processo que, enquanto exerce suas práticas educacionais, é educado e está em diálogo com os educandos. São experiências de sujeitos que respeitam e produzem novos conhecimentos.

A realidade que se apresenta, aos sujeitos, de maneira problematizada é um dos pontos fortes entre Dewey e Freire. O processo educativo problematizador tem por finalidade a libertação da consciência do oprimido, a partir da dialogicidade, pois “Ninguém, na verdade problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização” (FREIRE, 1987, p. 82). Para Dewey, a problematização conectada à experiência das coisas pressupõe a mediação a partir do diálogo, como possibilidade de transformação democrática da educação. “A experiência de cada uma das partes perde em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias atividades da vida” (DEWEY, 1959, p. 90). É necessário que o grupo esteja organizado como unidade social de interesses comuns, possibilitando o diálogo como fundamento das experiências democráticas.

O pensar reflexivo e o democrático, na concepção de Dewey, são construídos a partir de um problema originário das experiências da realidade, uma vez que desenvolve uma investigação reflexiva, com base na realidade da vida, reconstruindo situações problemas, produzindo, assim, um conhecimento conectado às práticas. “Uma democracia é mais do que uma forma de vida, é, primacialmente, uma forma de vida associadas, de experiência conjunta e mutuamente” (DEWEY, 1959, p. 93). A reflexão fornece a compreensão da realidade, sendo o esforço intencional para se descobrirem as relações específicas das experiências e da continuidade, a partir dos dados apresentados; pois, sem o elemento reflexivo, não é possível nenhuma experiência significativa. Desse modo, a reflexão é o esforço intencional para se descobrir a relação entre as coisas que se fazem e as consequências que resultam disso em ações. Dewey (1959) explica que a reflexão é a aceitação da responsabilidade, tendo origem

na experiência de vida, permitindo, dessa forma, transformar a situação. É um aprender a pensar a realidade, a partir dos problemas que a experiência apresenta, tendo como condição primeira a possibilidade de uma vida democrática e a reconstrução das experiências compartilhadas entre os indivíduos.

Esse pensamento reflexivo de Dewey aproxima-se da perspectiva freiriana gnosiológica do ensinar e do aprender, tendo em vista que quem ensina aprende. A experiência reflexiva da realidade que se apresenta ao sujeito possibilita refletir e compreender as diversidades de facetas impostas pela educação bancária. É estar e ser no mundo, como seres humanos históricos, capazes de intervir no espaço e de conhecê-lo. Ao produzir conhecimentos novos, superam-se os já adquiridos, pois são experiências conectadas à realidade. A reflexão e a reformulação desses novos conhecimentos possibilitam abrir-se a si mesmo, ao mundo e ao outro, por isso, ensina-se e aprende-se no mesmo movimento reflexivo das experiências cognoscentes, ou, nas próprias palavras de Freire (1996, p.16): “ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existe e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existe”. Salienta-se que Freire define a educação como gnosiológico, mostrando o potencial de libertação que a educação fornece. Expõe a racionalidade do ser humano como ser que conhece a busca permanente de fazer e refazer seu saber, sendo uma curiosidade epistemológica que perpassa a curiosidade ingênua “que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 17).

É um recriar a concepção de problema, guiado pelas experiências histórico/sociais. A educação torna-se o espaço dos aprendentes (educador e educando), em que ninguém problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização. No entanto, “a experiência que possibilita o discurso novo é social” (FREIRE, 1996, p. 43), constituindo um ser autônomo, reflexivo e de diálogo, como princípio de uma educação democrática.

O ideal democrático para Dewey “é mais do que uma forma de governo é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiências conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93), conduzindo a solução dos problemas a partir da mediação

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire* do diálogo, como parte de uma educação democrática. Dessa forma, defende a prática do debate e da reflexão com base nas experiências entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, a liberdade, proporcionada a seus membros nas sociedades democráticas, desenvolve a consciência em cada indivíduo e, deste, para o grupo. Ela propicia a participação e uma ação que permitem mudanças sociais. Portanto, não está no esperar encontrar práticas democráticas, mas sim, em fazer das próprias práticas relações democráticas, uma vez que “a democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (DEWEY, 1959, p. 89).

