



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA**  
**ESCOLA BÁSICA**

**BIANCA PEREIRA DE SOUSA**

**O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE ESCOLA JUSTA E GESTÃO DEMOCRÁTICA**  
**EM DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2010 A 2022**

**BELÉM - PA**

**2023**

**BIANCA PEREIRA DE SOUSA**

**O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE ESCOLA JUSTA E GESTÃO DEMOCRÁTICA  
EM DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2010 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinair Leal da Hora

**BELÉM - PA**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

P436c Pereira de Sousa, Bianca.  
O Conhecimento Produzido sobre Escola Justa e Gestão Democrática em Dissertações e Teses Defendidas em Programas de Pós-Graduação Brasileiros no Período de 2010 a 2022 / Bianca Pereira de Sousa. — 2023.  
105 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dinair Leal da Hora  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2023.

1. Educação básica. 2. Escola Justa. 3. Gestão Democrática. 4. Justiça. I. Título.

CDD 370

---

**BIANCA PEREIRA DE SOUSA**

**O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE ESCOLA JUSTA E GESTÃO DEMOCRÁTICA  
EM DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2010 A 2022**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Dinair Leal da Hora – Orientadora  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA)  
Presidente

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Da Costa Coelho (UFPA)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA)  
Examinadora interna

---

Prof.a. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA)  
Examinadora externa

---

Prof. Dr. Fabrício Aarao Freire Carvalho (UFPA)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA)  
Examinador suplente

Avaliado em, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2023

Conceito: \_\_\_\_\_

*Lutar pela igualdade sempre que a diferença nos discrimine; lutar pelas diferenças, sempre que a igualdade nos descaracterize.*

(Boaventura de Sousa Santos)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a Escola Justa e Gestão Democrática e trouxe como objeto de estudo o estado do conhecimento desenvolvido sobre Gestão Democrática e Escola Justa em dissertações e teses entre os anos de 2010 a 2022. O objetivo geral deste estudo foi analisar a produção do conhecimento sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa, expresso em dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2010 a 2022. Os objetivos específicos foram examinar os objetos de estudos que vieram sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa, no período de 2010 a 2022; identificar os objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas e aqui analisadas; identificar os aportes teóricos e as escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema Escola Justa e Gestão Democrática; e entender os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre o tema Escola Justa e Gestão Democrática, nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2010 a 2022. Com esse estudo, objetivou-se responder a seguinte questão central: qual o estado do conhecimento sobre o tema Escola Justa e Gestão Democrática gerado a partir de dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, no período de 2010 a 2022, disponíveis nas bases de dados da CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações? Para a coleta dos dados, será realizada pesquisa bibliográfica, enquanto a análise dos dados coletados foi realizada por métodos quali-quantitativos, e a apreciação dos dados ocorreu à luz da análise de conteúdo, conforme apresentado por Bardin (2011). A Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados. As análises evidenciaram que: (1) é possível verificar que o tema da escola justa esteja presente em produções de Programas de Pós-Graduação de diferentes regiões do país; (2) a temática da escola justa é abordada majoritariamente no campo da educação e pensada como possibilidade de educar para a participação social conhecendo suas dificuldades, bem com educar para a democracia, porém isso implica na formação de bases teóricas para a resolução de conflitos e tensões, portanto, essa preparação somente é possível pela educação em suas múltiplas expressões e formas.

**Palavras-chave:** Educação básica. Escola Justa. Gestão Democrática. Justiça.

## ABSTRACT

The present research has as its theme the Fair School and Democratic Management and brought as an object of study the state of knowledge developed on Democratic Management and Fair School in dissertations and theses between the years 2010 to 2022. The general objective of this study was to analyze the production of knowledge on the subject of Democratic Management and Just School, expressed in dissertations and theses produced and defended in Brazilian postgraduate programs in the period from 2010 to 2022. The specific objectives were to examine the objects of study that have been privileged in dissertations and theses produced in Brazilian graduate programs on the subject of Democratic Management and Just School, in the period from 2010 to 2022; identify the objectives outlined for carrying out the research produced and analyzed here; identify the theoretical contributions and methodological choices adopted in dissertations and theses produced in Brazilian postgraduate programs on the theme Fair School and Democratic Management; and understand the aspects and dimensions that are being highlighted and privileged on the theme Fair School and Democratic Management, in dissertations and theses produced in Brazilian postgraduate programs, in the period from 2010 to 2022. This study aimed to answer the following central question: what is the state of knowledge on the theme Fair School and Democratic Management generated from dissertations and theses produced and defended in postgraduate programs in Brazil, in the period from 2010 to 2022, available in the databases of CAPES, of the Digital Library of Theses and Dissertations. For data collection, a bibliographical research will be carried out, while the analysis of the collected data was carried out by quali-quantitative methods, and the appreciation of the data occurred in the light of the content analysis, as presented by Bardin (2011). Content Analysis aims to analyze what was said in the midst of an investigation, building and presenting concepts around an object of study. The analysis of the collected material follows a rigorous process in view of the phases defined by Bardin (2011), such as: Pre-analysis; Exploration of the material and Treatment of the results. The analyzes showed that: (1) it is possible to verify that the fair school theme is present in productions of Graduate Programs in different regions of the country; (2) the fair school theme is mostly addressed in the field of education, and thought of as a possibility of educating for social participation, knowing its difficulties, as well as educating for democracy, but this implies the formation of theoretical bases for conflict resolution and tensions, this preparation is only possible through education in its multiple expressions and forms.

**Keywords:** Basic education. Fair School. Democratic management. Justice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os campos de atuação da Educação.....	18
Quadro 2	Dificuldades para uma Escola Justa.....	53
Quadro 3	Modelos de Gestão na Modernidade.....	70
Quadro 4	Concepções de Gestão.....	72
Quadro 5	Corpus de dados analisado na pesquisa.....	80

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pesquisas nos Bancos de Teses e Dissertações .....	33
Figura 2	Evolução temporal das publicações sobre Escola Justa no Brasil entre 2010-2022.....	82
Figura 3	Distribuição espacial dos trabalhos.....	82
Figura 4	Número de trabalhos por região do Brasil .....	85
Figura 5	Número de trabalhos por instituições.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALN	Aliança Libertadora Nacional
BIRD	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
GESTAMAZON	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Estado e Educação na Amazônia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
NEIVA	Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Violência na Amazônia
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém
UP	Unidade Pedagógica
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 O PERCURSO DA AUTORA E O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	12
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	25
2.2 OS MOVIMENTOS DE ANÁLISE E COLETA DE DADOS.....	32
<b>3 UMA DISCUSSÃO ENTRE EDUCAÇÃO, JUSTIÇA, DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>37</b>
3.1 EDUCAÇÃO.....	36
3.2 JUSTIÇA E ESCOLA JUSTA.....	42
3.3 DEMOCRACIA.....	57
3.4 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	59
<b>3.4.1 Um percurso histórico rumo à gestão democrática.....</b>	<b>60</b>
<b>3.4.2 Da administração à gestão – diferentes concepções.....</b>	<b>65</b>
<b>4 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ESCOLA JUSTA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2010 A 2022) .....</b>	<b>81</b>
4.1 ASPECTOS PRELIMINARES DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA ESCOLA JUSTA EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2022.....	81
4.2 PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2022.....	86
4.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2022.....	92
<b>4.3.1 Análises documentais.....</b>	<b>92</b>
<b>4.3.2 Métodos participativos.....</b>	<b>93</b>
<b>4.3.3 Outros métodos.....</b>	<b>95</b>
4.4 OBJETOS E OBJETIVOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2022.....	96
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta seção introdutória tem por finalidade apresentar os elementos da pesquisa que desenvolvemos no curso de mestrado, na linha pesquisa de Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFGA), tais como: tema, objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos.

### 1.1 O PERCURSO DA AUTORA E O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

A temática desta pesquisa se insere no campo da relação entre Educação, Gestão Democrática e Justiça. A Gestão Democrática entrelaçou-se aos nossos caminhos em alguns momentos de nossa vida, iniciando-se na nossa formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada e, posteriormente, com nosso trabalho e mais recentemente no curso de mestrado, como tema da nossa pesquisa.

A aproximação com o campo da gestão da escola básica decorre essencialmente de nossa participação nas dinâmicas curriculares e vivenciais do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFGA), na linha de pesquisa “Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica”. Entretanto, advém da nossa formação em licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2017, o primeiro contato acadêmico e pessoal com os estudos acerca da gestão.

Após concluir a graduação, realizamos o curso de especialização em Controle, prevenção e intervenção na violência, no período de 2017 a 2018, promovido pelo Instituto de Ciências da Saúde (ICS), da UFGA, em parceria com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre Violência na Amazônia (NEIVA/UFGA), por meio do qual pudemos estudar temas como: Violações dos direitos da criança e do adolescente, Direitos Humanos e Cidadania LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Transgênero), Violência de conteúdo racial, Relações de gênero, família e políticas públicas, Educação e cultura da paz, Justiça Restaurativa, dentre outros. Ao longo dessa especialização, vivenciamos algumas experiências instigadoras promovidas pelo acesso a conhecimentos que não eram debatidos durante a graduação que, no entanto, estão presentes no dia a dia das escolas e, direta ou indiretamente, influenciam os processos que nelas ocorrem.

Durante a construção do trabalho final da especialização em Controle, prevenção e intervenção na violência, as referências estudadas sobre violência e ambiente escolar apontavam aquela como fenômeno social, estando relacionada ao conjunto de desigualdades

produzidas socialmente, que interferiam diretamente na aprendizagem dos alunos. A partir dessa pesquisa, muitas inquietações foram levantadas, em especial aquelas relacionadas ao papel de gestão escolar no trato com os conflitos e contextos de injustiça e desigualdades produzidas dentro e fora da escola.

Além disso, não podemos deixar de mencionar as aprendizagens obtidas durante o curso de especialização em Gestão dos Processos Educativos na Escola Básica, em 2019. A compreensão crítica da escola básica e do papel que assume a gestão foi primordial para a atribuição de relevância teórica aos aspectos resultantes das práticas pedagógicas ocorridas nesse espaço educativo. Nas experiências acadêmicas vivenciadas, no trilhar desse percurso, por meio de discussões, reflexões, intervenções, foi-nos possibilitado analisar mais criticamente o espaço escolar. Assim, essa temática cativou-nos, tornando-se tema do projeto de intervenção, trabalho final do curso, realizada em dupla, cujo título foi: *Bullying* Escolar: Prevenção da Violência e Promoção da Cultura de Paz.

Após o ingresso como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém, (SEMEC) no estado do Pará, em 2021, essa aproximação com a temática da Gestão intensificou-se ainda mais. Nosso local de trabalho é uma Unidade Pedagógica (UP) que atende alunos do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao longo desse tempo de profissão, pudemos conhecer *in lócus* a realidade de uma escola pública, suas demandas e especificidades.

Assim, ao atuarmos como Técnica Pedagógica pudemos compreender melhor o campo de reflexão da gestão escolar, sua função e também suas limitações. O que se espera deste profissional é que ele desenvolva atividades de coordenação, planejamento, orientação, organização, promoção, supervisão, controle e avaliação de planos, programas e projetos que objetivem o aperfeiçoamento do sistema educacional e possibilite a integração entre escola, família e comunidade; e, do mesmo modo, atividades que concorram para o desenvolvimento integral do educando, implantando os princípios da orientação educacional na escola, dinamizando a ação integradora entre todas as forças que atuam no processo educacional; e atividades de caráter técnico-pedagógico do sistema educacional (VERMELHO; ROSSI, 2020). Contudo, no cotidiano, existem um conjunto de limitações que acabam fazendo com que os profissionais que atuam na gestão escolar exerçam atribuições muito mais direcionadas às questões burocráticas, do que propriamente aquelas relacionadas ao acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento do aluno.

Ao longo das experiências vividas, ficou evidente a necessidade de conhecimentos que contribuíssem para nossa práxis cotidiana, que nos auxiliassem na compreensão e na busca por

resolução de problemas cada vez mais frequentes na realidade do ambiente escolar (violência, evasão, distorção idade-série, entre outros). Foi na prática que constatamos a veracidade das palavras do professor Antônio Nóvoa, ao afirmar que “a prática por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática” (NÓVOA, 2013, p. 13). Assim, com essa consciência, passamos a pensar teoricamente sobre a prática e buscamos uma formação que a transformasse qualitativamente, contribuindo para que pudéssemos compreender a conjuntura externa que impacta diretamente sobre a realidade do ambiente escolar. Nossas inquietações, reflexões e angústias nos trouxeram ao PPEB/NEB.

A partir de então, emergiram novos desafios: elaborar um projeto de pesquisa que atendesse tanto às inquietações que trazíamos, quanto à Linha de Gestão que, dentre suas temáticas de pesquisa, investiga a organização dos processos educativos e gestores na escola básica e Educação e Justiça. Desse modo, ao longo do curso, nas disciplinas de Ateliê de Pesquisa I, II e III, nosso projeto de pesquisa foi passando por algumas modificações de tema e de objeto de estudo.

Ao ingressarmos no PPEB, em 2021, apresentamos inicialmente o projeto “Gestão Escolar Democrática na Dimensão da Qualidade Social”, o qual passou por alterações e a proposta de pesquisa passou a ser “Gestão Escolar e os Fins Ético-políticos da Educação”. Os percursos e, principalmente, os percalços com minha pesquisa, intensificaram-se, pois, definir um problema de pesquisa não é tarefa fácil. Exige do pesquisador curiosidade epistemológica e envolvimento com um determinado objeto a fim de problematizá-lo e, dessa maneira, após a reformulação do projeto de pesquisa, realizada durante o Ateliê de Pesquisa I, II e III, e também em conversas com a nossa orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Dinair Leal da Hora, optamos por alterar o tema da pesquisa, que passou a analisar a “Escola Justa e Gestão Democrática”.

O contato inicial com a temática da Escola Justa, curiosamente, inicia em 2020 a partir das contribuições de nossa orientadora, durante sua participação no Curso de extensão de Gestores Escolares em Diálogo: Democracia e os desafios contemporâneos, coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON) da UFPA. Porém, naquele momento, ainda não havíamos nos aprofundados sobre a referida temática, ficando, de certa forma, até então, esquecida.

Após a definição do novo tema, iniciamos o levantamento bibliográfico para nos apropriarmos teoricamente dos conceitos de Escola Justa e Gestão Democrática para, posteriormente, definirmos o objeto de pesquisa, levando em consideração o pensar a escola como espaço das diferenças, das contradições, mas também do encontro e de aprendizagens (HORA, 2007b).

Até então, os debates acerca da Escola Justa eram desconhecidos por nós, porém, apesar do estranhamento inicial com o “novo”, aceitamos o desafio de realizar uma pesquisa com tal temática. Desse modo, para a realização deste trabalho, fizemos o levantamento bibliográfico das produções de referência sobre a temática.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as escolas são ambientes para a efetivação da cidadania, dada a sua função social que deve inovar e oportunizar o direito de acesso à educação (CURY, 2007). Nesse contexto, a postura autônoma e política da equipe gestora da escola agiria para a articulação das demais políticas públicas a fim de alcançar os objetivos propostos.

O interesse em pesquisar o(s) conceito(s) de Escola Justa e suas implicações para a Gestão Democrática perpassa, então, pela necessidade em compreender um contexto do qual fazemos parte. Assim, este estudo, não deixa de ser também, uma possibilidade de compreensão entre o que se diz e se formula sobre gestão.

A Educação, na qualidade de prática social, está estruturada em um emaranhado de relações produzidas cotidianamente por meio do contato do ser humano com o mundo ao qual pertence. Desse modo, ela pode ser tão diversa e multifacetada quanto os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

No entanto, dentre todos esses espaços, a escola ainda ocupa centralidade no processo de formação sociocultural do sujeito em desenvolvimento. De acordo com Hora (2007b), a escola oferece um tipo de formação que não é facilmente encontrada em outras instituições sociais, visto que sua existência se funda na necessidade de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Por mais que a contemporaneidade tenha trazido uma mudança paradigmática marcada, segundo Hora (2007b), por tendências cujas práticas e concepções estão cada vez mais voltadas para suas dimensões articuladoras, interativas e coletivas, a escola se destaca por ser um lugar estratégico de desenvolvimento das sociedades em geral, mesmo que haja a ampliação de espaços onde a educação pode se desenvolver.

Nesse ínterim, a finalidade da educação tornou-se cada vez mais voltada para a vida em sociedade. Dessa forma, a autora pontua que o desenvolvimento das competências necessárias para concretização dessa finalidade desdobra-se em três campos principais – formação cultural, formação para a vida política e exercício da cidadania e formação para o trabalho (HORA, 2007b).

A formação cultural é uma necessidade para resgatar no aluno o prazer de vivenciar a escola, bem como estimular a aprendizagem e poder fazer uma diferença mais ampla, realizada

por profissionais comprometidos com a educação (HORA; LÉLIS, 2020).

A formação da vida política traz consigo a ideia de cidadania e democracia, na qual sujeitos devem ser preparados e por isso, responsabilmente, escolher seus representantes e fiscalizá-los, portanto, essa formação, é composta por práticas não apenas políticas, mas também pedagógicas, haja vista que a formação do cidadão democrático resulta na formação do sujeito pedagógico (BEZERRA; PAZ, 2007).

A função da educação também é auxiliar na formação para o trabalho, bem como a qualificação para o mercado, no entanto, ainda que seja uma função importante, não pode ser considerada como a principal função da educação, mas visa contribuir nesse aspecto até para posteriores percepções acerca da atuação (FREIRE, 2004, p. 98).

Assim, de acordo com Hora (2007b), tanto a ação educativa quanto a finalidade da educação foram ampliadas e ganharam novos contornos na sociedade. A escola ganhou novas exigências, passando a ser mais cobrada em termos de sua atualização diante do arcabouço de conhecimento produzido pela sociedade da informação. O que implica que suas estruturas e formas de organização também mudem e estejam alinhadas com as mudanças decorrentes, conforme aponta:

A ação educativa escolar é resultado de uma série de fatores que vão desde aqueles que determinam a estrutura da escola até as peculiaridades de cada comunidade na qual ela se encontra, o que permite caracterizá-la como formação sociocultural complexa que possui uma série de elementos que a identificam. Assim, os elementos que sempre estão presentes na escola e que marcam a sua especificidade diante de outras organizações educacionais são: a estrutura organizacional, a proposta pedagógica, a ação docente e o ambiente organizacional. (HORA, 2007b, p. 40)

Desse modo, a Educação também pode ser compreendida como um projeto político disputado entre as classes sociais, com finalidades e intencionalidades bem distintas entre um projeto e outro, na lógica do neoliberalismo há projetos diferenciados para a educação das massas e dos grupos dominantes.

Por isso, é necessário atentar para uma análise atenta aos discursos de “Educação Inclusiva” e “Educação para Todos” que as políticas internacionais, financiadas pelo Banco Mundial (BIRD) defendem e que, inclusive, a partir dos anos 1990 serviram de base para a construção das políticas em educação no Brasil, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e Plano Nacional de Educação (PNE/2014).

Nesse sentido, também se traz para a discussão as disposições sobre Educação presentes nas legislações brasileiras. Na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), a Educação aparece como responsabilidade compartilhada:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sobre essa concepção, cabe pontuar algumas observações que podem contribuir com o debate da educação e da gestão democrática disposto no presente trabalho. A primeira observação que se faz diz respeito à tríade Estado, família e sociedade. Como dito anteriormente, pensar em educação em seu sentido mais amplo, como prática social humana, demanda compreender os diversos pontos de convergência da experiência humana. Com isso, ao colocar uma relação necessária entre essas três instâncias, abrange-se o máximo possível da experiência humana. Nesse sentido,

Por ser um “serviço público”, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade. (CURY, 1997, p. 484).