A concepção de democracia defendida acima é uma experiência comum que busca resolver conflitos da sociedade em que os grupos estão inseridos. Há a defesa, por parte do autor, de que a escola é o espaço que precisa reafirmar os princípios da sociedade democrática, como se fosse um treino em busca do ideal social. Não significa dizer que essa instituição deva ser a base do ideal democrático, porém, utilizá-la como método para que, a partir dessas experiências do espaço escolar, possa haver a transformação da sociedade. Para Dewey (1959), a educação é um meio pelo qual a democracia pode se consolidar e, também, se aperfeiçoar.

Freire (1998) aproxima-se de Dewey (1959) ao apresentar uma educação democrática a partir do diálogo como um encontro amoroso, mediatizado pela realidade e a fim de se modificar e se transformar. Faz uma crítica à educação verbalista e tradicional, haja vista que “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 2011, p. 166). Ademais, o diálogo tem potencial transformador para o educando e para o educador e permite o desenvolvimento de práticas democráticas, bem como o respeito entre os sujeitos, possibilitando compreender-se a si mesmo e a realidade em que se encontra inserido. Para Freire, “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e mesmo crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro” (2011, p. 162), uma vez que valoriza e possibilita a reflexão e a participação ativa e de forma democrática.

Essa participação dialógica entre os sujeitos é uma das tarefas da educação, visto que a democracia se fortalece a partir do educar, capacitando os sujeitos a solucionar os problemas de sua realidade; logo, é uma educação para a cooperação e não para a

memorização de conteúdo. Assim, democracia e educação, para Freire, são inseparáveis, pois contribuem para a autonomia do sujeito, capacitando-o para solucionar problemas e construir uma democracia participativa.

Para Dewey e Freire, democracia e educação são partes integrantes do processo de formação do sujeito, como forma de vida que transforma e possibilita ao ser humano constituir experiências dialógicas na resolução de seus problemas. Freire (1987, p. 80) caracteriza a democracia como uma forma de vida na constituição de uma consciência reflexiva e na construção ativa de um ser político, “que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe”. Dewey (1959, p. 93), por sua vez, expressa a democracia e a educação de maneira semelhante, quando cita que “uma democracia é mais do que uma forma de governo é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Conseqüentemente, democracia e educação, para os autores, envolvem uma discussão participativa, reflexiva de experiências democráticas e que permitindo a cooperação e a interação entre os envolvidos, a partir do diálogo e da valorização dos sujeitos. Essa perspectiva democrática possibilita fortalecer a análise dos documentos dos PIES, identificando seus limites e desafios para a gestão democrática

### **Caminho metodológico**

A metodologia aplicada é qualitativa de análise documental. De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”. A análise documental se dará a partir dos PIES originários da proposta de ação que contempla a projeção de cada candidato a gestão escolar. São os planos de gestores(as) escolares de sete escolas que compõem a 15ª Coordenadoria Regional de Educação/RS. O critério de escolhas desses PIES contou com a delimitação de escolas de ensino fundamental, com número 48 a 120 estudantes. São escolas que atendem em dois turnos, com gestor(a) 40 horas na função, no mínimo 05 professores e pelo menos um profissional na função de alimentação e de higienização. A pesquisa contou como foco de ação dos gestores expressas nos documentos dos PIES de sete escolas. Para a análise focalizou-se as categorias da gestão tradicional, gestão reflexiva e gestão democrática, seguindo o debate teórico apresentado por Dewey e Freire. Para atender as

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire* prerrogativas do Comitê de ética, a identificação pessoal dos sujeitos foi preservada, expressa em: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7. Caracterização possibilita a formulação das ações da gestão escolar, seus limites e desafios democráticos. Segue-se para a análise e resultados dos PIEs.

### **O soar da gestão reflexiva e democrática e seus nuances nos documentos expressos pelos gestores**

O princípio constitucional que aborda a gestão democrática foi regulamentado no Estado do Rio Grande do Sul, por meio de Lei 10.576/1995 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Nessa Lei, o Art. 76, cap. III e Seção I faz referência ao Plano Integrado de Escola. Esse documento é a proposta, mediante um plano, em que candidatos, aptos a participar do processo democrático de escolha de equipes diretivas das escolas estaduais, devem apresentar suas proposições para o educandário. É do contexto escolar, sob a coordenação da gestão, que se elabora o “Plano Integrado de Escola”, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com as políticas públicas vigentes, com o plano de metas da escola e com o plano de ação do Diretor (LEI 10.576/1995, p. 24).

Na sequência, a Lei discorre sobre o que deve constar nesses planos, alinhadas com as propostas pedagógicas, administrativas e financeiras do então candidato, ressaltando-se que precisará estar de acordo com as legislações vigentes e que passará por processo de avaliação, tendo como pontos de foco a aferição das metas desejadas e a produtividade do processo escolar. Os PIEs não são caracterizados com estrutura padrão dentro da disponibilidade da Lei, com isso pode ser organizado conforme cada equipe queira, atentando apenas que contenha os itens necessários. É a partir desses itens que seguimos nossa análise, focalizando as três categorias: gestão tradicional; gestão reflexiva e gestão democrática.

Ao se observar a estrutura de todos os Planos Integrados descritos pelas escolas pesquisadas, verificou-se que 52% apresentam a preocupação com a aplicabilidade dos recursos financeiros disponibilizados pela Mantenedora e advindos de outros meios, além da forma de organização administrativa para que isso aconteça. 48% focalizam a abordagem pedagógica dos PIEs, totalizando, com a preocupação voltada à aprendizagem e seus processos. “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” (LIBÂNEO, 2017, p.105).

As concepções formativas, administrativas e pedagógicas estão constituídas em cada uma das gestões na forma de organização de seus PIEs e as relações que desejam com as escolas. Muito da organização do espaço escolar advém da gestão burocrática e de seus propósitos legais, demonstrando um carácter tradicional que inicia nas práticas da gestão, criticados por Freire e Dewey, enquanto práticas de gestão tradicional. São proposições afirmativas de carácter individualizadas que não direcionam para o diálogo com as demais instâncias da escola. Um exemplo que caracteriza a gestão tradicional é expresso neste documento: “cada qual deverá cumprir seu papel dentro de suas capacidades e deveres” (P3). De acordo com Dewey (1959, p. 75) “a educação dita conservadora, se afeta pela instrução, tomada em sentido literal, é uma edificação feita, de fora para dentro”. Entende-se que o desenvolvimento da gestão são meios que conduzem as ações escolares e possibilitam práticas democráticas, uma vez que a gestão é muito mais do que um cargo, é uma organização que considera princípios e concepções entrelaçados com a comunidade escolar.

A expressão ‘operacionalizar’ sem articulação participativa e coletiva com ações centralizadas pela gestão é encontrada em vários PIEs (P5; P6; P7) expressando uma prática de gestão tradicional. São práticas de gestão direcionadas sem diálogos, sem reflexão com a comunidade escolar. Difícil é conceber uma educação guiada somente pela técnica, por partidos políticos que indicam seus gestores e conduzem a gestão escolar a seus interesses. Dewey (1959) afirma que a educação tradicional habitua a educação a constituir sujeitos pacíficos, com conhecimentos inúteis e inertes para a vida social, causando dois problemas: o primeiro que a educação, nesse debate dos PIEs não adquire o enriquecimento que poderia ter, pois as práticas de gestão escolar estão desvinculadas das diversas instâncias da escola. A segunda é o efeito negativo que as relações são apresentadas nos espaços escolares, não desenvolvendo o diálogo e a reflexão com a realidade escolar e nem da gestão.