Essa concepção tornou-se ainda mais ampla com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que em seu artigo primeiro assim destaca:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Diante desses pressupostos, compreende-se que existe um regime de colaboração entre essas instâncias, de modo que as formações delas decorrentes são complementares no que a legislação toma como condição para o “pleno desenvolvimento da pessoa”. Nesse sentido, a finalidade da educação estabelecida pela Constituição de República Federativa do Brasil de 1988 é a possibilidade desse regime conseguir alcançar o conjunto de condições necessárias para que o sujeito cidadão participe da sociedade em que vive, em plenas condições de igualdade e oportunidade. Destacamos, aqui, este último ponto, que será analisado e melhor discutido quando as discussões sobre justiça social e educação forem postas.

Outrossim, vale ressaltar que quando a legislação trata do pleno desenvolvimento da pessoa, está referindo-se à premissa de não haver distinção entre aqueles e aquelas que acessam a esse bem público. Pensar num modelo de educação que seja para todos e todas carrega em si uma intencionalidade que pode ou não se materializar na prática cotidiana por interferência de

um sem número de obstáculos impostos, conforme Saviani (2011, p. 422) relembra que a educação como mediação da prática social global sofre inúmeras determinações das esferas sociais.

Outra observação a ser feita diz respeito as três dimensões que constroem os fins da educação expostas pela constituição: 1) Educação para o pleno desenvolvimento da pessoa; 2) Educação para o exercício da cidadania; 3) Educação e qualificação para o trabalho. Essas três dimensões, são exigências postas pela contemporaneidade e reflexos das políticas educacionais internacionais que à influenciaram.

Essas também são analisadas por Hora (2007b) ao refletir sobre a escola como espaço de formação e foco da gestão escolar. Segundo a autora, a finalidade da ação educativa deve se voltar à compreensão da vida em sociedade, o que se dará através de três campos básicos e correlacionais, conforme mostra o quadro 1.

**QUADRO 1** – Os campos da atuação da Educação

CAMPO DA CULTURA	CAMPO POLÍTICO	CAMPO DO TRABALHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visa a compreensão da realidade social;</li> <li>• Acesso ao conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visa o exercício da cidadania;</li> <li>• Implica em direitos e deveres;</li> <li>• Possibilidade de mudança da realidade social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma consequência do exercício dos outros campos;</li> <li>• É a construção da realidade social em si;</li> </ul>

Fonte: Adaptado a partir de HORA (2007b)

Desse modo, se o objetivo da educação escolar é concorrer para a emancipação do sujeito, na condição de cidadão participante de uma sociedade democrática, torna-se fundamental dar-lhe subsídios, não apenas para a sobrevivência, mas para viver bem e melhor e, assim, usufruir de bens culturais que hoje se constituem como privilégios de uma minoria. Nesse ensejo, cabe à gestão escolar, como ato não apenas de “administrar um bem fora-de-si, mas como algo que se traz em si, porque nele está contido” (CURY, 1997, p. 27).

Parte-se da compreensão de que existem contradições entre o que é dito e pensado sobre gestão democrática e as práticas que cotidianamente são exercidas no âmbito da escola, em especial, aquelas que estão relacionadas à equidade de oportunidades e respeito as diversidades e pluralidades dos alunos e alunas.

Isto é, a escola por um lado, define suas políticas educativas e, por outro lado, a organização escolar está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação

coletiva onde a gestão democrática se dá em dois níveis: do sistema de ensino e das escolas, em particular que se configuram numa das grandes dimensões que possibilitam um maior acesso às finalidades educacionais em que a qualidade de educação e a melhoria do ensino constituem primados do direito universal. Ainda sobre a democracia na atualidade, um fato notável, tanto na escola pública democrática, quanto à democracia da participação ou direta no sistema educativo resume-se na representação dos profissionais nos órgãos tradicionais da escola, os Conselhos de escolas. Esses, em parte, na prática, nada ou pouco contribuem para o projeto político pedagógico deliberativo, isto é, nem favorecem a participação efetiva da comunidade nos assuntos da escola em geral e, em particular, para uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para a resolução dos problemas de ensino e da gestão inerentes à melhoria da qualidade da educação, condições inexoráveis para uma educação consciente e crítica. (DOMINGOS e PEREIRA, 2021, p. 2719).

Dessa maneira, o processo de gestão democrática compreende desde a eleição do diretor, passando pela elaboração/vivência do projeto político pedagógico, a participação/presença da comunidade nos espaços da escola e a eleição do Conselho Escolar, como instância de representação da comunidade educacional - um elemento necessário para a proposta de melhoria da qualidade da educação.

No entanto, mesmo diante do cenário educacional atual em que a gestão escolar democrática tenta superar as práticas de autoritarismo dentro da escola (DOURADO, 1998), os sujeitos que fazem parte desse processo encontram limites e dificuldades de mudança. Com isso, a cultura escolar que permeia as relações dentro da escola precisa atingir um nível de maturidade política, visto que ainda sofre com as raízes autoritárias implantadas no decorrer da história. Conforme discorre Benevides (1996, p. 223):

Além da persistente cultura política oligárquica, durante o regime militar o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/producionista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância. Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma ideia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o demandante de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido (BENEVIDES, 1996, p. 223).

Ao tratar de concepções de escola justa, justa e injustas na escola, a gestão educacional está em pauta, bem como as alternativas para resolver problemas relacionados às divergências escolares. Considerando que vivemos em uma sociedade democrática, na qual os valores “liberdade” e “igualdade” são representações relevantes, em seu estudo debatendo sobre princípios de justiça para a educação, Ribeiro (2014) problematiza que:

“Um determinado princípio de justiça para a escola expõe a concepção política que sustenta a efetivação da distribuição do bem social “educação escolar”. De acordo com Waltenberg (2008), libertaristas puros focalizam apenas os processos de

implementação das políticas, sem considerar suas consequências. Para eles, o resultado é fruto do mérito do indivíduo. Assim, se o processo for justo, seus resultados serão necessariamente justos. Igualitaristas, ao contrário, valorizam o peso da origem social sobre o mérito e, portanto, admitem a necessidade de tratar da distribuição realizada, das consequências dos processos. Portanto, quando se considera que a equidade é parte do conceito de qualidade de educação, está-se no âmbito da filosofia política que apregoa que a justiça, no tipo de sociedade em que vivemos, não é possível sem levar em conta os resultados.” (RIBEIRO, 2014, p. 1096).

Considerando o pressuposto que mostra a responsabilidade do Estado e das instituições de ensino diante das ações de promoção da cidadania e da garantia do pleno desenvolvimento humano, questiona-se até que ponto também não potencializam as desigualdades já existentes, reforçando-as através de práticas silenciosas que segregam os alunos.

Na mesma medida, também podemos indagar, até que ponto a escola pode ser considerada democrática se ela ainda continua utilizando práticas e instrumentos avaliativos que classificam os alunos. Do mesmo modo, tampouco ela se tornará justa se não levar em consideração as especificidades de cada aluno e aluna (ESTEVÃO, 2016). E nesse sentido, Benevides (1996) adverte que:

A escola é o locus privilegiado, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições - como os meios de comunicação de massa. A escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação. É evidente que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais da democracia direta. Mas a escola não deve substituir a militância, pois forma cidadãos ativos e livres, e não, como alertava Fernando de Azevedo, homens de partido, de facções virtualmente intolerantes. A República é, pois, o Estado educador por excelência - e é no governo republicano, afirma Montesquieu, que necessitamos de toda a *puissance* da educação (livro IV).

O principal paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil. (BENEVIDES, 1996, p. 234)

Nesse contexto, é recorrente a prática de os currículos serem fortemente direcionados aos conteúdos acadêmicos-formais, priorizando a transmissão de saberes científicos para assim avaliar os alunos, com o intuito de classificá-los de acordo com padrões pré-estabelecidos, seja pelo próprio docente, seja pelas instituições de ensino ou políticas educacionais. Essa crescente padronização acaba por resultar em processos excludentes e discriminatórios, afetando diretamente quem a ele não se adaptar.

Outra questão é a forte desigualdade social que, muito mais percebida em termos econômicos, faz-se presente também nas relações estabelecidas de classes, gênero e etnias, por exemplo.

Desde tempos pretéritos no ocidente, o acesso à educação foi limitado ao grupo

dominante dentro da perspectiva social, atualmente, a educação é um direito que a maioria dos cidadãos brasileiros podem ter acesso, contudo, a qualidade dessa educação é diretamente proporcional ao poder aquisitivo que o indivíduo detém (MOREIRA; NONATO, 2015).

Assim, há ainda que se considerar o empenho do Estado em promover o acesso à escola para os filhos das camadas populares, de filhos de trabalhadores, escola essa atravessada por princípios neoliberais que encontra na meritocracia uma ferramenta de responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, o que pode aprofundar ainda mais as desigualdades:

Assim, na correlação entre democracia, igualdade de oportunidades e oferecimento da educação e, ainda, a provisão de direitos, a gestão democrática visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, ainda, os pobres e outros carenciados passam também a fazer parte das soluções de suas condições, sobejamente indesejáveis. Aliás, a exclusão e o fracasso escolar são imputados à ausência de habilidades e capacidades dos alunos e suas famílias, igualmente ao mau desempenho da escola e logicamente dos seus profissionais. (DOMINGOS; PEREIRA, 2021, p. 2716).

Dessa maneira, apreender o processo educativo pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam o processo ensino-aprendizagem, pelas formas organizacionais e pela prática do planejamento, é uma discussão que perpassa diretamente pelas políticas educacionais, e, ao mesmo tempo, por um estudo que compreenda as dinâmicas internas produzidas nesse processo. Outrossim, durante nossa experiência na coordenação pedagógica na Unidade Pedagógica, pudemos perceber que os alunos são, em sua grande maioria, provenientes de classes populares, e muitas famílias pouco se faziam presentes no cotidiano da escola, o que nos levou a interpretar que o ato estudar pode, por vezes, apresentar-se de diferentes maneiras e significados entre o que é planejado pela escola e o que é desejado pela família.

Portanto, ao evocar os princípios de justiça na escola, tomamos como ponto de partida as proposições do professor François Dubet, sociólogo francês, que em sua obra procura definir o que poderia ser uma escola justa, “uma escola o menos injusta possível.” (DUBET, 2008, p.9). Desse modo, para não criar simulacros que imobilizem a realização do que é possível ser feito hoje – ainda que nos limites da sociedade capitalista – é que se torna indispensável a leitura da obra “Democratização escolar e justiça da escola” de Dubet.

Nesse contexto, o que nos intriga é a persistência de uma cultura escolar atravessada por um discurso organizacional democratizante, mas pautado por práticas burocráticas de gestão, reguladas por princípios gerencialistas cujo foco recai na produtividade avaliada por métodos quantitativos, para as quais falta certo bom senso em termos de sua aplicação. Isso se reflete numa experiência escolar nada educativa do ponto de vista da cidadania e dos direitos.

Pensando em tais questões, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica do tipo

estado do conhecimento. Assim, definimos como objeto de estudo o estado do conhecimento sobre Gestão Democrática e Escola Justa em dissertações e teses defendidas entre os anos de 2010 e 2022.

Diante disso, trabalhamos com um recorte temporal de 12 anos, de forma a garantir a atualidade científica dos dados coletados, considerando-se o tempo de dois anos para a realização da pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa que tem como objeto “o estado do conhecimento sobre Gestão Democrática e Escola Justa em dissertações e teses entre os anos de 2010 a 2022”, adentramos em um território muito disputado, a gestão, uma vez que pensar a educação na perspectiva de uma escola justa é repensar a gestão escolar.

A relevância social desse estudo está intrinsecamente associada à sua relevância acadêmica, pois a produção científica realizada nas instituições de ensino superior tem como importante papel político o retorno à sociedade, por isso esse estudo pretendeu também contribuir com outras pesquisas e pesquisadores que busquem uma literatura de para iniciar seus estudos sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa. Além da relevância social, essa tem sido uma motivação pessoal, pois visamos, com esse estudo, colaborar na construção de um sólido e diversificado panorama do estado do conhecimento sobre a temática. O estudo também pretendeu contribuir para minha formação enquanto professora pesquisadora e permitir ressignificar minha prática.

Para a realização desse estudo, definimos como pergunta da pesquisa a indagação: qual o estado do conhecimento sobre o tema Escola Justa e Gestão Democrática gerado a partir de dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, no período de 2010 a 2022?

Outros questionamentos secundários que emergiram do problema de pesquisa e que buscamos responder nesse estudo foram:

1. Quais os objetos de estudo que vêm sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidas sobre a Gestão Democrática e Escola Justa nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2010 a 2022?

2. Quais os objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas e aqui analisadas?

3. Quais os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre Gestão Democrática e Escola Justa?

4. Quais os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre o

tema Gestão Democrática e Escola Justa nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2010 a 2022?

Com base na problemática, definimos como objetivo geral analisar a produção do conhecimento sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa, gerado a partir de dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2010 a 2022, disponíveis nas bases de dados da Catálogo da Capes e BDTD.

A partir deste objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

1. Examinar os objetos de estudos que vêm sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa, no período de 2010 a 2022;

2. Identificar os objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas e aqui analisadas;

3. Verificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa;

4. Discutir os aspectos e as dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre o tema Gestão Democrática e Escola Justa nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2010 a 2022.

Para esse recorte, pressupomos que a realização de um mapeamento do estado atual das produções acadêmico-científicas, que trazem como foco a escola justa, o que é importante para se conhecer que aspectos têm sido privilegiados e quais são negligenciados nos estudos sobre o tema, identificando lacunas que podem ser preenchidas mediante a realização de novas pesquisas sobre a escola justa e gestão democrática, pautadas em outras perspectivas metodológicas e teóricas. Destacamos ainda que o tipo de pesquisa que nos propomos realizar, além do aspecto inventariante, possibilita-nos a adoção de uma postura analítico-interpretativa sobre as produções mapeadas, com possibilidade de um olhar crítico sobre os dados coletados.

A relevância acadêmica desta pesquisa está no fato de que as pesquisas do tipo estado do conhecimento proporcionam importante contribuição para a fundamentação do conhecimento científico, uma vez que o seu caráter inventariante possibilita a construção de um panorama que contemple o que já se produziu, que aspectos precisam ser analisados e a análise a partir de outras perspectivas metodológicas sobre o tema em estudo. Conforme Soares e Maciel (2000), a busca pela compreensão do estado do conhecimento de um determinado tema, em sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas, é de suma importância para o desenvolvimento científico, pois agrupa periodicamente um conjunto de informações e

resultados já obtidos que podem fundamentar novas pesquisas.

Para apresentar os resultados de nossa pesquisa estruturamos esta dissertação em cinco seções: (1) Introdução onde descrevemos nossa trajetória acadêmica e profissional, bem como os percursos desta pesquisa. Em seguida apresentamos a Escola Justa como tema desta dissertação, definimos o objeto de estudo, bem como a problemática e os objetivos almejados. A seção (2), intitulada Percurso Metodológico, corresponde à seção metodológica da dissertação, na qual contextualizamos o caráter qualitativo da pesquisa e apresentamos os argumentos que justificam a opção pelo tipo de estudo desenvolvido e explicitamos as etapas de coleta e análise de dados. Na seção (3) Uma Discussão entre Educação, Justiça, Democracia e Gestão Democrática realizamos uma discussão sobre as categorias apresentadas, dado o campo semântico da pesquisa e sua temática. A seção (4), denominada O Estado do Conhecimento sobre Escola Justa em Programas de Pós-Graduação no Brasil (2010 A 2022), apresenta as categorias que emergiram da análise aprofundada das dissertações e teses selecionadas em nosso estudo. A seção (5) corresponde as Considerações Finais, onde fazemos uma síntese reflexiva sobre a implantação e o desenvolvimento de nossa pesquisa, retomando os seus aspectos centrais e avaliando o alcance dos objetivos propostos, bem como as respostas às questões de investigação.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar o percurso metodológico realizado em nosso estudo. Partimos da contextualização do caráter qualitativo da pesquisa, com ênfase no tipo de pesquisa desenvolvida – estado do conhecimento –, destacando sua natureza bibliográfica. Na sequência, descrevemos a metodologia para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados obtidos.

### 2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos quais pudemos identificar as produções científicas, entre teses e dissertações, sobre a temática da gestão democrática e da escola justa. A consulta a esses bancos de dados é feita durante o ano de 2022.

Durante este levantamento, utilizamos os descritores: escola justa, escola justa e gestão democrática.

A fim compreendermos melhor as pesquisas que abordaram a temática em questão, foram feitas leituras de resumos, sumários, conclusões e referências bibliográficas dos trabalhos que abordaram o tema “Escola Justa”, relacionado a outra palavra descritora eleita para o desenvolvimento da pesquisa, neste caso, “Gestão Democrática”.

O levantamento de dados empreendido corrobora o cientificismo de nossa pesquisa e a sua pertinência acadêmica. Ao mapear a produção acadêmica-científica sobre a gestão democrática e escola justa e analisar a produção do conhecimento que vem se constituindo em torno desse tema, identificando as principais abordagens, metodologias, concepções, este estudo contribuiu para que pudéssemos observar quais as principais colaborações para esse campo do conhecimento que esses estudos trazem.

De acordo com Duarte (2002), tão importante quanto os resultados da pesquisa é apresentar o processo que permitiu a sua realização. É informar o material no qual se basearam os argumentos, de onde foram coletados os dados e com que enfoque foram analisados. A escolha dos instrumentos conduzirá às conclusões da pesquisa e a interpretação dos resultados. Assim, a apresentação da metodologia proporciona que outros pesquisadores refaçam o caminho e avaliem as afirmações do pesquisador, além de garantir a cientificidade do estudo.

Ao definirmos nosso objeto de estudo, buscamos compreender qual o estado do

conhecimento sobre a escola justa e suas implicações para a gestão democrática gerado a partir das dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação no Brasil – no período de 2010 a 2022 – nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Selecionamos essas bases de dados para a pesquisa porque elas agregam todas as teses e dissertações oriundas dos programas de pós-graduação reconhecidos/recomendados pela CAPES, órgão governamental ligado ao Ministério da Educação que, frequentemente, empreende a avaliação dos cursos de ensino superior, buscando manter a qualidade dos programas e, conseqüentemente, da pesquisa científica no país. A partir dos dados gerados nessas plataformas, realizamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, relacionando e interpretando os dados quantitativos coletados com uma abordagem analítica de viés crítico e interpretativo, de cunho qualitativo.

Conforme Bogdan & Biklen (2012), na abordagem qualitativa não se pretende quantificar nem fazer generalizações. Segundo eles, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: (1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e pelos produtos; (4) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é a preocupação essencial da abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, o teor do estado do conhecimento nesta pesquisa está mais voltado para a análise aprofundada de aspectos qualitativos do que apenas para dados quantitativos, ou seja, os dados quantitativos levantados não foram o fim em si mesmos, mas mensuram uma realidade que precisa ser analisada em profundidade. Dessa maneira, mais relevante do que quantificar o montante de programas de pós-graduação no Brasil que desenvolvem estudos que abordam a escola justa, foi compreender por que um universo tão diverso de programas estuda essa temática e sob quais perspectivas esses estudos se desenvolvem, que objetivos propõem. Nesse sentido, compreendo a pesquisa qualitativa a partir da perspectiva de Denzin & Lincoln (2006), os quais afirmam que:

Uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas

em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 3).

Em um estado do conhecimento, a interpretação qualitativa dos dados se torna de suma importância. A pesquisa não se restringe a identificar a produção, mas a analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. A relevância deste estudo não está apenas nas informações levantadas (aspecto quantitativo), mas sim no diagnóstico e imagens da escola justa encontradas nesses estudos, as quais revelam nuances e facetas (aspecto qualitativo) específicas para a área. Assim, mais que apontar e quantificar dados, esta dissertação pretende inserir na discussão sobre escola justa e gestão democrática uma análise mais aprofundada que descreve, compara e interpreta a realidade pesquisada (MINAYO, 2011).

Segundo Sposito (2009), o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento consiste em um levantamento sistemático ou um balanço sobre o conhecimento produzido durante um determinado período e área de abrangência. No Brasil, as terminologias “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” têm sido utilizadas como semelhantes em diferentes e variadas pesquisas. Alguns autores estabelecem sutis diferenças entre os dois termos, o que buscaremos apresentar para justificar a nomenclatura adotada em nosso estudo.

Para Soares; Maciel (2000), o tipo de estudo que busca sistematizar, organizar e analisar criticamente a produção científica é comumente denominado “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. Sua relevância está centrada na necessidade de

(...) no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p.15).

Outrossim, Ferreira (2002) considera “estado da arte” e “estado do conhecimento” como sinônimos. Segundo a autora, essas conceituações podem ser

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 256).

No entanto, definimos esta pesquisa como um estado do conhecimento, e não um estado da arte, uma vez que mapeamos e escolhemos para esse trabalho apenas dissertações e teses,

excluindo outros tipos de produções acadêmicas e científicas. Romanowski & Ens (2006) explicam que “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39). Os autores destacam ainda que “[...] para realizar um ‘estado da arte’ [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (p. 39).

Ferreira (2002) ressalta que é crescente no Brasil o volume de pesquisas denominadas como estado do conhecimento. Essas pesquisas de caráter bibliográfico têm como objetivo central a investigação de produções científicas, como artigos, periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em anais de congressos, seminários, fóruns entre outras publicações. A investigação desses documentos tem como fim um mapeamento do que se tem compreendido sobre determinada área do conhecimento, em determinado tempo histórico, em determinado meio social, ou seja, em que condições vêm sendo produzidas as publicações, querendo responder o que, sobre quem, o que se tem destacado e privilegiado nesses trabalhos, etc. Dessa forma, pesquisas desse tipo são um consistente instrumento de conhecimento, não somente para quem o concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar nos trabalhos sobre o objeto de estudo proposto.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Em consonância com Soares (1987), Haddad (2002) define o estado do conhecimento como um estudo que propicia, num período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento, conhecer o que diferentes produções acadêmicas incluem como resultados de suas pesquisas e reconhecer, por meio desses trabalhos, as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes, além das lacunas existentes, que podem servir à elaboração de pesquisas futuras. Na mesma linha, Ferreira (2002) argumenta que a realização de um estado do conhecimento impõe

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

Entretanto, cabe destacar que tais pesquisas pressupõem um sucessivo fazer, ou seja, têm como característica principal a infinitude. Elas nem mesmo são superadas, pois os novos dados apurados complementam ou alteram os anteriores, por isso se deve mantê-los ativos e disponibilizados para todas/as as/os pesquisadoras/es utilizá-los como referência ou como ponto de partida para outras investigações. Os mapeamentos são pesquisas em processo de contínua renovação, avaliação, modificação, verificação, já que é a partir deles que novos estudos podem ser pensados.

Pela sua natureza bibliográfica, o estado do conhecimento é um estudo descritivo e analítico, que permite ao pesquisador organizar os dados para posteriormente analisá-los, categorizá-los e interpretá-los. Dessa maneira, “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 73). Assim, por meio desta pesquisa, não pretendemos somente realizar um resumo do que já foi divulgado pela comunidade acadêmica, mas também investigar outras perspectivas acerca da escola justa. Se por um lado, multiplicam-se os estudos sobre a temática da escola justa, por outro, pouco sabemos sobre a forma como são produzidos, quais perspectivas são privilegiadas, que tipos de pesquisa são realizadas e quais as técnicas mais empregadas, sejam de produções, sejam de análise de dados.

Ao nos debruçarmos sobre a produção do conhecimento acerca da escola justa, nosso intuito foi apresentar um olhar crítico-analítico sobre os elementos fundantes das abordagens trazidas pelas autoras e autores das teses e dissertações selecionadas, a fim de compreender de maneira contextualizada as informações emergidas de seus conteúdos. Nossa proposta é desenvolver uma análise dos dados de forma indutiva, sem o estabelecimento de categorias de análise prévias, construindo um quadro de abstrações que foi ganhando forma à medida em que os dados foram sendo recolhidos, agrupados e examinados.

Nesse contexto, para que pudéssemos realizar um estado do conhecimento consistente e de qualidade seguimos procedimentos técnico-metodológicos bem definidos e organizados, no intuito de reunir um conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração do material coletado. Porém, antes de descrever as etapas que conduziram e mobilizaram nosso percurso investigativo, destacamos alguns aspectos metodológicos característicos de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento.

Primeiramente, destacamos que, no estado do conhecimento, a pesquisa bibliográfica está presente em todo o processo de produção, desde os estudos exploratórios, passando pela fase coleta de dados, até a fundamentação teórica nas discussões dos resultados. Assim, as

fontes bibliográficas aparecem de formas distintas no percurso da pesquisa: como fontes primárias, quando consideramos os materiais bibliográficos coletados para serem analisados como dados empíricos; e como fontes secundárias, quando nos referimos a literatura crítica da área, que servirá de alicerce para a fundamentação teórica do trabalho. Autores como Romanowski & Ens (2006) e Ferreira (2002) apresentam algumas dificuldades inerentes às pesquisas do tipo estado do conhecimento, entre elas estão as dificuldades para acessar as pesquisas, as limitações que os resumos apresentam e as consultas aos catálogos por causa dos títulos das produções.

Normalmente, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores escolhem apenas avaliar os resumos, no entanto, os mesmos mostram apenas uma noção rápida e objetiva do trabalho, podendo levar o pesquisador a tirar conclusões inapropriadas sobre o trabalho ou assunto, confundir ou esconder algum dado relevante. Para Ferreira (2002), não é possível descrever a história de determinada área da pesquisa apenas lendo resumos, pois muitos podem ser incompletos, pouco claros nos objetivos, muito sucintos, confusos, e podem não revelar a metodologia utilizada. Em nossa pesquisa, identificamos muitos resumos com essas inconsistências, e, do mesmo modo, a leitura de alguns resumos nos levou a entender que tal pesquisa abordaria o tema escola justa, no entanto, quando passamos para a leitura do corpo do texto, identificamos que o tema não era abordado.

Outra dificuldade apresentada nesse tipo de trabalho é pesquisar as produções bibliográficas nos catálogos. Essa dificuldade aparece porque muitos títulos de produções não apresentam no seu conteúdo o que realmente querem dizer, ou confundem termos, ou não indicam o tema da pesquisa, ou usam um termo erroneamente, etc. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI & ENS, 2006). Também vivenciamos essa dificuldade em nosso percurso metodológico, ao utilizar o descritor “escola justa” nas plataformas de pesquisa, os resultados retornaram inúmeros trabalhos que não tinham nenhuma relação com o tema pesquisado.

Em outra situação, o termo “escola justa” aparece no resumo do trabalho, mas a concepção de escola justa não é abordada na análise do texto. Mas há problemas também quanto ao uso equivocado dos termos, no entanto, a leitura mais atenta da dissertação nos permitiu identificar que o trabalho não abordava o tema que estávamos pesquisando, e também não citava ou fundamentava-se em nenhum autor que teoriza sobre escola justa.

Outra dificuldade que enfrentamos, mas que não foi descrita nas referências sobre estado do conhecimento que utilizamos para fundamentar metodologicamente o nosso estudo, foi o fato de que algumas dissertações e teses não apresentavam, em suas referências bibliográficas, as informações sobre as obras utilizadas em suas fundamentações teóricas sobre escola justa.

Em outros casos, apresentavam tais informações de forma equivocada, citando no corpo do texto uma determinada obra e nas referências bibliográficas identificavam a mesma obra com ano de publicação diferente.

Esses percalços são inerentes às pesquisas bibliográficas do tipo estado do conhecimento, por isso a realização desse tipo de pesquisa requer muita atenção, empenho e dedicação do pesquisador que se lança ao desafio de produzir um inventário, um panorama da produção científica sobre determinado tema. Outro aspecto que merece a atenção do pesquisador é a metodologia a ser utilizada em pesquisas do tipo estado do conhecimento. Soares & Maciel (2000) destacam que a metodologia utilizada para pesquisas desta natureza deve invariavelmente considerar categorias que identifiquem claramente, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais determinado fenômeno vem sendo analisado. No mesmo sentido, Romanowski (2002) elenca uma lista dos procedimentos que necessitam ser seguidos para que possa ser realizada uma pesquisa com essa proposta:

- 1) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- 2) localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- 3) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- 4) levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- 5) coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- 6) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- 7) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- 8) análise e elaboração das conclusões preliminares

(ROMANOWSKI, 2002, p. 15-16).

As orientações de Romanowski (2002) nortearam nosso estudo e, a partir delas, construímos o seguinte itinerário para a produção dos dados:

1. Seleção das produções científicas disponíveis no Banco de Teses e dissertações do portal CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, por meio das ferramentas de busca, a partir dos descritores: “Escola Justa”; “Escola Justa e Gestão Democrática”, no período de 2010 a 2022.

2. Leitura dos títulos e palavras-chave, buscando identificar a temática da Escola Justa no estudo;

3. Leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas;

4. Organização dos dados evidenciados nos resumos das pesquisas em tabelas

5. Leitura dos textos das teses e dissertações para a busca de dados não contemplados

nos resumos.

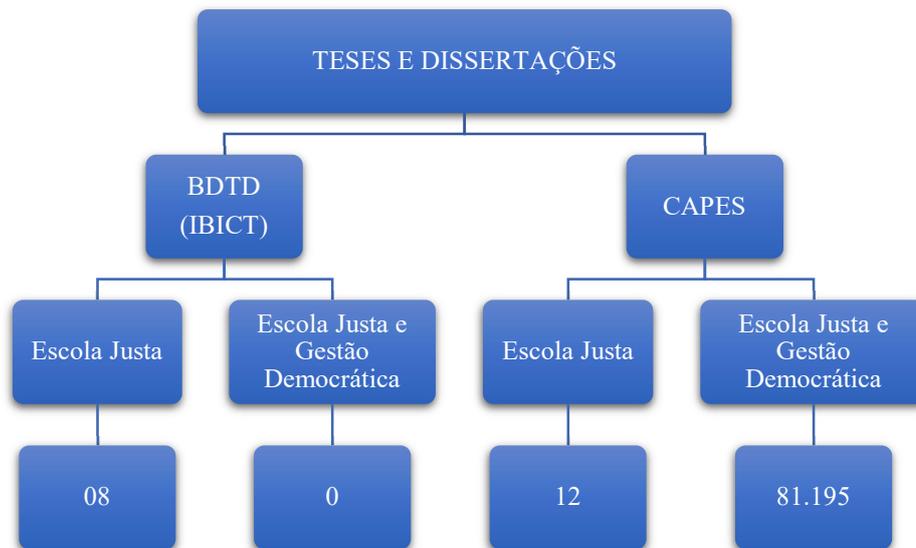
Freitas & Pires (2015) ressaltam que o avanço no desenvolvimento de novas tecnologias, em especial a ampla e rápida difusão das informações via internet, tem facilitado o desenvolvimento de pesquisas do tipo estado do conhecimento. Além disso, cada vez mais as universidades e as entidades de pesquisa têm disponibilizado seus bancos de dados no mundo virtual. Tal cenário possibilita ao pesquisador uma atuação mais célere e abrangente no procedimento de coleta de dados. Com base nas exposições feitas, apresentaremos, a seguir, os critérios e etapas que consideramos mais apropriados para a análise do nosso objeto de estudo.

## 2.2 OS MOVIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O caminho percorrido por este trabalho teve início na seleção do material. Inicialmente, mapeamos e selecionamos as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil que abordam a escola justa, a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A opção pela busca nessas bases vai ao encontro de nossa preocupação em conseguir levantar o maior número de trabalhos sobre a temática nos níveis de ensino escolhidos, além de considerar que nessas bases localizam-se os resultados das pesquisas de mestrado e doutorado do país, pois “a confiabilidade de um levantamento que pretende caracterizar-se como Estado do Conhecimento depende, em grande parte, do claro recorte do universo a ser investigado, das fontes disponíveis e do seu tratamento” (SPOSITO, 2009, p. 11).

Com o descritor “escola justa” foram obtidos 20 registros, sendo 12 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e oito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com a subtração dos trabalhos comuns às duas bases de dados foram selecionados 12 trabalhos, os quais serão relacionados e analisados posteriormente na Seção 4 (p. 82), por meio do Quadro 5 – Corpus de dados analisado na pesquisa.

Com a finalidade criar aproximação com este tema, realizamos o levantamento bibliográfico a respeito das produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores: “Escola Justa”; “Escola Justa e Gestão Democrática”, no período de 2010 a 2022, conforme mostraremos na figura a seguir.

**Figura 1** – Pesquisas nos Bancos de Teses e Dissertações

Fonte: Elaborada pela própria autora

Inicialmente, procedemos com a leitura dos títulos dos trabalhos, a fim de selecionarmos os que iriam subsidiar nossa análise, conforme a figura acima é possível perceber que a busca no Banco da CAPES retornou 81.195 trabalhos para os descritores Escola Justa e Gestão Democrática, que usamos para este estudo. No entanto, ao procedemos com o levantamento das teses e dissertações catalogadas identificamos que, considerando o tema e os objetivos de tais pesquisas, não estavam diretamente relacionadas ao nosso objetivo neste estudo, visto que em sua maioria tratavam apenas de Gestão Democrática, não correlacionando este tema a Escola Justa. Por essa razão grande parte dos trabalhos não foram utilizados para a análise aqui realizada.

Em um segundo momento, realizamos a leitura dos títulos e das palavras-chave dos trabalhos para assim poder dar início à seleção e leitura dos resumos, e feito isso, posteriormente, empreendemos a leitura dos textos das produções acadêmicas. Dos 12 títulos selecionados, não encontramos o resumo de um, seja pelo fato de ser trabalho anterior à Plataforma Sucupira, seja por ser trabalho sem a divulgação autorizada. Também realizamos as buscas por esses trabalhos nos repositórios virtuais das instituições onde foram realizados, mas também não tivemos êxito, contudo, depois, esse manuscrito nos foi concedido por sua autora, por um razoável pedido por e-mail. A leitura dos 12 resumos, realizada no terceiro momento, resultou na eliminação de zero trabalhos, entre dissertações e teses, que não abordavam, de forma alguma, a temática da escola justa. De acordo com Ferreira (2002), o resumo deve conter os elementos essenciais da pesquisa, como o que se deseja investigar, a trajetória metodológica e a discussão dos resultados da investigação. Entretanto, a autora assinala que:

[...] é verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns, falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (FERREIRA, 2002, p. 5).

Ainda sobre os resumos, Ferreira (2002) comenta:

Há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa. Há também a ideia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema [...] (FERREIRA, 2002, p. 6).

Os resumos têm como finalidade sintetizar os trabalhos, é o primeiro contato entre o pesquisador e uma produção acadêmica. Porém, obviamente, não trazem todas as informações necessárias que o investigador necessita saber sobre o assunto a ser pesquisado, devido às normas definidas pela CAPES. Por esse motivo, foi importante a leitura do corpo do texto das produções acadêmicas selecionadas. Segundo Ferreira (2002), é nesse momento que o pesquisador tem contato com dados objetivos das produções encontradas e a possibilidade de traçar:

Uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomentos de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento, também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

Em uma pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do Conhecimento”, além das etapas que fazem parte do processo de obtenção dos dados, há também a análise detalhada do conhecimento já elaborado para, a partir desta, apontar os eixos temáticos, as principais tendências e as lacunas ainda existentes no campo (ROMANOWSKI & ENS, 2006). Assim, com o término do processo de levantamento e leitura dos trabalhos, iniciamos a análise dos dados quantitativos coletados nas dissertações e teses analisadas.

O tratamento dos dados obtidos do levantamento realizado, foi feito a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), já que tais dados precisam ser processados por meio de decodificação das mensagens para então, serem transformados em uma produção textual. Segundo a autora,

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 38).

Considerando as especificidades da análise de conteúdo, Bardin (2011) define três fases relacionadas à definição de categorias pertinentes aos objetivos da pesquisa: (1) pré-análise, que corresponde a seleção do material e a definição dos procedimentos a serem seguidos; (2) exploração do material, corresponde às operações de codificação, de definição das categorias a serem analisadas; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na análise de conteúdo, a produção de inferência é basilar, pois é ela que atribui relevância teórica a essa técnica, por meio da comparação, da relação de um dado a outro, por meio de uma teoria.

Segundo Bardin (2011), a primeira fase ou a pré-análise, consiste na fase de organização, propriamente dita, do material coletado, na qual deve ser feita a sistematização das ideias, tendo como resultado um plano de análise que, por sua vez, apresenta três objetivos: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Nessa fase, a autora expõe etapas e técnicas que foram cruciais para o tratamento de nossos dados. Assim, realizamos a leitura flutuante para criar um contato inicial com as dissertações e teses analisadas, objetivando a compreensão geral de cada texto, bem como, explorando as primeiras impressões e elementos de análise, o que nos levou, conseqüentemente, à etapa seguinte: a escolha dos documentos.

A escolha dos documentos foi definida por critérios desenvolvidos *a priori*, ou seja, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão, buscando manter a coerência com o delineamento do nosso objeto de estudo. Dessa maneira, para a composição do corpus da pesquisa, que consiste no conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos, tomamos a regra de pertinência como base por considerarmos a mais apropriada à exploração qualitativa do nosso objeto, pois nela “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 128).

Conforme Bardin (2011), a exploração do material, segunda fase da análise dos dados, é a mais longa e trabalhosa, pois consiste na aplicação dos procedimentos de codificação do material, em que os dados serão categorizados por meio de técnicas, os quais possibilitam alcançar uma representação ou expressão das características do conteúdo dos textos analisados. Foi neste momento, portanto, que as teses e dissertações coletadas tiveram seus conteúdos separados em categorias. Neste processo de categorização, consideramos o procedimento por acervo, no qual o sistema de categorias não é estipulado previamente, mas resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Assim, identificamos, inicialmente, cinco

possíveis categorias de análise: (1) região do programa; (2) objeto de estudo; (3) aporte teórico; (4) escolhas metodológicas; e (5) referencial teórico. Entretanto, a análise mais detalhada do corpus selecionado nos possibilitou identificar novas categorias, mais condizentes com a pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento que nos propomos a realizar, alinhadas aos objetivos propostos em nossa pesquisa. São elas: (1) objetos e objetivos das pesquisas; (2) aportes teóricos; (3) escolhas metodológicas; e (4) aspectos e dimensões da escola justa.

### **3 UMA DISCUSSÃO ENTRE EDUCAÇÃO, JUSTIÇA, DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA.**

#### **3.1 EDUCAÇÃO**

A educação pensada como processo sistemático de apreensão e análise dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, não nasce a partir de uma inspiração popular. Ao contrário, por muito tempo, as escolas eram restritas às classes mais abastadas da sociedade. No Brasil, o processo de democratização da educação pública inicia com o movimento escolanovista na década de 1930 e se potencializa com os movimentos de docentes entre as décadas de 1970 e 1980 (CURY, 2002).

Cury (2002) defende que ao se realizar uma análise da Educação Básica é necessário “separar os fatores condicionantes (quando possível) para se ter uma visão mais contextualizada da situação” (CURY, 2002, p. 169). O autor aponta ainda quatro preliminares importantes nesse cuidado de análise. Sendo a primeira delas não ignorar a realidade do Brasil em matéria socioeconômica; a segunda é o próprio conceito de educação básica; a terceira resulta, então, da mola insubstituível que põe em marcha este direito a uma educação básica: a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes; e a quarta é a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda.

A forma que é feita a distribuição de renda e riqueza de um país afeta diretamente o acesso e permanência de alunos na escola, atrelado a isso, a chance de permanecer no ambiente escolar depende de se concretizar o direito ao saber, sob um padrão de qualidade a ser desenvolvido. Além disso, não podemos deixar de lembrar que há na escola problemas que não são dela, mas que nela estão e que existem problemas que são dela e que também podem estar nela, mas, acima disso, não se deve exigir da escola o que não compete a ela, esse entendimento supera a concepção de educação redentora e salvífica.

Observar o contexto socioeconômico de maneira descritiva e analítica é percebê-lo, então, como “susceptível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais” (CURY, 2002, p. 169).