Outro aspecto a ser observado é em relação ao projeto político pedagógico (PPP) dos PIEs com as práticas de gestão. Identificamos que 54% dos PIEs não explicitam um PPP, nos documentos, somente o carácter administrativo, focalizando as melhorias dos espaços estruturais escolares, considerados estratégias de ações. Acreditamos na educação, nos sujeitos da educação e principalmente nas mudanças, pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68) e por isso precisamos nos esperar na

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire*

coletividade das instâncias escolares a partir do diálogo, da reflexão e de práticas democráticas.

Com relação ao aspecto da gestão democrática a participação envolve os segmentos escolares (gestores, professores, alunos e pais). Todos os gestores consideram a importância primeira de participação nos processos e nas decisões da escola: o segmento de pais tem 71,4%, de proposição expressas nos documentos. São práticas reflexivas, conduzidas a partir do diálogo, que possibilitam direcionar ações de gestão coletivas e participativas. Certamente, com maior proposição assertivas, quando os pais são sujeitos também das ações. Quanto aos estudantes, 21,6% dos documentos explicitam a importância deles nas práticas de gestão. Observa-se uma fragilidade, pois os estudantes são partes integrantes de todas as instâncias escolares. Evidencia-se que 78,4% dos planos não consideram importante a participação dos estudantes na gestão escolar. Freire (1996) afirma que a escola tradicional adapta o educando a ordem existente, alienando e produzindo uma consciência domesticada. Uma gestão que não considera os estudantes como parte importante na organização e prática de gestão, certamente está caracterizando que o estudante, simplesmente deve obedecer a ordem existente.

Na perspectiva da reflexão enquanto prática participativa dos gestores, os documentos, PIEs, apresentam expressões como: espaços coletivos de discussões nas reuniões com as instâncias escolares, organização pedagógica, participação reflexiva e colaborativa dos professores nas práticas de gestão, levando-se em consideração os aspectos e as organizações das práticas de gestão. Espaços coletivos, organização e participação, são características de práticas de gestão democráticas, importantes para a construção de experiências que tem maior potencialidades de darem certo.

A liderança aparece por meio dos verbos: trabalhar, promover, aprimorar, dirigir, integrar. Observamos que no plano da gestora (P1), explicita expressões nos documentos como: “promover, dialogar, refletir e direcionar o conhecimento dos educandos interligando entre os segmentos escolares nas diversas ações escolares”, caracteriza a intencionalidade de ações coletivas dos conhecimentos dos estudantes com as instâncias escolares. A gestão que exerce a liderança e reflexão coletiva “influência as pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade” (LÜCK 2012, p. 35).

De fato, a liderança da gestão escolar precisa estar aberta aos demais segmentos que constituem o processo; no entanto, as práticas devem estar interligadas a toda a comunidade

escolar. Do contrário, as ações centralizadas afetarão as possibilidades de gestão democrática, pois na liderança “repousa a maior ou menor capacidade de agregar valores, criar sinergias no grupo de trabalho, harmonizar, estabelecer parcerias com a comunidade do entorno escolar, com vistas à obtenção de metas previamente definidas” (MACHADO, 2012, p14). Nesse viés, o espaço escolar com a ação da liderança não se caracteriza apenas na demarcação do território físico da escola, vai além e se concretiza na inserção da comunidade que a cerca, tendo em vista que “o foco da gestão escolar é a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno comunitário” (SANTOS, PRSBYCIEM; BONEZ, 2020, p.06).