Outro ponto a ser analisado é o conceito de educação básica em si. O texto da Constituição Federal aponta uma nova interpretação sobre a forma como se deve perceber a educação, lançando novos olhares sobre ela. Em seu capítulo que trata sobre a educação, a

Constituição Federal de 1988 proporcionou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, incorporasse esse conceito já no § único do art. 11, ao indicar a possibilidade de o Estados e os municípios tornarem-se uma espécie de sistema único de educação básica. Porém, a educação básica é um conceito definido, no art. 21, como um nível da educação nacional e que reúne as três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E o art. 22 estabelece os fins da educação básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A concepção de desenvolvimento do estudante nestas etapas que formam um conjunto orgânico, sequencial e articulado, que se traduz como o reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior está posta no art. 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E, no art. 22 da LDB, a fim de evitar que haja uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e evitar de igual forma o caminho de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como fundamental para uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores.

Com o art. 4º da LDB, educação básica torna-se um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Dessa maneira, torna-se indispensável que ela seja um direito social, para que o sujeito possa ter uma participação ativa e crítica tanto nos grupos a que pertença, como na sociedade de modo em geral.

Outra questão a ser pensada é a responsabilidade do Estado para com a educação básica. Sendo um serviço público da cidadania, e não uma mercadoria, a Constituição de 1988 reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Ainda que autorizadas pelo Estado a oferecer esse serviço, as instituições privadas não deixam de ter o caráter público inerente à educação. Mas, para que o Estado possa atuar, é necessário que isso seja em um contexto de um Estado federativo.

O Brasil é um país federativo. E um país federativo pressupõe o compartilhamento do poder e a relativa autonomia dos entes federados, onde cada um dispõe de próprias iniciativas e competências. Outra característica de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder. Isso denota certo nível de unidade, sem que se amordace a diversidade. E, no contexto federativo adotado pela CF/88, só a realização do sistema federativo

por cooperação recíproca, constitucionalmente previsto, poderá encontrar os caminhos para superar as dificuldades e os problemas que atingem nosso país.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal [...] (art. 1º da Constituição). E, ao se estruturar assim, o faz sob o princípio da cooperação, de acordo com os artigos 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I.

A Constituição optou por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se entrelaçam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco, o qual expande o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. Acerca do processo de descentralização, Novaes e Fialho (2010) pontuam que:

Parece haver consenso quando, em linhas gerais, trata-se de caracterizar a descentralização a partir da transferência de poder e da distribuição de atribuições e responsabilidades, do nível central para os níveis intermediários e periféricos de uma estrutura de governo e organizacional. Esse panorama permite compreender como os significados atribuídos à descentralização se inserem no campo educacional, quais aspectos migram com maior ênfase, quais são descartados no próprio movimento da transferência conceitual, etc. Isto facilita a compreensão dos processos de gestão da educação e da gestão escolar, especialmente, com relação ao discernimento das várias modalidades de transferência de poder e de distribuição de atribuições e responsabilidades (NOVAES e FIALHO, 2010, p. 598).

Nesse contexto ainda determinante de nossa situação, não se pode deixar de mencionar outra questão, que é a desigualdade socioeconômica muito presente em nosso país a qual atende pelo nome de pobreza ou de miséria e se traduz pela exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provenientes de famílias de baixa renda. Tal desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise, como o Índice de Desenvolvimento Humano, por exemplo, faz com que haja problemas na escola, mas que não são da escola e justamente por isso não se pode desprezar tamanho impacto dessa realidade sobre a educação no Brasil.

Conforme o último Censo Demográfico realizado no país, em 2010, o Brasil tem desenvolvido um esforço no sentido de aumentar o atendimento escolar para jovens e adolescentes. O ensino fundamental está universalizado: 96,9% das crianças entre 7 e 14 anos frequentam escola. O grande desafio em termos de cobertura é o ensino médio: entre os jovens de 15 a 17 anos, 83,3% frequentam a escola, mas apenas 50,9% concluem esta etapa da escolarização. A meta nacional para 2022, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), é que pelo menos 90% dos jovens nesta faixa etária estejam matriculados no ensino médio. Por um lado, a conclusão do ensino médio é condição necessária para o ingresso no ensino superior

e, por outro, ela potencializa a obtenção de melhores colocações no mercado de trabalho. É questionável se realmente se pode desconsiderar a desigualdade socioeconômica como geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho intraescolar dos alunos.

Sendo a qualidade da educação básica, portanto, não é exclusiva ou privativa de nenhuma de suas etapas e/ou modalidades, então o caráter indispensável articulado à cidadania e ao trabalho é próprio de toda a educação básica (CURY, 2002, p. 179).

Os indicadores sociais, como os realizados por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apresentam um cenário de profunda desigualdade no Brasil. Tal situação não se restringe apenas à situação financeira, na qual a distribuição de riqueza e renda ocorre de maneira desproporcional, estando relacionado a isso, também, questões raciais e de gênero. Dito isso, não é difícil perceber que neste entendimento o Brasil não pode ser considerado um país justo.

A Educação tem papel essencial para combater as desigualdades, portanto é um dos quesitos levados em consideração para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em um país desigual como o Brasil e com um sistema educacional público abrangente, a discussão sobre os fatores que promovem a justiça escolar é essencial para alunos, professores, cidadãos e governantes.

É um pressuposto deste trabalho que a educação seja indiscutivelmente uma das necessidades humanas mais importantes, pois sem ela seriam inexistentes as condições de preparo para vida num ambiente mais complexo e evitado de falsas expectativas. Sem a educação, tanto em sentido amplo quanto mais específico, as pessoas não disporiam de elementos para a inserção na produção cultural de seu meio e, por consequência, da sociedade como um todo, já que ela é essencial não somente para o exercício dos demais direitos, mas especialmente para a que haja a promoção da liberdade, autonomia individual, e, de igual maneira, proporcionar importantes ganhos tanto de desenvolvimento humano quanto econômico.

Tal importância se confirma mais ainda quando pesquisas de cunho internacional avaliam o crescimento econômico do país em termos de crescimento e democratização do acesso à educação.

No entanto, é necessária uma justificação política para que seja reconhecida como direito. Mediante a isso, o direito à educação deve ser visto, no Brasil, a partir dos princípios constitucionais e da ideia de sociedade que se pretende com o correspondente conteúdo formativo, previstos na Constituição Federal de 1988.

Para se entender a educação no Brasil, é necessário pensar que tanto a desigualdade social quanto o acesso aos bens e serviços, ainda são enraizados durante séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual, de modo geral, pode-se afirmar que as classes dominantes tiveram sua educação profissional favorecida, em detrimento das classes menos favorecidas (CIAVATTA, 2010).

Em se tratando de políticas assistencialistas, a educação é tida como um direito de todos, bem como é considerada uma via de poderosa para o exercício da cidadania, todavia, quando se olha para a realidade brasileira, percebe-se um distanciamento entre o discurso e a vivência, ainda mais no que se refere à legislação.

A educação atual é resultado de uma história de movimentos sociais, políticos e econômicos, nesse sentido, faz-se necessário um processo de reformulação pedagógica que leve em consideração a escola, bem como seus atores, sendo estes fundamentais na construção de uma sociedade democrática e plural (KRAWCZYK, 2009).

O entendimento da educação como um direito essencial humano, historicamente, foi contemplado baseado nas ideias iluministas no século XIX, é fruto de movimentos em relação à nacionalização e forma de imposição à população, mas também é a evidência de um movimento sociopolítico, no qual os sujeitos almejavam a inserção na sociedade, ainda mais, a partir do surgimento da industrialização, da emergência burguesa e do surgimento da classe trabalhadora (WELLER, 2006).

Pais (2003) afirma que, com todo arcabouço teórico que esses movimentos trouxeram e mesmo que a democratização da educação tenha como objetivo a equidade de chances, é preciso levar em consideração os atravessamentos sociais, presentes na educação, isso não quer dizer que o sistema educacional reproduza completamente as desigualdades, mas, o insucesso é sociologicamente inevitável.

Educação é algo tão abrangente quanto as relações sociais, pode-se confirmar isso a partir da assertiva de Carlos Rodrigues Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1985, p.7).

Considerando essa afirmação, constata-se que educação ocorre em qualquer ambiente, ou seja, a todo instante vive-se atos de aprendizagem, e desenvolvemos nossa capacidade e potencialidades para o “saber” e para o “fazer”.

No processo de aprendizagem, é presente o dinamismo das atividades e relações entre interpessoais, o que faz deste um mecanismo que pode sintetizar transformações sociais, mas que, sobretudo, reforça e conserva as desigualdades sociais (LIBÂNEO, 1994).

### 3.2 JUSTIÇA E ESCOLA JUSTA

Grande parte de estudos acadêmicos sobre justiça escolar, escola justa, justiça social, entre outros temas, conversam, direta ou indiretamente, com os modelos educacionais que têm aparecido, de forma insistente, nos quais são tratados os temas relacionados ao desenvolvimento econômico, social e político.

Quando ouvimos falar em justiça, é natural que se pense o conceito como a igualdade de direitos e oportunidades entre as pessoas. Um ambiente justo é aquele onde as pessoas têm seus direitos respeitados e os deveres cumpridos, as oportunidades são iguais para todos e as condições para buscá-las são acessíveis para qualquer um.

Nesse contexto, a obra do filósofo John Rawls, *Uma Teoria da Justiça*, é amplamente conhecida pelo reavivamento que trouxe para a reflexão política no século XX. Essa teoria é relevante para a discussão por oportunizar uma reflexão que, embora liberal, é comprometida com (a) a dignidade do ser humano e (b) com os direitos individuais. De tal modo que é plausível não apenas orientar a prática brasileira, mas possibilitar a reflexão em torno da mesma. No interior de sua teoria, embora o autor não seja um teórico da educação e nem tenha coerente e organizadamente apresentado reflexões em torno dessa temática, ele se referiu a ela significativamente, em vários momentos.

Conforme aponta Rohling (2015), é significativo ter presente que o ponto importante para qualquer teoria da educação que parta dos pressupostos rawlsianos, isto é, que seja derivada dos princípios de justiça, é o fato social/psicológico, segundo o qual as pessoas preferem bens primários a tê-los em menor quantidade, para o qual os princípios de justiça são mais adequados. Os bens primários podem ser conceituados, em sentido amplo, como direitos, liberdades e oportunidades, assim como renda e riqueza, e o senso do próprio valor – a autoestima. Como sustenta o autor, os bens primários

[...] são coisas que se supõe que um homem racional deseja, não importa o que mais ele deseje. Independentemente de quais sejam em detalhes os planos racionais de um indivíduo, supõem-se que há várias coisas das quais ele preferiria ter mais a ter menos. Tendo uma maior quantidade desses bens, os homens podem geralmente estar seguros de obter um maior sucesso na realização de suas intenções e na promoção de seus objetivos, quaisquer que sejam eles (RAWLS, 2009, § 15, p. 97-8).

Assim, ao olhar por esse ângulo, os bens primários se constituiriam, para Rawls, não apenas como coisas, mas como algo que é racional querer, independentemente do que mais se queira, já que são, em geral, necessários para a estruturação e execução de um plano racional de vida (RAWLS, 2009, § 66, p. 479-80).

Posto isso, em Teoria da Justiça, são necessidades que os cidadãos, como pessoas livres e iguais, requerem para o desenvolvimento de seus planos racionais de vida e, como tais, têm conhecimento disso em suas considerações desde o interior da posição original, enquanto sabem que os princípios de justiça devem assegurar-lhes um número suficiente destes em sua vida de cidadãos (ROHLING, 2012, p. 129).

A educação, dentro do desenho da Teoria da Justiça proposta por John Rawls, preocupa-se com a oferta de oportunidades e com a distribuição de todos os bens primários, mas favorecendo uns sobre outros. Isso é explicado em virtude de que, para Rawls, eles não têm hierarquicamente o mesmo valor e, evidentemente, uns mais que outros, contribuem para o debate em torno dos princípios de justiça. Nessa senda, por exemplo, entende-se a importância que o autor destina ao bem social primário da autoestima (ROHLING, 2012, p.130).

Partindo da análise da obra de Rawls de forma abrangente, o direito à educação é suscetível a ser visto a partir de duas perspectivas: i) aquela de Teoria da Justiça e ii) aquela que resulta das reformulações da teoria da justiça como equidade. Por seu turno, nas considerações após Teoria da Justiça, o direito à educação é visto como parte do mínimo social, que é um elemento constitucional essencial. Apesar disso, tanto em um como em outro momento, a educação é vista como crucial e especialmente relacionada ao exercício de direitos e liberdades básicas. Daí a sua relevância.

A centralidade do argumento de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos e aptidões que contingentemente elas têm. Seguindo esse raciocínio, e tendo em vista que os indivíduos têm uma inviolabilidade calcada na justiça a qual nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode sobrepujar (RAWLS, 2009, § 1, p. 4), pode-se argumentar que não seria estranho sustentar a ideia de que a educação deve ser organizada para diminuir as disparidades entre as pessoas. Compete dizer, então, que o acesso à educação deve possibilitar a todos o alcance de posições sociais relevantes, como preceituam as duas partes do segundo princípio de justiça (ROHLING, 2012, p. 132). Além disso, deve-se considerar que, para Rawls,

a distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Isso são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (RAWLS, 2009, §17, p.122).

No modelo liberal de Rawls, a educação está particularmente relacionada ao segundo princípio de justiça e às suas duas partes. Para entender essa relação, é necessário recordar: a primeira, chamada de *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, em oposição à *igualdade formal de oportunidades do liberalismo clássico*, preceitua a igualdade de oportunidades para aqueles que possuem talentos e habilidades semelhantes, no interior de uma sociedade bem ordenada. Nessa direção, o princípio da igualdade de oportunidades é um corretor de diferenças de classe social

[...] aqueles que têm capacidades e habilidades similares devem ter oportunidades de vida. Mais especificamente, presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade, deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a qual pertencem (RAWLS, 2009, § 12, p. 87-8).

Ainda assim, Rawls indica apenas dois requisitos institucionais impostos pelo princípio da igual oportunidade, a saber, a prevenção da acumulação de bens e riquezas e a manutenção de oportunidades iguais de educação para todos (2009, §12, p.88).

Conseqüentemente, por meio de ações institucionais, deriva desse princípio o dever de a sociedade ofertar oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta de condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição com aqueles que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos.

Por sua vez, destaca-se que não resulta dos princípios de justiça a imposição de um sistema público de educação, pois um sistema privado é perfeitamente compatível com os requisitos do princípio da igualdade equitativa de oportunidades, desde que respeite os requisitos institucionais impostos por Rawls (ROHLING, 2012, p.133-4).

Na teoria desenvolvida por Rawls, a educação (e seu conseqüente direito) é vista como uma peça fundamental a fim de que se diminuam as desigualdades sociais e que permita, entre os que possuem talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais.

Esse movimento se dá dessa maneira pois, se por um lado o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social, por outro lado, tal princípio age sempre em harmonia com o princípio da diferença. Isso assegura uma distribuição do produto da cooperação social que seja justa para todos, pois que

maximiza as expectativas dos mais mal colocados no sistema social, inclusive no oferecimento de oportunidades formativas e educacionais (ROHLING, 2012, p. 134-135).

Em Rawls, a justiça das instituições caracterizar-se-ia, num sentido, pela igualdade equitativa de oportunidades. Nesse caso, a educação, como instituição social, é responsável por garantir a igualdade de oportunidades por meio da redistribuição dos recursos que competem a ela, pois

[...] o princípio da diferença alocaria recursos para a educação, digamos, para elevar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos. Se tal fim for alcançado dando-se mais atenção aos mais talentosos, é permissível; caso contrário, não. E, ao tomar essa decisão, não se deve aferir o valor da educação apenas no tocante à eficiência econômica e ao bem-estar social. Tão ou mais importante é o papel da educação de capacitar uma pessoa a desfrutar da cultura de sua sociedade e participar de suas atividades, e desse modo de proporcionar a cada indivíduo um sentido seguro de seu próprio valor (RAWLS, 2009, § 17, p. 121).

A centralidade do pensamento de Rawls, encontra-se na ideia de que as democracias não podiam sobreviver em um estado agudo de desigualdades; em outras palavras, ainda que as liberdades individuais pudessem criar desigualdades aceitáveis dentro de um modelo social liberal, a atuação dos indivíduos deveria exprimir certo altruísmo na convivência da vida pública. Esse altruísmo, distante de ser um imperativo do Estado e sim uma ação livre e consciente do indivíduo, sugere a supremacia do princípio do bem comum em relação à razão utilitária, e, por esse motivo, a necessidade de um desconhecimento dos atores sociais das consequências políticas das suas próprias ações. No cerne da teoria de John Rawls, dois conceitos passariam a ganhar força: a equidade e a redistribuição.

Soares (2021) discorre sobre como a construção das ideias redistributivas de base liberal seriam reconhecidas como as teorias do reconhecimento ou teorias comunitaristas. Esta tradição, diferentemente da fundamentação liberal de John Rawls, tinha outra matriz, ligada à teoria crítica de base hegeliana. Mesmo considerando a diversidade da tradição teórica, os chamados filósofos comunitaristas ganharam visibilidade no âmbito das ciências sociais analisando disputas que se impunham ao moderno Estado Liberal. Se a luta pelos direitos individuais impulsionou os movimentos identitários, os mesmos não se limitaram à agenda liberal das liberdades; antes pelo contrário. As chamadas lutas por reconhecimento pressionaram em todo mundo a ação estatal para reconhecer e até mesmo promover distinções e particularidades (SOARES, 2021, p. 3).

As disputas em torno do reconhecimento foram no sentido de fazer pressão sobre a atuação do Estado para reconhecer e, inclusive, para promover distinções e particularidades. Desse modo, não seria suficiente somente o reconhecimento dos direitos individuais, sendo

também necessário que houvesse o reconhecimento social e econômico. Dessa forma, pode-se afirmar que a tradição comunitarista traçou diálogos de maneira tensa com a tradição liberal, tendo em vista que nasceu no bojo da discussão dos direitos individuais, no entanto, não se limitou a eles.

O debate sobre redistribuição e reconhecimento foi um dos temas centrais de reflexão da filósofa, ativista e escritora norte-americana Nancy Fraser (2006), a qual tem como uma de suas principais referências o feminismo. Fraser busca estabelecer, na análise social contemporânea, comparações que viessem a corresponder (ao menos parcialmente) à tensão entre políticas de reconhecimento de identidades e políticas de redistribuição, focadas na ideia de equidade.

No âmbito educacional, o debate posto se apresenta igualmente como relevante e atual. Não apenas pelas consequências conceituais acerca do papel da educação nas políticas de redistribuição ou nas ações de reconhecimento, mas principalmente pelos temas ligados às construções de identidades que são alvos das correntes conservadoras, nos diversos debates educacionais.

O conceito de redistribuição é baseado na atuação da sociedade como um complexo organismo onde as pessoas, agindo de uma maneira racional, livre e de forma associativa, inspiram-se em um certo altruísmo. Dessa forma, a perspectiva de redistribuição supõe uma posição do sujeito que o coloque como aquele que se importa com o todo, com o bem público. Em suma, a redistribuição é a garantia de uma estrutura básica onde possam ser erguidos os fundamentos razoáveis de uma democracia. Sem essa condição satisfeita, a própria estrutura democrática corre perigo, por negar os princípios basilares da justiça. Na área educacional, entende-se que a oferta de educação está imbricada nesse bem comum, necessário a qualquer cidadão no contexto dessa complexa teia social. Como defende Soares (2021):

A máxima da redistribuição, portanto, é a igualdade no ponto de partida, em elementos básicos e fundamentais a qualquer cidadão e sociedade. Ainda que a equidade tenha sido o conceito mais propagado (...), é na igualdade que se fundamentam os princípios redistributivos. O tratamento desigual ao diferente (especialmente aquele que teve menos oportunidades para a atuação livre e concorrencial numa sociedade democrática) tem como fim último a igualdade de oportunidades entre cidadãos. Radicaliza-se, portanto, a máxima da partida (igualdade de condições iniciais), deixando a chegada livre para as dinâmicas sociais razoáveis em uma sociedade plural e democrática. Os críticos dos adeptos da redistribuição alegam que essa perspectiva nega as diferenças, com clara tendência a reduzir os elementos da emancipação social às questões econômicas, colocando a diminuição das desigualdades no perigoso jogo de não consideração das diferenças de grupos sociais que anseiam por reconhecimento. A redistribuição cairia, portanto, numa antiga armadilha universalista, que vê em apenas um aspecto da vida social - como a questão da classe no marxismo - o problema central a ser atacado e que resolveria boa parte das distorções de uma sociedade democrática. Em resumo, para os críticos, a redistribuição seria cega às diferenças (SOARES, 2021, p. 6).

Nesse sentido, se o fundamento da redistribuição é a igualdade, a raiz do reconhecimento é a diferença. É a partir desta - a singularidade da diferença - que o sujeito e os grupos podem se afirmar no mundo (SOARES, 2021, p.3).

Fraser (2007) afirma que a tradição dos chamados filósofos comunitaristas tende a privilegiar a análise da ética, àquilo que é visto como um bom caminho para a vida das pessoas. A ideia do bem e do que é bom é o que dá a base a não singularidade de caminhos, a justa luta para que as opções feitas sejam devidamente aceitas e reconhecidas no debate público. Aqueles que se opõem à perspectiva do reconhecimento destacam sua inclinação ao relativismo cultural, isolamento das lutas sociais (pela ausência de elementos comuns) e excessiva subjetivação das ações dos atores sociais. Isso tornaria impraticável, por exemplo, a busca de superação de males comuns, a partir de uma compreensão igualmente comum destes problemas. Seria, então, um novo imperativo dos grupos (que muitas vezes negariam a heterogeneidade entre indivíduos) inviável para grandes projetos, problemas e soluções macrossociais.

O modelo da identidade é profundamente problemático. Entendendo o não reconhecimento como um dano à identidade, ele enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e da interação social. Assim, ele arrisca substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da consciência. (FRASER, 2007, p. 106).

O fio condutor de pensamento de Fraser funda-se, precisamente, em desafiar a propensão de oposição e negação existentes entre as duas tradições citadas. Nesse caso, é necessário que se atente a algumas variações no pensamento da autora, que tem no reconhecimento o seu mais importante motivo de críticas. Tal fato, na realidade, demonstra a própria concepção e posicionamento político de Nancy Fraser no feminismo; por exemplo, a autora critica perspectivas que tendem a segregar o movimento feminista, colocando-o em contraposição a outras lutas sociais com alta capacidade de interlocução. Nesse sentido, Soares (2021) defende que:

Em primeiro lugar, é importante destacar que Fraser aponta uma falsa distinção entre reconhecimento e redistribuição, expressa na máxima Multiculturalismo versus Igualdade Social. Essa polarização foi estabelecida tanto na academia quanto na ação social de grupos que, de um lado e de outro, militam sobre o tema. Contudo, é nítida a crítica que a autora faz em relação à ligação entre o reconhecimento e uma dimensão ética, no sentido da compreensão do que seria uma boa vida para um ou para outro. Explicando melhor, a autora aponta uma tradição na filosofia política de identificação da justiça distributiva com a *Moralität* (moralidade) kantiana e o reconhecimento com a *Sittlichkeit* (ética) hegeliana- (SOARES, 2021, p. 7)

Portanto, a virada teórica proposta por Fraser para superação dessa suposta dicotomia está, justamente, na reconfiguração do reconhecimento para o campo da moral, ainda que em alguns momentos isso pareça impossível (SOARES, 2021, p. 8).

Nesse sentido, Fraser (2006) propõe uma releitura para a problemática do reconhecimento, não visto como identidade, mas como luta por posições de igualdade no meio social, dessa forma, visto como uma espécie de *status*, no seu entendimento. Seria uma mudança radical, na medida em que as lutas sociais estariam muito mais ligadas ao campo do direito e da justiça do que precisamente no âmbito da identidade. Esse deslocamento tem chances de criar melhores condições de aproximação de ações de identidade às questões redistributivas, na medida em que poderiam produzir um tipo de elo entre estas dimensões.

De igual forma, a proposição diminuiria a carga das questões identitárias que, de certo modo, acabam por não reconhecer as ações dos sujeitos nos movimentos legítimos de disputa de poder no interior dos próprios grupos. Em outros termos, as questões de falso reconhecimento não poderiam ser vistas como uma característica psicológica, mas estariam dentro de um quadro de segregação institucional (FRASER, 2017). Assim,

A injustiça não estaria em não reconhecer a identidade, mas em não colocá-la em igualdade com outras identidades no espaço público, geralmente porque estas (as chamadas identidades minoritárias) estão historicamente subjugadas ao status quo. Usando um exemplo, o problema de não reconhecimento de um casal homossexual não estaria em não reconhecer o entendimento de boa vida que essas pessoas teriam na construção de seus caminhos e identidades no mundo. Seria, diferentemente, não colocá-los no patamar de igualdade de direitos reivindicatórios em relação aos casais heterossexuais, que em geral gozam de posição de dominação no debate público em diversos países (e, da mesma forma, de reconhecimento jurídico) (SOARES, 2021, p. 9).

Um tópico relevante de reflexão também são as possíveis contribuições do debate ora apresentado para o campo educacional. Naturalmente, tal discussão apresenta-se como relevante, inclusive em decorrência do atual cenário social não só no Brasil, como em boa parte das democracias ocidentais. O cenário em questão é concernente à escalada conservadora, que tem na crítica das chamadas políticas identitárias um de seus focos principais.

Nota-se que, no caso específico da educação escolar, percebemos uma dupla atuação dos princípios da justiça redistributiva e das ações de reconhecimento. Por um lado, dificilmente poderíamos tirar o direito à educação do rol de estruturas básicas que configurariam as sociedades democráticas. O direito universal à educação escolar está, de forma mediada, nas lutas por redistribuição e dos direitos básicos que tem caracterizado muitas das democracias ocidentais, incluindo o Brasil. Poderíamos até mesmo afirmar que o pilar simbólico que historicamente sustentou boa parte das lutas por escolarização em nosso país, durante todo o século XX, teve relação com a dimensão de universalização do direito à educação, da estrutura básica em que este se insere. Por outro lado, a escola também tem sido importante espaço de disputas no campo do reconhecimento, especialmente dos grupos sociais por anos considerados *outsiders* dos currículos e estruturas formais da escola. Encontra-se, nesse espectro, a disputa em torno do currículo, da educação antirracista, de visibilidade da cultura campesina e indígena e das relações de gênero. (SOARES, 2021, p. 12)

As reflexões apresentadas, que repercutem nos possíveis desdobramentos deste debate para pensarmos as relações entre direito, educação e justiça, podem ser vistas por outra

perspectiva, sobretudo a partir de algumas outras reflexões desenvolvidas por Fraser, pois, como percebemos, a autora é crítica a uma política de identidades que foque excessivamente na particularidade, a partir do reconhecimento daquilo que é bom (dimensão da ética).

Fraser (2001) propõe outra abordagem para as questões de redistribuição e reconhecimento, ligadas a uma espécie de radicalidade dos projetos. Ela difere, portanto, dois movimentos: o de afirmação e o de transformação (ou ainda, remédios afirmativos e remédios transformativos). No caso das políticas de reconhecimento, os remédios afirmativos tendem a firmar identidades e – como efeito negativo – criar movimentos isolados.

Os remédios transformativos tendem a ser mais radicais, questionando os fundamentos das desigualdades (de afirmação de uma identidade opressora sobre outra), possibilitando novas formas e novos agrupamentos. No caso das políticas de redistribuição, as ações transformativas vão além das políticas pontuais de combate à pobreza, por exemplo. Elas questionam elementos mais fundamentais do panorama social, ligados aos impostos, às formas estruturais de repartição dos bens socialmente produzidos, dentre outros fatores (SOARES, 2021, p. 13).

Os debates que cercam o tema da justiça estão estreitamente articulados com os das desigualdades, que, por sua vez, relacionam-se, com as noções amplas de redistribuição, reconhecimento e representação. Isto significa que a noção de justiça é complexa, englobando várias dimensões que, na prática, podem colidir entre si ou manter-se em estado de tensão (HORA e LÉLIS, 2021, p. 60). Portanto,

[...] não basta criar escolas. É necessário, por um lado, criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize, e, por outro lado, a construção de um currículo crítico e criativo, cuja organização estrutural seja de tal modo flexível e aberta que ofereça experiências democráticas ao estudante, tudo isso alicerçado em procedimentos dos sistemas educacionais que possibilitem à escola o exercício da autonomia, a descentralização das decisões e a adoção da gestão colegiada. (HORA e LÉLIS, 2021, p. 73)

Ao evocarmos o termo “justiça” para as discussões em Educação isso não é diferente, pois o conceito de “escola justa”, bem como o de “justiça”, mostra-se mutável por diversas definições.

Assim, como avaliam Rohling e Valle (2016), a justiça escolar não diz respeito somente ao acesso à escola e a educação. Relaciona-se também com a vida daqueles que tiveram oportunidade de acesso ou êxito no processo educacional. Além disso, a quem se deve o fato de que mesmo aqueles que tiveram o acesso, acabaram por evadir ou não conseguiram obter êxito?

Nesse sentido, é preciso considerar os direitos sociais e, sobretudo, “é preciso entender a escola como uma instituição fundamental da sociedade, isto é, como uma instituição da

estrutura básica da sociedade, que é orientada pelos princípios da justiça social” (ROHLING E VALLE, 2016), assegurando assim que os indivíduos desfrutem de iguais direitos e deveres, abrangendo todas as esferas da vida social. No entanto, para que isso ocorra, algumas questões precisam ser problematizadas no exterior e dentro das escolas. Como sinaliza Dubet (2008):

[...] de maneira geral, a democratização de acesso progrediu muito engendrando fortes decepções. A primeira entre elas se relaciona ao que a igualdade de oportunidades não conseguiu e, para se aproximar disso, precisaria aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta. Mas o cumprimento desse modelo, por mais utópico que possa parecer, implica também que raciocinemos em termos de igualdade de base, em função do destino reservado aos mais frágeis. seria necessário também que pensássemos a justiça escolar em termos de equidade de utilidades, de consequências sociais das desigualdades escolares. Enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente. (DUBET, 2008a, p. 391).

Conforme destaca Rohling (2012), baseado em Rawls, a sorte do sucesso de uma pessoa vai depender do grau de distribuição de bens primários que ela possui. Daí advém a ideia de equidade, uma vez que, se o sucesso de uma pessoa está condicionado ao seu grau de distribuição de renda, deve-se criar mecanismos a fim de que se neutralize os efeitos da origem social de cada um, ou seja, considerando os conceitos de justiça, igualdade e equidade, faz-se pertinente a criação de políticas públicas.

Nesse entendimento, Azevedo (2013) problematiza que, considerando o capitalismo vivenciado, a tendência é que se aprofundem ainda mais as desigualdades sociais e o egoísmo possessivo:

[...] igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas. Contemporaneamente, sem descurar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista. Pergunta-se: como se pode renegar a equidade como princípio de políticas sociais se o seu contrário se chama iniquidade? (AZEVEDO, p. 131, 2013).

Ademais, o mesmo autor argumenta que na sociedade há diversidades e diferenças que constituem indivíduos desiguais e, por isso, “não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada”. Assim, se o direito prevalece igual, aqueles que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiveram menos oportunidades, continuarão a receber desigualmente os conteúdos (AZEVEDO, 2013, p. 138).

Assim, ter acesso à escola significa ter acesso um conjunto de conhecimentos (competências, habilidades e atitudes) necessários para viver numa sociedade cada vez baseada

no conhecimento. Isto significa dizer que não ter acesso à escola, atualmente, implica numa exclusão social, visto que a própria lógica do sistema restringe a participação dos não-escolarizados aos espaços sociais.

Segundo o Carlos Estevão, que traça um paralelo entre educação e justiça social,

[...] quando a educação não cumpre o seu papel e não disponibiliza recursos como, por exemplo, a literacia, tal situação vai afetar as capacidades individuais das pessoas em termos de capacidades e oportunidades para se engajarem numa conduta de vida que elas valorizam. E quando tal acontece, estamos, não perante a ausência de capital humano, mas antes perante uma forma de pobreza (que a literacia significa) expressa em termos de uma privação de capacidade, que não deixará de ter consequências em termos do direito ao exercício da ‘voz’ e de poder. (ESTEVÃO, 2016, p. 46)

Em seus trabalhos, Estevão (2016) tem refletido sobre a relação entre Educação e direito, perpassando pelas discussões sobre o direito à educação, justiça social e qualidade educativa. Para o autor, o conceito de justiça é amplo e multidisciplinar, e, no contexto atual da globalização, tem passado pelo que denomina de “anormalidade da justiça”. De acordo com ele, o conceito de justiça tem sido esvaziado em sua dimensão política pela lógica do mercado e do capitalismo, que tem pregado substancialmente uma concepção de justiça “individualista, utilitarista, autorreferencial” em detrimento de uma justiça social em prol de um coletivo articulado e solidário.

Sendo assim, ao pensar o conceito de justiça e sua relação com a distribuição do bem educativo, o autor apresenta três modelos de educação vigente na sociedade atual: o primeiro modelo, baseado na educação como capital humano, é focado na eficiência econômica e numa perspectiva empresarial. Nesse modelo, a educação é meramente instrumental, ou seja, a aprendizagem de competências e de conhecimentos é vista como condição para o aumento da produtividade.

O segundo modelo é da educação como direito, que vislumbra para todos e todas o acesso a uma educação decente, independentemente de suas realidades econômicas, sociais, culturais, religiosas. Nesse sentido, pensar numa educação de qualidade e decente é permitir o desenvolvimento das capacidades humanas do sujeito aprendente, que está em constante processo de maturidade humana. Dessa forma, destaca:

Assim, uma boa educação de qualidade não poderá deixar de ter em conta, por um lado, a potenciação das capacidades da pessoa no sentido de poder concretizar o que realmente valoriza e, por outro lado, o efeito redistributivo e de reconhecimento que induz, mas também, simultaneamente, o efeito de empoderamento através da sua contribuição para a realização das liberdades democráticas. (ESTEVÃO, 2016, p. 48)

A partir dessa ponderação, Estevão (2016) afirma que o terceiro modelo de educação é o das capacidades. Compreendendo que o desenvolvimento das capacidades humanas é

resultado de um processo educacional digno, e que elas só se desenvolvem com a oferta e a garantia de oportunidades equitativas, o autor destaca que o seu desenvolvimento implica na própria constituição do ser humano, social, ético, político, visto que capacidades estão relacionadas com as liberdades necessárias para que o sujeito exerça sua autonomia. Com isso, pontua:

[...] a justiça significa sobretudo que as pessoas dispõem de liberdades ou de oportunidades ('capacidades') reais de levarem a sua vida como querem levar, de fazer o que querem e de serem a pessoa que eles querem ser (é central à compreensão das capacidades a ideia de que os indivíduos podem agir de forma a provocarem mudanças que eles valorizam). (ESTEVÃO, 2016, p. 45).

Ao aludirmos os conceitos escola justa e justiça escolar, é necessário nos questionarmos “do que realmente estamos falando?”. Nesse ínterim, é importante explicar que se podem mencionar essas noções e/ou outras correlatas de modo abstrato, genérico, retórico. Em princípio, todos têm direito à educação. Este é “o modelo da educação como direito, [...] [ele] parte da ideia de que todo ser humano deve [ter], ou tem direito, a uma educação decente, mesmo que [ela] seja economicamente e de forma imediata irrelevante” (ESTEVÃO, 2016, p. 44).

Estevão (2016) destaca ainda que uma escola justa se faz também no seu cotidiano, através de ações e de procedimentos que indiquem o quanto todos os que participam e vivenciam o universo escolar estão se esforçando para dar aos estudantes a certeza de que todos são iguais e assim serão tratados em todas as dimensões da vida escolar. Isso, porém, não pode deixar de levar em consideração as dificuldades de aprendizado e de sociabilidade que, muitas vezes, afetam mais a uns do que a outros.

Para além dessa percepção, o desejo de justiça escolar parece ser indiscutível, como diria Dubet (2004). No entanto, tal ideia não torna mais fácil o trabalho de encontrar a definição para o que seria uma escola justa. Nessa linha argumentativa, sistematizamos algumas concepções em torno da escola justa e constatamos que há várias formas de se concebê-la, e que tais concepções nem sempre se convergem, conforme veremos adiante.

Por outro lado, Dubet (2004) apresenta as seguintes definições para os possíveis objetivos de uma escola justa, os quais seriam: meritocracia plena, discriminação positiva promovendo a competição justa com igualdade de oportunidades; discriminação positiva, de modo a compensar as desigualdades sociais do ambiente externo; oferecimento de conhecimentos e competências mínimas; integração dos alunos no mercado de trabalho, com um diploma útil; diminuição da influência da desigualdade escolar na manutenção das desigualdades sociais; desenvolvimento dos talentos específicos de cada aluno,

independentemente do desempenho escolar.

O autor alerta ainda que uma escola justa deveria levar em consideração os gostos dos alunos, e que também deveria levar em consideração alguns aspectos tomando como base a ideia de que escola pode ser um local de educação e cultura, que vai além da transmissão de conceitos formais de conhecimento.

Dubet (2004) aponta a meritocracia como um princípio que promove a justiça escolar, em um sistema ideal, oferecendo a todos os alunos as mesmas oportunidades no ensino, em termos de acesso e de qualidade de conteúdo. O questionamento do autor diz respeito à incapacidade da escola de instaurar uma meritocracia plena isolando as desigualdades sociais externas a ela, por exemplo, as questões econômicas, raciais, de gênero, estrutura familiar e, até mesmo, participação dos pais na educação dos filhos. Nesse sentido:

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido. (DUBET, 2004, p.543).

Percebemos, então, a partir dos estudos sobre a meritocracia, que a escola pouco tem se modificado desde a modernidade, reproduzindo as mesmas desigualdades, utilizando as mesmas metodologias e, assim, multiplicando novas desigualdades, conectadas com a relevância que determinados mundos e suas racionalidades assumem no interior da escola.

Dubet (2004) apresenta uma perspectiva na qual a escola justa precisa deixar de ser puramente meritocrática, dando lugar a uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais, compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo, então, com o que seria uma rígida igualdade, garantindo a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências, também se preocupando, em especial, com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação, tentando, assim, fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais, permitindo que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar. E, no entanto, aponta algumas dificuldades (quadro 2), para Escola Justa.

**QUADRO 2** – Dificuldades para uma Escola Justa.

<b>Dificuldades</b>	<b>Contexto</b>
1. Fundamentalmente a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades.	<p>- Desigualdades entre as pessoas, pois, desde a escola elementar, as diferenças de desempenho entre alunos que pertencem às mesmas categorias sociais são evidentes.</p> <p>- Desigualdades entre os sexos e entre os grupos sociais persistem e, desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los.</p> <p>- Escola meritocrática de massas tenha elevado o nível de escolarização de toda a população e, na França, o número dos que terminam o colegial tenha sido multiplicado por dez nos últimos cinquenta anos, as diferenças entre os grupos não foram sensivelmente reduzidas durante esse mesmo período.</p>
2. O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos.	- Pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação.
3. “Crueldade” do modelo meritocrático.	- Quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos.
4. O modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos.	- O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos.

5. Questionar a própria ideia de mérito.	- O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes? Seguindo Rawls (1987), podemos nos perguntar também se o mérito realmente existe, se ele pode ser medido objetivamente, se pode ser aplicado às crianças e até que idade. Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões?
--	---

Fonte: Dubet (2004, p.542-543)

O princípio meritocrático permitiria que, tendo como ponto de partida a igualdade de tratamento, onde cada qual se destacasse, a partir de seu esforço individual, e chegasse até onde fosse possível. Supõe a igualdade de acesso e, principalmente, a igualdade de oportunidades, ou seja, um ensino de qualidade para todos. Este princípio, no Brasil, é profundamente afetado pela desigualdade social.