E se tratando da gestão democrática todos os documentos salientam que a gestão escolar focaliza o diálogo e a reflexão. São práticas que devem estar conectadas com todas as instâncias da escola (gestão, coordenação pedagógica, estudantes e comunidade). O documento da gestão (P2) cita em seus objetivos que “integrar a comunidade através do diálogo é um caminho a ser percorrido nas ações”. Para Dewey (1959) a democracia é uma forma de vida associada a partir de experiências conjuntas. São as ações pedagógicas que se fundamentam no “diálogo” como um método mais utilizado no trabalho diretivo” (P3). A gestão (P4) expressa em seu plano de gestão nos itens da justificativa e dos objetivos, que o diálogo constante com CPM e Conselho Escolar operacionaliza cumprir seu papel dentro de suas capacidades e deveres.

Nas estratégias de ação dos planos de gestão analisados, a gestão (P6) apresenta que é necessário dialogar com professores para que o trabalho seja em equipe. O diálogo é o caminho da reflexão, do movimento de participar de estar e ser parte integrante do coletivo. Para a gestão (P7), o PIE expressa nos objetivos a participação, quando faz referência em estabelecer diálogo com as famílias. A gestão (P5) em suas considerações finais apresenta a importância do “diálogo com todos”. No PIEs da gestora (P4), o diálogo está presente nos objetivos como princípio norteador em qualquer situação. Para (P3), está na ação pedagógica da formação humana, fazendo uma analogia à valorização como sujeitos do processo. Desse modo, “reconhecer como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 47). É o reconhecimento da busca do diálogo consigo mesmo, com os outros e com a

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire* realidade que está presente em cada sujeito, como um dos princípios transformadores dos sujeitos e da realidade.

O envolvimento dos sujeitos e de suas responsabilidades nas ações da gestão, se solidificará a partir do diálogo, da cooperação e das práticas de gestão democrática. Na perspectiva da gestora (P2), o PIE faz referências ao diálogo na perspectiva da escolha dos gestores. Segundo ela, as ações são: “promover a comunidade escolar a fim de atender seus anseios considerando a sua realidade e projetando avanços a partir dela”; “integração e participação dos segmentos numa dinâmica democrática pautada no diálogo e na ação conjunta”; “trabalho cooperativo revendo PPP”; “cumprir a lei, mas prever autonomia da comunidade escolar”.

Outro aspecto observado nos PIEs foi a preocupação da gestora (P3) com os profissionais como sujeitos para além de cumpridores do horário em seu estabelecimento de trabalho, bem como estabelecer que a decisão final de aplicabilidade das metas caberá à comunidade, a fim de descentralizar as decisões, proporcionando um ambiente participativo entre as diversas instâncias que compõem a escola.

O PIE da gestora (P4) ressalta os aspectos de organização, comprometimento e responsabilidades, nos espaços da gestão, pois é muito importante um “ambiente democrático aos professores, PPP em articulação com Conselho Escolar, planejamento com todos os segmentos para viabilizar o foco pedagógico e todas as ações somente serão realizadas após discussão e apoio de todos os segmentos escolares”.

Nesse cenário, a gestão sob olhar democrático precisa pensar a escola como um espaço de relações, no qual a busca pelo alcance dos objetivos de toda a instituição seja mediante a participação dos sujeitos que ali assumem a “autoria sobre ele e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia. Daí por que a participação competente é o caminho para a construção da autonomia” (LÜCK, 2013. p.23).

A gestão escolar deve ter a prática de ouvir aos estudantes. Por vezes, ainda que esses pareçam jovens demais para opinarem, estão em processo de construção de personalidade e isso os aproxima do exercício da cidadania. A gestora (P4) explicita que se faz necessário haver ações que desenvolvam a “consciência participativa e reflexiva para ampliar a participação da comunidade escolar em todas as atividades da escola”.

A gestora (P5) explicita que os projetos não são da escola e, sim, de alguém que pensou e propôs a sua prática. No entanto, essa prática só acontece com todos os presentes, porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 87).