Mesmo sem considerar a heterogeneidade do sistema escolar, com sua rede privada e pública, pensando apenas nas escolas públicas, há uma enorme diferença entre as escolas: exatamente o princípio meritocrático faz com que os melhores professores possam escolher as melhores escolas, deixando para os professores com menor formação a difícil tarefa de ensinar em escolas menos valorizadas. Como resultado, temos escolas pobres para pobres, minando o princípio da igualdade de oportunidades. A escola, assim, trata pior os menos favorecidos.

Para entendermos uma escola justa em uma sociedade desigual, precisamos ter em mente que as dificuldades (quadro 2) que temos para seguir o caminho da ordem legal, nesse contexto, demandam uma reflexão que contemple de forma ampla a educação, portanto, precisamos analisar e refletir onde podemos ressignificar a escola.

Para Crahay e Baye (2014), devemos entender que essas desigualdades sociais escolares são mundiais, e, em todos os países que participaram de sua pesquisa<sup>1</sup>, constatou-se que os alunos oriundos de famílias de condições socioeconômica inferior tinham em média desempenhos escolares menos satisfatórios, e que mostravam menos sucesso do que seus colegas oriundos de famílias de condições socioeconômicas superiores. Então, constataram que o sucesso escolar gera esta desigualdade, com isso, constataram que não existe ainda nenhum lugar com uma escola plenamente justa e eficaz.

<sup>1</sup> Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica flamenga, Bélgica francófona, Brasil, Canadá, Suíça, Chile, Colômbia, República Tcheca, Alemanha, Dinamarca, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Reino Unido, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Coreia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Noruega, Nova Zelândia, Panamá, Peru, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Suécia, Turquia, Uruguai e Estados Unidos. (Fonte: Elaboração pelos autores citados com base nos dados do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) 2009.

A justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos, entendendo e fazendo uma gestão que minimize as desigualdades instaladas pelo sistema meritocráticos. Assim, “uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos” (DUBET, 2004, p. 551).

A definição da justiça em termos de garantias mínimas leva também a rever a justiça dos investimentos em formação e os que são exigidos das famílias. Enquanto os cursos reservados aos melhores alunos são geralmente mais caros e de melhor qualidade que os dos outros – sem contar que as famílias desses alunos também “investem” muito mais nos estudos de seus filhos – seria necessário mudar de perspectiva, o que nos remete ao ponto anterior, o de uma dose de discriminação positiva. A rejeição dessa concepção da justiça continua, no entanto, muito viva entre os que denunciam a diminuição do nível de ensino e, portanto, do prestígio de sua função (DUBET, 2004).

As pesquisas indicaram que essa medida ineficaz afeta principalmente os alunos dos meios modestos. A urgência em certos países onde essa prática é aplicada de forma injusta visto que análises mostram que nos países como o Brasil, México, Peru e Uruguai a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes se mostram tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos (CRAHAY e BAYE, 2014).

Rezende (2020) observa que a educação para a cidadania é tida como sinônimo de uma escolarização capaz de levar os agentes estudantis a entenderem os funcionamentos que podem tornar uma sociedade mais justa, mais igualitária. Isso os faria ter, supostamente, uma maior participação social e política. A sociedade, como um todo, e a escolarização, em particular, tornam-se mais justas se ocorrem processos, não esporádicos nem erráticos, de compreensão dos funcionamentos da vida social (REZENDE, 2020).

A busca por uma escola justa e democrática é significativa para aqueles que se envolvem em trabalhos de pesquisa, formação e militância dentro da área da Educação. No entanto, ao decorrer da formação docente, o debate sobre quais concepções de justiça estão presentes e são recorrentes tanto nos debates educacionais e nos demais espaços da sociedade, ainda precisam ser aprofundados, pois, ao discutirmos sobre escola justa e democrática, de quais concepções de justiça estamos nos apropriando? Quais discussões e categorias precisam estar presentes? Como intensificar os debates sobre escola justa pode colaborar para tornar a escola uma instância de reafirmação de democracia na sociedade?

### 3.3 DEMOCRACIA

Pensar em democracia implica também pensar sobre as finalidades da educação, os processos de gestão democrática da e na educação, compreendendo que estes são conceitos historicamente construídos e, portanto, marcados, em especial, pela luta de classes e, conseqüentemente, pela ampliação e diversificação do conceito de justiça (DUBET, 2004; BOTLER, 2018; ESTEVÃO, 2016; HORA, 2007b).

Por essa razão, abordar a questão da gestão democrática como princípio fundante para a organização e a oferta educacional em certos contextos requer o entendimento da dimensão contraditória do termo. De acordo com Hora (2007b), existem diferentes noções de democracia. No entanto, a autora pontua que pensar em democracia perpassa pela “socialização crescente da política rumo à socialização do poder” (HORA, 2007b, p. 28).

Nesse sentido, existe uma relação substancial entre Educação e Democracia, como destaca Saviani (1994):

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para o seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para o seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. (SAVIANI, 1994, p. 54)

Nesse sentido, existe então uma relação recíproca entre educação e democracia. A partir dessa compreensão, considera-se que uma gestão democrática é aquela que possibilita a todos os alunos e alunas condições igualitárias de progressão e desenvolvimento humano. Sendo assim, acredita-se que a participação seja a palavra motriz na compreensão e efetivação da gestão democrática na educação (CURY, 2007; 2009).

Nesse contexto, quando este texto está sendo escrito, várias preocupações pairam a respeito dos desdobramentos da eleição presidencial de 2022 e seus possíveis impactos sobre a democracia brasileira, pois:

No Brasil, existem paradoxos ainda não colocados na discussão das razões de certos paradoxos históricos que perseguem o país. O primeiro deles é que na redemocratização ocorreu uma das mais longevas e dramáticas crises econômicas no epílogo de uma ditadura militar. Mesmo assim, a sociedade lutou por democracia, que se efetivou com a Constituição de 1988. Logo após, passou-se por um impeachment do primeiro presidente eleito após 30 anos, mas isso foi superado e o país seguiu. Pouco depois do impeachment, conseguimos resolver o problema da estabilização da economia e assim seguimos em frente durante 19 anos, no que se chamaremos aqui de “estabilidade política e econômica na corda bamba”. Essa expressão denota que, ainda que nosso regime político presidencialista fosse instável, não ocorreram golpes de estado ou conspirações visando a deposições. (Fernandes; et al., 2022, p.2).

Tomando como referência o trabalho de Botler (2018), acredita-se também que uma gestão escolar com ausência de organização e planejamento do trabalho pedagógico, possibilita

condições que geram conflitos e limita, com isso, a possibilidade de a escola ser um espaço de e para todos.

Desse modo, a noção de justiça torna-se também fundamental nesse trabalho. Parte-se de uma compreensão de justiça fora do âmbito do direito formal, relacionado as discussões em seu âmbito cultural e sociológico:

Considera-se a ideia de que a justiça deve ser capaz de produzir segurança e bem-estar, estimular a socialização cidadã e se voltar para o contexto, com base no diálogo sistemático que considere as tradições locais. (BOLTER, 2018, p. 103)

Portanto, ao pensar sobre a escola justa neste trabalho, torna-se fundamental aprofundar os conceitos de democracia e justiça e suas relações com a gestão democrática. Conforme veremos, já existe uma vasta produção brasileira sobre o assunto, em especial, sobre esta última. No entanto, o que nos interessa aqui é compreender de que forma essas discussões produzidas no campo da gestão democrática tem contribuído para a construção de uma escola significativamente justa.

Ao falar sobre democracia, Benevides (1996) discorre acerca de alguns pontos que estão diretamente ligados aos valores democráticos, um deles é o respeito integral aos direitos humanos, que em essência consiste na vocação geral – sem levar em consideração as diferentes etnias, sexo, instrução, credo religioso, opção política ou posição socioeconômica.

Não se pode dissociar democracia dos processos de aprendizagem, sendo que estes precisam ser, constantemente, atualizados com a própria vivência, levando em consideração todas as imperfeições, sendo que a educação deve ser tanto para quanto na democracia, bem como forma de emancipação, sobretudo em uma sociedade que é descaradamente injusta, pode-se buscar formas para mitigar as desigualdades e o preconceito (CABRAL, 2016).

Para Benevides (1996), a Educação Para a Democracia (EPD) considera duas dimensões:

[...] a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado. (BENEVIDES, 1996, p. 226).

A EPD é de suma importância, haja vista que em determinado momento da vida qualquer pessoa pode, espontaneamente, se tornar governante. Nesse sentido, para compreendermos a EPD, destacam-se três elementos correlatados: a formação intelectual e a informação, a educação moral, a educação do comportamento, ou seja, a EPD exige conhecimentos primordiais da vida social e política, além de uma concomitante formação ética (BENEVIDES, 1996). Nesse viés, a escolarização alicerça-se como um dos principais

caminhos para garantir os princípios fundamentais da modernidade, a melhoria da democracia, da igualdade, da justiça social e da cidadania (VALLE, 2014).

Diante do supracitado, é necessário evidenciar que o que se entende por EPD, julgando que democracia pode ter diversos significados, mas também pode ser utilizada como forma de justificar as injustiças, com a alegação de que, em ambientes democráticos, vale o que quer a maioria, por isso, os debates sobre a democracia não devem ser descolados dos pressupostos que adentram a educação pública (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

### 3.4 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Ao pensar sobre a gestão democrática, Cury (2002), destaca que existe um contexto histórico em que esse novo modelo político, no qual há a reivindicação da participação popular nos processos de decisão política, decorre desde a reivindicação da universalização do voto como condição para o pleno exercício da cidadania. Dessa forma, o autor afirma que a noção de gestão democrática pela via dos direitos políticos é uma conquista e um marco da modernidade.

A gestão democrática tem sido discutida amplamente no meio acadêmico e nas produções em educação, não somente por ser um princípio democrático presente tanto na Constituição Federal como em outras políticas educacionais, mas também por ser um elemento pedagógico necessário para a edificação das relações dialógicas na escola (CURY, 2002; LIBÂNEO, 2011; PARO, 2000).

O levantamento realizado por Ferreira (2017) no Banco de Teses e Dissertações da (BTD/CAPES) entre os anos de 2014 e 2016 sobre as produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado sobre a temática revelam números expressivos. A busca pela palavra-chave “gestão democrática”, sem delimitação de ano e modalidade de trabalho, gerou cerca de 26.965 registros. Ao se fazer o refinamento da busca, selecionando apenas os trabalhos produzidos na área da educação, os registros caíram para 1.084. Ao refinar ainda mais as buscas, selecionando apenas os trabalhos concentrados na área da educação básica e que possui a temática nos títulos, somam-se entre os anos de 2014 até março de 2016 um quantitativo de 34 dissertações de mestrado e 11 teses de doutoramento produzidas nesse período.

Diante disso, percebe-se uma produção densa sobre a temática que precisa ser, ao longo do tempo, sistematizada, visto que se faz necessário perceber seus pontos de convergência, assim como também seus embates e especificidades dos debates realizados. Segundo Oliveira e Vasques-Menezes (2018), boa parte dos estudos desenvolvidos apresentam

algumas lacunas, próprias de qualquer pesquisa, visto que este é apenas um recorte de um fenômeno social, sempre amplo e complexo.

Assim, em relação às produções sobre gestão escolar, as pesquisas, com frequência, deixam algumas lacunas, principalmente aquelas relacionadas ao cotidiano e sobre os sujeitos que compõem a gestão. Dessa forma, esta seção objetiva sistematizar as discussões sobre gestão democrática, apresentando o quadro do debate teórico construído ao longo dos últimos anos. Para isso, apresenta o contexto histórico que permeia a discussão sobre gestão, delineando alguns marcos nesse processo.

### **3.4.1 Um percurso histórico rumo à gestão escolar democrática**

Ao tratar sobre gestão democrática, e mais propriamente sobre o sistema democrático em si, torna-se de fundamental importância resgatar o percurso histórico que culminaram nos modelos de democracia e gestão que possuímos atualmente.

Dessa forma, ao longo desse percurso, percebe-se que o mesmo não seu deu de forma homogênea e parcial. Ao contrário, a história da humanidade é marcada por constante conflitos e embates ideológicos e de projetos, que afetam diretamente a vida em coletividade. Este é o primeiro ponto, que, assim como qualquer outro modelo de governança, a democracia influencia diretamente na vida em sociedade. Se hoje podemos pensar em eleger os gestores de uma escola, se a comunidade pode participar das decisões sobre as competências da escola, se há incentivo para a participação e esclarecimento dos alunos sobre seus direitos e deveres, e assim por diante, é importante pontuar que isso não se desenvolveu num processo rápido e espontâneo, como se fosse consequência do próprio desenvolvimento humano.

Ao contrário, o processo democrático foi conquistado à duras penas, através de lutas, reivindicações e embates, até mesmo físicos. Ainda hoje, a manutenção da democracia, como sistema político mundial perpassa por constantes ataques e tentativas de destituição.

Nesse sentido, o trabalho de Silva (2009) contribui para um resgate histórico desde os primórdios da humanidade. O texto traça um panorama sobre os conceitos de democracia, democratização da educação e gestão escolar, buscando uma contextualização que aponte a importância da temática para a melhoria da qualidade do ensino público.

Para isso, aponta que, ao longo da história da humanidade, mais especificamente entre as sociedades ocidentais, houve a predominância de dois modelos democráticos, cujas bases decorrem desde os primeiros agrupamentos humanos.

O primeiro modelo, denominado de Democracia Direta, surgiu nos anos de 1.100 d.c na

Europa e tinha como princípio maior o controle direto do poder por aqueles considerados cidadãos. Importante considerar que, nesse modelo, o poder era restrito às classes dominantes e, dessa forma, as decisões tomadas favoreciam esses grupos. No entanto, não havia representantes do povo, visto que as decisões eram diretamente tomadas por todos aqueles considerados cidadãos em assembleias.

O modelo da Democracia Direta ou governo popular, como o autor denomina, foi baseado em alguns exemplos já praticados em sociedades antigas do velho continente, como as experiências grega e romana. Na Grécia, a noção de cidadania estava diretamente relacionada à participação. O ideal de governo grego, desenvolvido principalmente na cidade de Atenas, serviu de base para o que posteriormente se denominou sistema democrático, cuja etimologia decorre da palavra grega *demokratia* (*demo* = povo; *kratos* = governo).

Em Roma, o modelo de organização política denominado de República, palavra derivada do latim *res publica* (*res* = coisa, negócio; *publica* = pública), também se tornou um marco histórico para o mundo ocidental. Em Roma, é mais nítida a distribuição e o exercício de poder entre a classe dominante, que na época eram os chamados Patrícios.

Nesse modelo de Democracia Direta, Silva (2009) destaca que havia limitações na sua efetivação e que fizeram com que, ao longo do tempo, as sociedades adotassem outras formas de organização política. A primeira limitação era a expansão territorial que, atrelada ao crescimento populacional, impediu com que as assembleias se tornassem viáveis. Uma outra limitação era a ausência de instituições políticas básicas como o parlamento e de representantes locais e nacionais escolhidos pelo povo. Essas questões implicaram no surgimento de um novo modelo de governo.

O segundo modelo discutido pelo autor é o de Democracia Representativa, que surgiu com o Estado Liberal no século XVII, no qual os também considerados cidadãos, pertencentes agora à elite mercantil e industrial, elegem seus representantes para governar. De acordo com Silva (2009), esse modelo afastou o povo, mesmo após a conquista do sufrágio universal das decisões políticas em si, visto que há a transferência de responsabilidade para os representantes sobre as decisões que lhe cabem. Sendo assim, pontua:

Quanto aos representados, ao se afastar dos processos decisórios passam a ser apenas expectadores dos debates políticos e das declarações de seus representantes; sentindo-se impossibilitados de interferir politicamente nos debates públicos, direciona seus interesses para as atividades pessoais e privadas. (SILVA, 2009, p. 96).

Sendo assim, ao refletir sobre democracia e educação, Silva (2009) toma como referência os postulados do filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004), para o qual o

processo de democratização perpassa para além da conquista do voto, mas pela democratização das instâncias de poder dentro de uma sociedade.

Em termos de Brasil, Silva (2009) destaca que o movimento escolanovista da década de 1930 foi importante por colocar em pauta a democratização da educação. Essa discussão se tornava importante num momento histórico em que o país vivenciava, no governo de Getúlio Vargas, o discurso de modernização. O processo de industrialização do país, que naquele momento estava deixando de ser majoritariamente agrário e passando a ser urbano-industrial e, por isso, necessitava de mão de obra qualificada. No entanto, o alto índice de analfabetismo da população se apresentava como um grande empecilho para o desenvolvimento desse projeto.

Diante desse cenário, foi criado, através do Decreto-Lei nº 19.850/1931, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que nasceu apenas como órgão consultivo, atrelado ao então Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por assuntos relacionados ao ensino. Em seu artigo 2º, podemos compreender a sua finalidade:

Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministério nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da nação. (Decreto-Lei nº 19.850/1931, Art. 2º).

Conforme pode ser visto acima, há nesse período uma preocupação com o nível de escolarização do povo brasileiro, cujo modelo educacional ainda privilegiava a elite agrária do país. Destaca-se também o fomento à educação profissional como instrumento necessário para o projeto de industrialização e modernização a serem implementados.

Outra marca desse período é que, no governo de Getúlio Vargas, houve uma forte tendência para a privatização da esfera pública em favorecimento de organismos ligados ao grande capital, acentuando-se as discrepâncias entre as dimensões público-privado.

Um ponto destacado por Hora (2007b) sobre esse primeiro mandato de Getúlio Vargas (1930-1934), diz respeito ao processo embrionário de organização política da sociedade civil, que possibilitou a criação de organizações de massa inéditas no Brasil, como a Aliança Libertadora Nacional (ALN).

Segundo a autora, essas organizações da sociedade civil se intensificam no período denominado populista (1945-1964). Importante também ressaltar a expressão de massa dos movimentos dos trabalhadores rurais, o movimento sindical nos grandes centros urbanos e o movimento estudantil. Assim, entre os anos 1940 e 1950, intensifica-se a discussão sobre o ensino público e a garantia do direito à educação para todos e todas.

De acordo com Silva (2009), no período do Estado Novo (1937-1945), a inclusão das

populações menos favorecidas no processo de ensino, está diretamente atrelada, em termos de estado brasileiro, a uma perspectiva de aumento de mão de obra qualificada para o projeto de modernização da sociedade brasileira.

Para o Estado brasileiro, o ensino para todos significava mão-de-obra qualificada para o progresso do capitalismo no Brasil. De 1945 a 1964, o discurso adotado foi o da necessidade de redemocratização de nosso país, passando-se a defender a erradicação do analfabetismo como meio da democratização da cultura. (SILVA, 2009, p. 99)

Cabe destacar que, durante o período populista, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE/1961) e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob o nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, que concebeu, em seu Art. 2º, a educação como direito de todos a ser dado no lar ou na escola. Além disso, nesta lei há a transformação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em Conselho Federal de Educação (CFE), cuja finalidade, dentre outras, era de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Esse período de efervescência política e social correspondente entre 1945 a 1964 gerou incômodo e implicou no golpe militar de Estado ocorrido em 31 de março de 1964, que alterou substancialmente o regime político da época e desarticulou de maneira repressiva toda e qualquer forma de organização da sociedade civil.

Segundo Silva (2009), mesmo durante a ditadura militar no Brasil, houve um intenso processo de mobilização e reivindicação, em especial dos docentes, que lutaram pela democratização do acesso à escola pública e contra o autoritarismo burocrático presentes nessas instituições. Diante disso, o autor destaca algumas experiências que implementaram formas democráticas e de gestão participativas em escolas brasileiras ainda na década de 1970, nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina.

Sendo assim, segundo Hora (2007b), o Brasil emerge da ditadura militar fortemente organizado e articulado em sua base, com uma intensa pauta de democratização e de garantia dos direitos da sociedade civil. Assim, para Silva (2009), esses elementos se tornaram preponderantes para a promulgação de uma nova constituição federal embasada nas pautas desses movimentos reivindicatórios:

No final dos anos 80, o texto constitucional assimila a gestão democrática da educação sendo que, nas discussões que precederam sua promulgação, os educadores exigiam a democratização da sociedade e da escola pública. (SILVA, 2009, p. 100)

Assim, a gestão democrática se consolida como princípio constitucional a partir desses movimentos que marcaram a luta pela redemocratização do país nos anos de 1980. Cury (1997) também corrobora ao afirmar que o capítulo dedicado à educação da carta magna de 1988 incorporou “várias dimensões deste clima de busca de cidadania política e social.”