O aspecto autoritário, hierarquizado pela escola tradicional, deve estar de fora da constituição da educação democrática. Urge a significância de que as experiências dos grupos complementam as ações e as reflexões envolvidas no processo, pois “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83).

Falar da educação com base na experiência, como aponta o supracitado autor, é estar constantemente interligado ao processo de ensino-aprendizagem, alicerçado em ações e reflexões sobre essa, integrando a transformação de vidas. Valorizar os saberes de cada um não significa dizer que a escola deva somente ensinar o que for de interesse dos estudantes, entretanto, envolvê-los de forma que o interesse por aprender esteja contemplado. Sobre isso, a gestora (P6) apresenta a importância de “valorizar os saberes, integrar a comunidade escolar chamando outras comunidades que fazem parte do planejamento e execução com os segmentos da comunidade escolar conforme abrangência e competência de cada um”.

Diversas comunidades são representadas dentro de uma mesma escola, haja vista estudantes advindos de localidades vizinhas, por isso, a referência de trazer a participação de como espaço escolar democrático. A gestão democrática se fundamenta na reflexão de um trabalho cooperativo, buscando-se compartilhar os interesses individuais e a obtenção do êxito nos coletivos. O espaço da escola precisa ser compreendido como um lugar de desenvolvimento, de crescimento, de abertura para as mudanças necessárias. Nesse local, instalam-se as possibilidades de conviver com respeito às particularidades, porque, como humanos, é necessário interligar tudo o que evolui e gera satisfação e, na escola, não pode ser diferente.

Para a gestora (P7), a referência está no Plano por meio das instâncias que compõe os espaços escolares como: “participação do CPM, do Conselho Escolar, do Grêmios estudantil como organização principal para atingir os objetivos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola”. Com base nisso, compreende-se que todos os indivíduos, partes da comunidade escolar, participam e conseguem propor seus interesses. Expressa a crença de

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire* que o crescimento individual e o coletivo têm a possibilidade de serem instituídos, contemplando-se o interesse que é normal e, “educativamente, legítimo e digno de confiança, no grau em que a atividade que envolva ganhe crescimento e desenvolvimento. O interesse é usado no grau em que for sintoma ou causa de parada no desenvolvimento de uma atividade” (DEWEY, 1959, p.85).

Na gestão, os profissionais da educação precisam ter presente que sua atuação se constitui na relação com seres humanos dotados de expectativas e que necessitam ter mais ações do que falas propriamente ditas. São profissionais diferentes faixas etárias, no entanto, todas têm a vida em movimento. Os resultados do que é desenvolvido na escola não é estatística rápida, tampouco visível fora da análise do processo. O segredo está em quando a gestão escolar consegue manter o equilíbrio entre as falas e as escutas, ou seja, uma metamorfose dentro das capacidades de vivência, “com a assistência cooperativa dos outros” (DEWEY, 1959, p.41).

A comunicação, o querer, a participação e o engajamento são fundamentais no processo de gestão escolar democrática. São trocas que envolvem discernimento, comprometimento e a clareza da liderança, embasadas no diálogo, gerando práticas democráticas dentro das relações que constituem a formação continuada e os aspectos humanos, fomentados dentro do espaço escolar.

Diante da análise documental, sentiu-se a presença de expressões que contemplam e demonstram a capacidade de atuação, de busca por parte das gestoras para com a comunidade escolar. A questão da proficiência disso segue em segundo plano porque caracteriza as ações das gestões nas propostas dos PIEs. No que tange à análise proposta, os aspectos considerados para avaliação contemplam, em sua maioria, a presença das expressões que intencionam a gestão democrática, nos textos.

### **Considerações finais**

Ao longo desse artigo, procurou-se demonstrar como os PIEs expressam em seu conteúdo o princípio da gestão democrática, como organização e como planejamento das práticas dos gestores escolares. Para isso, o objetivo desse trabalho é identificar os limites e desafios da gestão escolar democráticos encontrados no registro dos PIEs e analisar as intencionalidades democráticas na formulação dos PIEs, focalizando experiências possíveis ao assumir o cargo na gestão escolar. O arcabouço metodológico e teórico se fundamentam

em três proposições elencadas no texto que conduzem a análise: as práticas de gestão tradicional, a gestão reflexiva e a gestão democrática.