(CURY, 1997, p. 200). Sobre o princípio da gestão democrática, o autor ainda pontua o rigor científico dessa temática diante das outras constituições federais, servindo inclusive de base para as políticas estaduais e municipais.

Diante desses aportes, fica claro compreender o motivo que suscitou as produções acadêmicas sobre a temática, visto que a maioria delas decorrem do início da década de 1990 após a aprovação da Constituição Federal (CF/1988) e da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) que instituem a gestão democrática como princípio da ação educativa.

Nesse contexto, a gestão democrática caracteriza-se como um ambiente de descentralização do poder, bem como da participação e autonomia das instituições, no caso, a escolar, portanto, possibilitando a formação da cidadania e, por isso, deve ser considerada imperativa na formação do cidadão.

Para Luck (2006), a gestão democrática viabiliza e aprimora a qualidade da educação e, por isso, a qualidade tem que ter várias características, como deve ser negociada, autorreflexiva, participativa, contextual, plural e transformadora, mas para isso, requer um debate constante entre os sujeitos e os grupos que corroboram o interesse em relação ao sistema educacional, com responsabilidade para com este, além de serem capazes de definir, de modo acordado, os propósitos e prioridades.

Nesse sentido, a gestão democrática das estruturas de ensino e das escolas públicas com esses atributos se colocam, atualmente, como uma necessidade indispensável para promoção da melhoria da qualidade do ensino e ofertar o efetivo exercício dos seus direitos e deveres como cidadão.

Segundo Bordignon (2005, p. 12), é nesse sentido que:

[...]se situa um dos desafios dos educadores: a democracia, assim como a cidadania, se fundamenta na autonomia. Uma educação emancipadora é condição essencial para a gestão democrática. Escolas e cidadãos privados da autonomia não terão condições de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania. (BORDIGNON, 2005, p. 12).

Para que se torne representante do interesse do comprometimento da escola e do ambiente circundante, a gestão democrática deve contribuir, substancialmente, para o êxito da escola, a noção de responsabilização, que é fundamento caro ao gerencialismo para uma noção de participação e envolvimento local nos arranjos da escola, emerge como fundamental para a busca da qualidade do ensino.

### 3.4.2 Da administração à gestão – diferentes concepções

Como vimos anteriormente, houve um longo percurso histórico marcado por tensões e disputas de projetos de sociedade até culminar no contexto atual regido pelo sistema democrático. A luta pela redemocratização do país, com a participação intensa dos movimentos de professores e professoras do Brasil todo a partir dos anos 80, possibilitou com que novos olhares fossem dados ao setor educacional brasileiro (CURY, 2007).

Entre as pautas mais discutidas nesse período, a universalização da educação como direito a todos os cidadãos brasileiros ganhava centralidade. Atrelada a esse discurso, também estava a necessidade de uma democratização dentro das escolas, que possibilitasse que a sociedade civil participasse de forma mais ativa nas ações e decisões das escolas públicas, através de instrumentos deliberativos, consultivos e normativos, como os conselhos escolares.

Contudo, sabe-se que isso implicaria numa reestruturação geral do sistema educacional brasileiro, visto que a própria história da educação no Brasil nos mostra que ela foi concebida a partir de um projeto elitista, centralizador e burocrático. A conquista por uma educação pública para todos e todas sem distinção de classe e outros caracteres ainda é um processo recente.

Nesse ínterim, as concepções de gestão também sofreram mudanças. Influenciada por um contexto de efervescência cultural, política, tecnológica, econômica, protagonizado pela globalização, essa mudança paradigmática se desloca do âmbito da administração escolar para o campo da gestão educacional. Por muitos anos, os modelos de gestão predominantes no mundo moderno eram formulados a partir da Administração, e, conseqüentemente, eram forjadas para atender as necessidades do capitalismo.

O trabalho de Corrêa e Pimenta (2009) faz uma leitura sincrônica das tendências dominantes na relação entre administração e educação. Para elas, compreender as interconexões entre as teorias organizacionais e a educação, possibilita desvendar as influências do sistema capitalista industrial, como política macro, nas práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas, unidades micro de qualquer sociedade.

Segundo Corrêa e Pimenta (2009), os pressupostos epistemológicos que fundamentaram os estudos organizacionais e que pautaram as estruturas na sociedade moderna, podem ser agrupadas em grandes paradigmas: 1) Teoria Clássica; 2) Escola de Relações Humanas; 3) Escola Estruturalista; 4) Perspectiva do Poder e da Política.

Ao pensar as bases teóricas que fundamentaram esses grandes paradigmas, Corrêa e Pimenta (2009) advertem que a história delas não pode ser compreendida numa linearidade,

como se uma fosse decorrência da outra, ou como se houvesse um início e fim de cada um desses paradigmas. Ao contrário, podemos compreender cada um deles na sua coexistência entre si. Como paradigmas, cada delas carrega consigo um sistema de ideias e postulações cuja finalidade é sanar um problema historicamente situado.

De modo geral, o berço das escolas administrativas é o desenvolvimento do capitalismo como sistema econômico mundial, conforme destacam Corrêa; Pimenta (2009):

O desenvolvimento do capitalismo industrial cria as modernas organizações que amplamente se difundem e se ampliam, dominando as esferas econômica, social, política e ideológica, simbolizando um novo modo de organização da sociedade. (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 23)

A escola Teoria Clássica e Teoria da Administração, ambas surgem no mesmo período, mas em contextos distintos. A Teoria Clássica surge a partir dos estudos do francês Henry Fayol (1841-1925), que desenvolveu sua teoria com base na estrutura da organização. Enquanto isso, nos Estados Unidos, Frederick Taylor (1856-1915), estabelece os princípios da chamada Teoria Científica da Administração, que visava a redução da ineficiência do trabalho operário. Enquanto Fayol se interessa pelas estruturas das organizações e pelos modos como elas se formam, Taylor dar ênfase no processo produtivo em si. Além deles, destacam-se também como expoentes desse paradigma administrativo, Henry Ford (1863-1947) e o casal Lilian e Frank Gilbreth.

Conforme Corrêa e Pimenta (2009), este paradigma apresenta características comuns, pois estão imersos num contexto histórico marcado pela crescente industrialização, motivada pelo advento da eletricidade e de outras inovações tecnológicas que marcam profundamente o início do século XX. Dessa forma, “[...] se caracteriza pela preocupação com a racionalização e os métodos de trabalho e pelos princípios administrativos que garantem o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando da gerência” (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 24).

Sendo assim, há uma separação das formas de organização do trabalho, com uma divisão clara entre os que pensam e os que executam. Outra característica desse paradigma é o controle centralizado na gerência, que tenta minimizar os conflitos internos, vistos como patologias organizacionais. Há também, nesse âmbito, uma crescente desumanização do trabalho, com gestos repetitivos e processos monótonos, não permitindo nenhum espaço para o exercício da criatividade e daquilo que não está prescrito.

A partir desses aportes, Corrêa e Pimenta (2009) destacam que predominou por muito tempo no âmbito escolar, um modelo

[...] no qual a direção era designada hierarquicamente e centralizava as decisões, e a

sala de aula reproduzia esse sistema, com o processo de ensino-aprendizagem centrado na figura do professor, cujo papel era ensinar, enquanto o do aluno era o de aprender, num processo de comunicação vertical, do professor em direção aos alunos. (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 27)

Esse modelo prezava pela homogeneidade, em que as diversidades eram concebidas como anormalidades e tendiam a gerar detestabilidades na lógica do controle interno. Assim, em contraposição a essa lógica de desumanização das relações de trabalho, surge o segundo grande paradigma administrativo.

A Escola de Relações Humanas, apoiada nos trabalhos do psicólogo australiano Elton Mayo (1880-1949) e em seus estudos sobre democracia, liberdade e problemas da civilização industrial, privilegia a pessoa humana como centralidade no processo produtivo.

No entanto, como forma de favorecimento ao sistema capitalista vigente, buscou ajustar a dimensão humana aos processos produtivos, ao contrário da abordagem anterior que era centrada no trabalho em si. Segundo as autoras, esse paradigma:

Ocupa-se da seleção, do treinamento, do adestramento, da pacificação e ajustamento da mão-de-obra para adaptá-la aos processos de trabalho organizados. Interessa-se basicamente pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido, de maneira mais eficiente e eficaz, a cooperar no esquema de trabalho proposto. Os problemas que emergem tornam-se essencialmente problemas de gerenciamento. A insatisfação, as faltas, a rotatividade, as hostilidades e agressividades, a negligência e o desinteresse são fenômenos que só podem ser compreendidos e administrados se mantidos no nível de interação entre os indivíduos e os pequenos grupos [...] (ibid, 2009, p. 28).

Conforme pode-se observar, há o desenvolvimento de um conjunto de mecanismos baseados na psicologia para o exercício do poder e do controle da classe operária. Nesse sentido, a perspectiva de ouvir os trabalhadores e o incentivo à formação de grupos é muito mais encarada como estratégia de controle, do que propriamente socialização de poder e participação efetiva na gestão.

Nessa conjuntura, propõe-se a participação do trabalhador nas decisões que afetam o seu trabalho. É aí que se conota a manipulação da força de trabalho, uma vez que a participação se dá num universo definido e determinado pela gerência e numa situação de tempo padrão – alocado ou imposto -, onde a execução de uma tarefa é descrita em suas minúcias e proposta em seu detalhamento. (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 29)

Quando tomamos o cenário escolar como exemplo, pode-se inferir que essa abordagem se faz presente nas dinâmicas que exigem alta produtividade dos profissionais a partir do autocontrole e do controle exercido pelo grupo como um todo. Nesses contextos, os grupos atuam como controladores do processo produtivo. Através de reforçadores de comportamento, valoriza-se positivamente comportamentos considerados adequados ao todo, e se repreende aqueles causadores de desequilíbrio, e que podem afetar a integração das partes ao todo.

O terceiro paradigma apontado Corrêa e Pimenta (2009) é a Escola Estruturalista, ou funcionalismo estrutural. Essa abordagem parte de estudos da sociologia para a compreensão dos modelos organizacionais da sociedade. Ela pode ser dividida em três perspectivas distintas: a perspectiva de Émile Durkheim, a perspectiva de Max Weber e pela abordagem sistêmica.

A abordagem sociológica estruturalista e sistêmica de Durkheim, baseada no conceito de fato social, examina a relação entre educação e sociedade. Segundo essa perspectiva, a sociedade utiliza a educação como um meio de promover valores e fortalecer o compromisso com a vida em comunidade. Ao mesmo tempo, a educação reflete as características específicas da sociedade em que está inserida e perpetua as concepções coletivas do bem.

Durkheim acredita que a educação não busca desnaturalizar os indivíduos, mas sim fornecer-lhes ferramentas para se tornarem seres humanos plenos, conscientes e altamente instruídos. No entanto, ele também enfatiza que cada indivíduo precisa fazer um esforço pessoal para atingir esse nível de desenvolvimento. A educação, por si só, não pode transformar uma sociedade se não houver o engajamento adequado por parte dos indivíduos.

Para Weber, a vida em sociedade só se torna viável quando há uma regulação das relações sociais e da própria vida. Essa regulação desempenha o papel de manter os conflitos e torná-los suportáveis. Ao longo do tempo, as normas e regras ganham cada vez mais importância, regulando todas as dimensões e aspectos da vida em sociedade. Weber descreve essa regulação como uma forma de dominação racional-legal-burocrática, que possibilita o que muitos denominam de "coesão social".

De maneira geral, esse paradigma parte de uma perspectiva que busca compreender a interligação entre as partes que compõem uma determinada estrutura e os elementos externos a ela. A partir de uma visão sistêmica que compreende a relação entre as partes e o todo, as organizações vistas como estruturas dependeriam do desempenho satisfatório das funções para o seu bom funcionamento. O que implica pensar que a ineficiência de uma parte, implicaria no desempenho das demais.

A influência desse paradigma no âmbito escolar se pauta predominantemente pelo caráter burocrático da administração escolar, que, seguindo uma hierarquia e um conjunto de regras, opta pela divisão especializada do trabalho e pela coordenação mais precisa das atividades desenvolvidas. “A administração escolar enfatiza a sua dimensão sociotécnica, conferindo-lhe um caráter ‘neuro’ ” (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 32). Nesse sentido, há espaços para a participação da comunidade nas decisões a serem tomadas sobre o contexto escolar, desde que controladas pela direção.

Por fim, o quarto paradigma apresentado pelas autoras é a Perspectiva do Poder e da

Política. Tomando como referência os estudos sociológicos sobre organização, como os realizados por Max Weber e Anthony Giddens, essa abordagem compreende que o poder é socialmente disperso. Isso significa que não somente as grandes organizações são detentoras de poder, mas as pequenas formas de organização propagam poder e contribuem para organizar socialmente a sociedade. Nesse contexto, o conceito de ação social se torna importante para compreender a relação dialética entre sujeito e sociedade como constructos historicamente situados. “As relações entre indivíduos e sociedade são mediadas pelas relações de classe, que definem o conteúdo da vida social e a direção das mudanças e possibilidades de transformação do mundo e da realidade” (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 33).

Nesse sentido, esta abordagem possibilita, dentro do espaço escolar, que a participação da comunidade nos processos gestionários seja vista como potencial instrumento de mudança e transformação social. É nesse bojo que as discussões sobre gestão democrática ganham força, na medida em que há a instauração de um modelo que defende a democracia e que amplia os mecanismos da participação da comunidade escolar, construindo um caminho real de melhoria da qualidade do ensino, atendendo os setores oprimidos da sociedade e sendo capaz de alterar as práticas pedagógicas.

A escola é compreendida como aparelho ideológico, o que significa que ela mesma pode produzir as condições necessárias para a sua transformação, que, numa perspectiva democrática, implica na democratização do acesso à escola pelas camadas populares, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade sociocultural da escola, uma gestão compartilhada e assim por diante.

Ao pensar sobre esses quatro paradigmas, percebe-se que seus pressupostos continuam a permear a organização e o trabalho pedagógico de muitas escolas. Os traços desses paradigmas se mesclam, dependendo do contexto social e cultural vivido pelas escolas atualmente.

Como visto, o fenômeno mundial da globalização implicou mudanças paradigmáticas nos processos gestionários, os quais precisavam lidar com as mudanças ocorridas paralelamente no mundo social, do trabalho, da cultura, da economia e assim por diante. Desse modo, as autoras destacam que isso permitiu a instauração de modelo baseado no conhecimento, no qual a noção de competência torna-se fundamental.

Sendo regido por um modelo democrático de ensino – apesar da modernidade vislumbrar na escola um espaço de poder – no qual o ensino é um direito, as autoras destacam que ela continua inserida dentro uma lógica capitalista e por isso passa também a ser submetida aos mesmos critérios de eficácia e efetividade das demais organizações. “Impactada pelo

modelo da qualidade total, absorvida pela era do conhecimento, cria-se determinada necessidade por tomada de decisões e *staff* de apoio, como forma ‘colegiada’ de dirigismo” (CORRÊA; PIMENTA, 2009, p. 37).

O trabalho de Fernandes, Alves e Alves (2014) realiza uma revisão de literatura sobre o conceito de gestão escolar, apresentando as concepções e tendências que tem permeado as escolas brasileiras, principalmente a partir de 1990, em que os modelos gestionários se acirram e entram em contradição.

Segundo as autoras, a concepção de gestão democrática convive atualmente no interior das escolas e dos sistemas de ensino com outras concepções e modelos de gestão. Isso permite então deduzir que existem tensionamentos, fazendo com que a gestão seja um campo em disputa.

Ao longo da primeira parte do texto “A gestão democrática da educação na literatura educacional recente”, Fernandes, Alves e Alves (2014), trazem uma série de concepções e definições do que seja gestão democrática e sua abrangência. De modo geral, todos os autores estudados apontam a participação como elemento de formação crítica para o exercício da cidadania, sendo indispensável durante o processo democrático, conforme destacam:

Ainda segundo esses autores, a gestão democrática se caracteriza pela oferta com qualidade de educação pública, descentralização do poder nas instituições de ensino, transparência pública, participação direta e indireta da população em todos os âmbitos da educação, legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência, federalismo cooperativo e cidadania crítica, política e social. (FERNANDES; ALVES; ALVES, 2014, p. 38).

Segundo Fernandes, Alves e Alves (2014), há uma diversificação de concepções sobre gestão democrática na literatura brasileira produzidas no campo da educação. Mais do que isso, há uma “forte adjetivação do termo gestão” (FERNANDES; ALVES; ALVES, 2014, p. 39). Sendo assim, nomeia-se como democrática toda qualquer prática que envolva participação da comunidade, escolha de diretores, a existência de conselhos escolares e outros, como se a pura existência dessas práticas garantissem o pleno exercício da democracia da na escola.

Ora, sabemos que uma escola pode ter em seu Projeto Político Pedagógico o princípio da gestão democrática esboçada, mas constrói este instrumento sem uma ampla convocação da comunidade para a sua discussão e construção. Uma escola pode ter o conselho escolar ativo, em que os pais e demais membros da comunidade não compartilham do poder de decisão dentro da escola.

Dessa forma, as autoras apontam que existem um conjunto de elementos necessários para que uma escola tenha a efetividade de uma gestão democrática dentro do seu espaço. Para

isso, pontuam Fernandes, Alves e Alves (2014):

[...] as condições necessárias no âmbito da escola para a efetivação da gestão democrática se dariam em torno da flexibilidade e da liberdade de expressão e criação; da organização coletiva na escola e da liderança colegiada e democrática; da autonomia de gestão administrativa e pedagógica na elaboração de projetos pedagógicos de acordo com os interesses da população e como princípio de cooperação; das relações pedagógicas baseadas no compromisso com a emancipação e do aporte de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. (FERNANDES; ALVES; ALVES, 2014, p. 39).

Importante ressaltar que as mesmas consideram ser fundamental a socialização do poder e o compartilhamento de responsabilidades como condição para a democratização da escola. É, portanto, preciso descentralizar o poder.

Um outro fator necessário para a efetivação da gestão democrática é existência de um regime de colaboração dentro das unidades escolares. Em termos da realidade brasileira, as autoras pontuam que isso pode ocorrer através de um processo lento e com certa morosidade, visto que culturalmente e historicamente possuímos uma formação autoritária no tipo de relação social que possuímos.

Além disso, outra constatação feita a partir da revisão de literatura sobre o tema é que os autores estudados afirmam que essas diferentes concepções entram em disputa no âmbito escolar diante dos cenários econômicos, políticos, sociais e culturais vivenciados.

Dessa forma, as autoras trazem para a discussão três concepções de gestão educacional presente na atualidade: 1) democrática / compartilhada; 2) Gerencial e/ou estratégica; 3) Qualidade total. Conforme pode ser visto no quadro 4, essas concepções possuem postulados convergentes e divergentes ao mesmo tempo e se inserem dentro das mudanças paradigmas decorridos nos 1990.

**QUADRO 3 – Modelos de Gestão na Modernidade**

<b>Modelo de Gestão</b>	<b>Características</b>
<b>DEMOCRÁTICA / COMPARTILHADA</b>	Compromisso sociopolítico - defende um ensino de qualidade com vistas à promoção do exercício crítico de cidadania; Descentralização do poder e a distribuição da autoridade em seus diversos setores;
<b>GERENCIAL OU ESTRATÉGICA</b>	Foco na eficiência e na produtividade; Baseia-se na busca de resultados e nos indicadores de desempenho; Enfatiza a eficiência, a eficácia, a efetividade, autonomia, a descentralização administrativa; a avaliação de desempenho; Visa o interesse público;

	Marcada pela burocratização e controle gerencial; Ausência de compartilhamento de poder; Separação entre os formuladores e os executores de políticas;
<b>QUALIDADE TOTAL</b>	Baseado na gestão empresarial; Foco na eficiência e na produtividade; Cidadão-cliente

Fonte: Adaptado a partir de Fernandes; Alves; Alves (2014)

As autoras afirmam também que, a partir dos anos 1990, os diversos programas de desenvolvimento da escola pautavam-se numa perspectiva gerencial e estratégica, que visava, dentre outras questões, o controle da qualidade e busca por melhores resultados e desempenho no sistema público de ensino. Dessa forma, nessa concepção, palavras como eficácia, eficiência, planejamento estratégico, liderança, provindo claramente da Administração nortearão as ações no campo educacional.