Os resultados apontam que os PIEs fazem referência a práticas de gestão tradicionais, quando: a gestão focaliza somente a perspectiva administrativa e estrutural da escola, não apresentando a função pedagógica da gestão, como sua importância para os diversos âmbitos escolares; operacionalizar ações de gestão centralizadas providas da mantenedora sem uma discussão com o contexto e instâncias escolares; a pouca inserção dos estudantes na participação das decisões e ações da gestão escolar no PIEs. São indicativos que as gestões precisam avançar e qualificar seus PIEs, focalizando processos participativos e coletivos em seus diversos contexto escolares. São intencionalidade que limita e dificulta as práticas de gestão democráticas e sua relação com os sujeitos escolares.

Referente a gestão reflexiva os PIEs expressam ênfase nos seguintes pontos: com forte incidência na maioria dos PIEs a participação dos pais na escola, tanto nas reuniões pedagógicas, como nos processos de ensino aprendizagem de seus filhos; outro aspecto a ser considerado como espaços reflexivo de gestão, encontra-se imbricado com a participação dos professores e coordenadores pedagógicos em seus espaços de decisões. A reflexão é ocasionada pelas intencionalidades, vivências e práticas desses profissionais, que precisam estar presentes nos diversos contextos e encontros escolares. São decisões reflexivas que acolhem e solidificam as práticas.

Quanto a gestão democrática os PIEs apresentam uma variedades de possibilidade de ações, dentre elas destacam: uma liderança de gestão que integra, promove e conjuntamente com professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e comunidade escolar, discutem, decidem e colocam em práticas nos diversos contextos das escolas; diálogos constantes com as famílias. Elas são parte integrante da vida da escola; ações pedagógicas com a valorização de cada sujeito escolar, para que se sinta integrante dos processos educativos escolares; a importância da participação e coletividade de cada instância que compõe os espaços escolares como: conselho escolar, grêmios estudantis, reflexões administrativas para tomada de decisões conjuntas, os professores/as; os estudantes. Acreditamos a partir desses resultados que uma gestão democrática está imbuída de intencionalidades democráticas, ações coletivas e participativas de educadores que acreditam nessa perspectiva democrática

*Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire* escolar. Democracia é mais do que uma forma de governo é, uma forma de vida associada de experiências conjuntas e mutuamente amorosas.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 3a. ed. SP: Ed. Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 15. ed. 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2017.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão).
- MACHADO, Marcia Cristina. MIRANDA, Josélia Barbosa. *Gestão Escolar e os Desafios de Melhoria no Desempenho Educacional: Uma Reflexão a Partir do Caso da Rede Pública Municipal De Ensino De Juiz De Fora*. **Eixo temático 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar**. 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, Vozes, 2009.
- MURARO, Darcísio Natal. *Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

## Sobre os autores

### Almir Paulo dos Santos

Doutorado e Pós-doutorado em Educação UNISINOS/RS. Docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul - Campus Erechim/RS. Linha II Pesquisa em Educação Não-formal Práticas Político-Sociais – e-mail: [almir.santos@uffs.edu.br](mailto:almir.santos@uffs.edu.br) – ORCID - 0000-0002-9283-3178

### Juliane Bonez

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Coordenadora da 15ª coordenadoria de Educação – Erechim/RS – Colaboradora do grupo de pesquisa Educação e Democracia - UFFS (CNPq) – e-mail: [julobonez@yahoo.com.br](mailto:julobonez@yahoo.com.br) – ORCID - 0000-0003-2916-9865

Recebido em: 20/04/2022

Aceito para publicação em: 13/06/2022