O trabalho de Schefer e Félix (2020) traz uma síntese importante sobre o assunto ao apresentar outras concepções de gestão apoiadas nas reflexões de José Carlos Libâneo (2005)<sup>2</sup>. Partindo de uma revisão bibliográfica sobre o tema gestão democrática na educação básica e na escola pública, os autores se valem da análise de sete artigos indexados em revistas científicas, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado para mapear as divergências e convergências entre as diferentes concepções sobre a temática.

De modo geral, os autores analisados convergiram para o entendimento de que a construção do Projeto Político Pedagógico potencializa a consolidação de uma gestão democrática. Tomando como base os trabalhos analisados, os autores destacam que se está em curso um processo de efetivação da gestão democrática, que ao mesmo tempo está em disputa com concepções gerencialistas e burocráticas, mas que isso ainda ocorre em estado de morosidade.

Tomando como base as reflexões das dissertações analisadas, os autores sintetizam a organização elaborada por José Carlos Libâneo (2005) sobre as principais concepções que permeiam os modelos de gestão exercidos dentro das escolas. São quatro as concepções apontadas e que estão relacionadas ao conceito de gestão: a concepção técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa, e a democrático-participativa, que podem ser melhor comparadas através do quadro 4.

<sup>2</sup> Ver referência. LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

Assim, os autores destacam as características de cada uma destas concepções:

Na concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. Essa concepção privilegia, basicamente, o poder e a autoridade, o que acaba diminuindo o grau de autonomia e participação dos indivíduos. A concepção autogestionária privilegia o espaço da criação em grupo e busca instituir suas próprias normas e procedimentos. A concepção interpretativa tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. A concepção democrático-participativa se faz em uma gestão compartilhada, que foca na participação da sociedade, na medida em que integra processos de planejamento e gestão de interesses sociais. (SCHEFER; FÉLIX, 2020, p. 74).

**QUADRO 4 - Concepções de Gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005)**

<b>Modelos de Gestão</b>	<b>Ênfase</b>	<b>Características</b>
<b>Técnico-científica</b>	Prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola.	Preza pela hierarquia; Divisão técnica do trabalho escolar; Poder centralizado no diretor; Os comandos e a comunicação são verticalizados; Preza pela qualidade e eficiência dos serviços escolares ofertados; Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais;
<b>Autogestionária</b>	Privilegia o espaço de criação, autonomia e participação em grupo	Descentralização do poder – ausência de uma direção centralizadora; As decisões são tomadas coletivamente em assembleias e outros espaços; Incentivo a maior participação dos membros escolares nas decisões e na gestão através da auto-organização; Maior ênfase nas relações pessoais do que nas tarefas;
<b>Interpretativa</b>	Ênfase na interpretação da realidade social vivida pela escola. Privilegia os significados e subjetivismo	Ênfase na interação social; A escola como um sistema produtor de significados; Observação das práticas e dos valores exercidos na escola; Recusa de qualquer forma de autoritarismo e preza pelo diálogo

		entre os agentes;
<b>Democrático-participativa</b>	Ênfase na dimensão política e na relação orgânica entre Educação e Sociedade	Gestão compartilhada; Foco na participação da sociedade; As ações da escola estão voltadas ao interesse da comunidade; Visa a transformação da realidade social;

Fonte: Adaptado a partir de SCHEFER; FÉLIX (2020)

Ao longo do texto, e a partir das leituras realizadas, os autores apontam que há uma disparidade entre o que se diz no campo da gestão democrática e as práticas cotidianas exercidas no âmbito da escola. Assim, o princípio da democracia e o exercício da cidadania dentro das escolas ainda continua a ser tímido e frágil. São poucos os espaços que se abrem para os três elementos básicos do processo democrático: eleição das equipes diretivas, colegialidade e participação decisória. Diante disso, destacam que a existência em si das estruturas democráticas não garante o exercício desta, mas a potencializam.

Ao tratar sobre escolha e eleição de diretores e diretoras, as autoras fazem uma relação entre participação, democracia e autonomia, pois compreendem que essas três esferas se manifestam na figura do diretor(a), “[...] se o diretor tiver consciência de seu papel, de promover ações de participação e decisão nas diversas atividades desenvolvidas, estará trabalhando em prol da autonomia e da qualidade do ensino no ambiente escolar.” (SCHEFER; FÉLIX, 2020, p. 77).

A partir dos trabalhos analisados, os autores destacam algumas formas que vem sendo realizadas pelos sistemas de ensino para o exercício do cargo de direção: 1) a indicação política direta como vem sendo feita pelos governos – prática comum na maioria dos municípios brasileiros, que se baseia numa perspectiva de troca de favores e manipulação eleitoral<sup>3</sup>; 2) o formato de seleção e concurso – como ocorre na prefeitura de São Paulo e em outras capitais do país; 3) a eleição direta para diretores pela comunidade escolar.

<sup>3</sup> Sobre a escolha de diretores por indicação política, a pesquisa empreendida por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) resgata dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em estudo denominado “Pesquisa de Informações Básicas Municipais”, realizada em 2014, na qual mais de 74% dos diretores escolares de escolas municipais do Brasil eram indicados politicamente pelo governo vigente. Segundo dados do Censo Escolar 2020, o Brasil possui um total de 161.183 diretores atuando nas 179,5 mil escolas de educação básica no país. Deste total de diretores, 80,6% são do sexo feminino e 88,2% possui formação em nível superior. Segundo dados do censo, cerca de 65% dos diretores das escolas municipais são, exclusivamente, por indicação política, enquanto na rede estadual esse percentual é de 23%. Para maiores informações, Cf. [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf) Acessado em: 10 abr. 2022.

A partir disso, apontam que existem contradições que envolvem o exercício do cargo de diretor, pois ao mesmo tempo que precisa fazer respeitar as legislações, garantindo a participação da comunidade e a autonomia escolar, o diretor precisa responder as demandas de governo solicitadas pelo Estado, como agente mantenedor. A contradição se estabelece entre duas ou mais perspectivas dependendo do conjunto de situações vivenciadas na realidade escolar.

Por fim, Schefer e Félix (2020) pontuam que a efetivação da gestão democrática está em permanente confronto com o modelo burocrático, empresarial e patrimonialista. Ao mesmo tempo, destacam que esse processo de efetivação está em processo nas escolas públicas brasileiras, mas que existem morosidade na sua real concretização.

Em consonância, o trabalho desenvolvido por Oliveira e Vasques-Menezes (2018) apresenta um panorama nacional e internacional sobre as produções acadêmicas em torno do conceito de gestão escolar. Para isso, revisaram teses e artigos indexados elaborados no período entre 2005 e 2015. Ao todo, foram analisadas 101 produções, tanto nacionais como internacionais, assim distribuídas: 86 artigos, sendo 56 nacionais e 31 internacionais e 15 teses, das quais 13 são nacionais e 2 são internacionais.

De modo geral, as autoras destacam que “gestão escolar é um conceito construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos dentro de um contexto político e educacional, os quais vêm sendo construídos e reconstruídos nos últimos anos” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 897). De acordo com as produções analisadas, o conceito de gestão sofreu mudanças ao longo do tempo. Antes estava mais vinculado aos processos administrativos da função e com o passar dos anos, também como reivindicação de movimentos sociais, ganhou uma conotação mais política.

Boa parte das produções analisadas defendem uma concepção em que a comunidade deva participar ativamente das decisões e ações da escola. Nesse sentido, os fundamentos de uma gestão democrática se pautariam, essencialmente, nos princípios da participação e da autonomia. Outro ponto de convergência entre os estudiosos é a mudança de paradigma da figura do diretor, que no decorrer do tempo deixou de ser visto como um administrador escolar e passou a assumir a função de gestor, que, de modo geral, é um líder que busca a articulação e integração entre as diversas partes que compõem a escola.

Oliveira; Vasques-Menezes (2018) pontuam que os volumes significativos das produções acadêmicas sobre a temática expressam a importância que o tema possui tanto em contexto nacional quanto internacional. Em se tratando do contexto nacional, percebe-se que o interesse pela temática advém com a promulgação da constituição federal em 1988 em que a

gestão democrática se torna um dos princípios básicos do ensino público. Em termos internacionais, relaciona-se o interesse às mudanças impulsionadas pela globalização e pelas reformas educacionais que implicaram no rompimento dos velhos paradigmas sobre gestão.

Portanto, percebe-se que há uma relação intrínseca entre a concepção de gestão democrática e a noção de justiça social. Conforme veremos, há uma dimensão que permeia a relação Educação e Direito, cujo cerne se materializa na socialização e compartilhamento do poder e da gestão da escola.

Dessa forma, pensar o tema da justiça implica discorrer sobre o conjunto de desigualdades que marca as diversas esferas da vida social (HORA e LÉLIS, 2021). A partir dos mesmos pressupostos destacados por Estevão (2016), a autora destaca que existe uma relação orgânica entre gestão democrática e a defesa de uma escola justa.

A gestão escolar numa perspectiva democrática está imersa em um contexto sociopolítico, composto pelos mais diversos sujeitos e atores sociais, tornando-se um *lócus* de ações e intencionalidades por parte dos que nela atuam. Portanto, uma gestão escolar que pretenda ser democrática pode/deve/precisa favorecer as decisões tomadas coletivamente, decisões essas que repercutem também nas interações com os demais atores que estão articulados à escola (HORA, 2021).

Em seus trabalhos, Hora destaca que é imprescindível considerar a forma como a democracia se insere no campo educacional. Para tanto, pontua que a democracia pode ser interpretada no contexto atual a partir de dois polos controversos, entre a democracia liberal burguesa e a democracia social (HORA, 2007a; 2007b).

A democracia liberal burguesa, seio no qual nasce o que Silva (2009) chama de democracia representativa, destina-se a atender os interesses do mercado e das classes dominantes. Esse modelo de democracia entra em constante embate com o liberalismo econômico, que preza pela restrição dos direitos e do poder. Já democracia social, pelo contrário, constitui-se pela ampla participação e compromisso com as classes populares, de forma a dar subsídios para a garantia dos seus interesses e a suprir suas necessidades. É nessa perspectiva que se assenta todo o aparato legal-normativo de gestão democrática do ensino público brasileiro.

Ao refletir sobre a relação entre Educação, Democracia e Gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea, Hora (2006) faz uma análise da gestão empreendida pelo governo FHC entre os anos de 1995 a 2002, marcados pelo avanço dos projetos neoliberais no Brasil, com privatizações de setores importantes da economia brasileira, regressão das políticas sociais, assim como um movimento de flexibilização das leis trabalhistas.

Ao tratar sobre a gestão democrática no contexto da administração geral, Hora (2006) defende uma perspectiva elaborada por Vitor Paro sobre gestão democrática, o qual elaborou uma proposta de gestão que se afasta da gerência científica estipulada pela Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor (1856-1915) assentada no controle e divisão do trabalho.

Dessa forma, para Hora (2006), não há democracia social sem a democratização da escola, e isso necessariamente perpassa pela descentralização e socialização do poder. Isso dialoga com o que Vitor Paro (1998b) denomina de “utopia da gestão escolar democrática”. Para o autor, a escola deve ser apropriada pelos interesses da classe trabalhadora. Pensar num processo de transformação social pela via da escola, deve-se necessariamente levar em consideração os interesses para quem ela deve de fato se voltar, ou seja, o povo. Nesse sentido, “cada escola deverá constituir-se em um *núcleo de pressão* a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e defender seus interesses em termos educacionais.” (*ibid*, 1998b, p. 13).

Segundo o autor, ao pensar em utopia, não podemos nos ater em processos irrealizáveis, mas em algo cujo lugar não existe. É dessa forma que ele compreende que a gestão democrática deva se constituir, num devir, num vir a ser, carregado de articulação, participação e como expressão dos interesses do povo, a quem de fato ela se destina. Para ele, a participação se constitui na matriz central do processo democrático, visto que esta só se materializa no exercício de partilha do poder e das tomadas de decisões, como bem destaca:

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não tem se interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, anteriormente mencionado, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino (PARO, 1998b, p. 17)

Nessa perspectiva, Paro (1998a; 1998b, 2000) defende um modelo de escola em prol da coletividade, que atenda mais amplamente possível os interesses da mesma, num processo colaborativo e articulado com outras instâncias de poder. Ao mesmo tempo, ele não exige a possibilidade do controle, desde que não seja autoritarismo. Nesse aspecto, o gestor continua sendo uma figura importantíssima de mediação e definição das áreas de desenvolvimento dentro da escola. “Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.” (CURY, 2002, p. 165).

As reflexões de Cury (1997; 2002; 2007, 2009) têm sido valiosas na compreensão do

processo democrático dentro das escolas. Ao pensar sobre a gestão democrática em sua relação com os órgãos responsáveis pela educação em nosso país, mais especificamente sobre a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) como instância normativa, deliberativa e consultiva da educação no Brasil, Cury (1997) aborda três observações sobre a questão da gestão democrática como princípio constitucional.

A primeira delas é que a gestão democrática, formalizada pela constituição de 1988, é uma conquista da classe docente na luta pela escola pública e por sua melhoria. A segunda observação destacada diz respeito ao fato de que, em termos legais, a gestão democrática está ligada à escola pública, o que faculta ou desobriga os sistemas particulares da sua implementação ou efetivação.

No entanto, Cury (2002) chama a atenção para o fato de que isso não necessariamente impede que as discussões sobre gestão democrática não possam ocorrer no âmbito das escolas particulares, visto que a escola como instituição social, de modo geral, deve se posicionar a favor de todos e todas, vislumbrando uma formação que seja para o exercício da cidadania e contra toda e qualquer forma de autoritarismo. Segundo o autor, a transmissão de conhecimento é um serviço público, pois implica na coletividade de modo geral.

A terceira observação feita pelo autor trata mais especificamente sobre o conceito de gestão democrática, para a qual a participação assume um papel preponderante na sua efetivação. Sendo assim, parte da seguinte concepção:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é crescer com) é o nascer com e que *crece com* o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. (CURY, 1997, p. 73).

Assim, a gestão como prática democrática está relacionada com um processo que se inicia na escola e que se espraia numa dimensão mais ampla, na medida em que potencializa as transformações na sociedade de modo geral. Numa utopia da gestão escolar democrática (PARO, 1998b), as escolas precisam empoderar suas comunidades e suas coletividades através do diálogo e da participação. E isso pode se concretizar por meio da adoção de processos pedagógicos significativos, através de “[...] um currículo concreto e vivo que garanta a permanência do estudante no sistema escolar, eliminando e impedindo o processo de exclusão representado pela evasão e repetência” (HORA, 2007b, p. 51).

Botler (2018), em seus estudos, aborda essa questão refletindo sobre aspectos referentes à vivência da democracia e da cidadania na gestão escolar, bem como problematiza as relações ligadas à justiça e, também, busca caracterizar a estruturação da experiência escolar no sentido de tornar visíveis as injustiças que a compõem, bem como ampliar a compreensão sobre as concepções de justiça escolar, entre outros.

Com isso, Botler (2018) considera que, muitas vezes, por mais que o discurso seja democrático, o que se encontra é

[...] a persistência de uma cultura escolar permeada por um discurso organizacional democratizante, mas orientado por práticas burocráticas de gestão, pautadas em princípios gerencialistas cujo foco recai na produtividade aferida por métodos quantitativos [...]. (BOTLER, 2018, p. 91).

Para ela, portanto, a gestão escolar e uma escola justa relacionam-se quando:

[...] a ideia de que a justiça deve ser capaz de produzir segurança e bem-estar, estimular a socialização cidadã e se voltar para o contexto, com base no diálogo sistemático que considere as tradições locais. Assim, a ideia de justiça é associada às razões que justificam as ações em determinado coletivo, indo além da resolução de conflitos, o que relacionamos a certa concepção de democracia. (BOTLER, 2018, p. 103).

Botler (2018) afirma ainda, em sua pesquisa em escolas do Brasil e de Portugal, que há um processo de naturalização de práticas de injustiça e violência vivenciadas dentro das escolas e presenciadas pelos que nela estão inseridos. Segundo a autora, questiona-se de que forma a omissão da escola diante de algumas situações cotidianas, reforçam as desigualdades e discriminações postas pela modernidade e pela sociedade de modo geral?

Nesse sentido, a luta pela democratização do acesso à escola perpassa diretamente pelo exercício de uma cidadania democrática (HORA, 2007b). De acordo com a autora, a escola se apresenta como um espaço de excelência para o fazer democrático, pois sua existência funda-se na necessidade de formar para a vida em sociedade, em que

[...] o processo educativo como espaço de construção da cidadania; de liberdade de expressão e de ideias; de liberdade para a construção de aprendizagens; de crescimento pessoal e social, caracterizando-se assim como um espaço democrático (IBID, 2007b, p. 30).

O processo de descentralização em desenvolvimento no sistema escolar também é, inevitavelmente, fruto das conquistas democráticas dos movimentos sociais e isso é reconhecido, bem como a sua importância na dinâmica de avanços, nas últimas décadas, na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação associa-se a participação social no planejamento, nas decisões políticas, nas definições acerca das sobre alocações de recursos e

necessidades de investimentos, na execução das deliberações; nos momentos de avaliação (MEDEIROS; LUCE, 2006).

Os movimentos sociais e os educadores advogam por uma educação pública, inclusiva, laica, referenciada socialmente, baseada em evidências e democrática, com a participação das diferentes esferas da sociedade, além da concretização do conselho escolar independente e deliberativo (LIMA, 2006).

O processo descentralização relaciona-se com a distribuição no espaço do uso e controle do poder, e pode ser entendida como um processo (dinâmica político-social) que tem como objetivo mudanças relevantes em no que diz respeito à forma de governo (descentralização política), à gestão (descentralização administrativa) do sistema educacional, por meio de redistribuição e/ou delegação do poder, relacionados às estruturas (organizacionais), aos atores (institucionais, grupais e individuais) e aos processos estratégicos, seja em nível espacial (subnacionais e subsetoriais), seja em certas áreas e funções ou em relação a algumas instituições (descentralização funcional).

As políticas e os processos de tendências descentralizadoras tiveram início no Brasil, em meados da década de 80, durante a transição democrática ocorrida no país, mesmo mediante a sucessivas crises, e introduziu a perspectiva democrática como pano de fundo no panorama político nacional. Novos contextos se apresentaram, fundamentados na expectativa de construção de uma democracia participativa, necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social.

## 4 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ESCOLA JUSTA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2010 A 2022)

### 4.1 ASPECTOS PRELIMINARES DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA ESCOLA JUSTA EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2022

Um total de 12 trabalhos foram selecionados para essa análise (Conforme mostra o Quadro 5), total este composto por 11 (onze) dissertações e 1 (uma) tese. Nesse sentido, esse levantamento nos permite concluir que a temática da Escola Justa tem encontrado mais espaço para estudos nos programas de mestrados que nos programas de doutorado. Outra informação é que dentre os trabalhos abaixo relacionados, dois deles da Universidade do Rio de Janeiro - dissertações, foram orientados pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dinair Leal da Hora, que orienta este trabalho.

**QUADRO 5 – Corpus de dados analisado na pesquisa**

	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Programa/Instituição</b>	<b>Região</b>
1	José Aparecido da Costa	2021	Dissertação	Acesso do estudante com deficiência visual ao currículo nas universidades na perspectiva da escola justa	Programa de Pós-graduação em Educação (Campus de Campo Grande) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Região Centro-Oeste
2	Gianni Nery Mota	2021	Dissertação	Reflexões sobre “escola justa” na educação superior: diálogos entre professor e aluno	Pós-Graduação em Gestão do Trabalho para a Qualidade do Ambiente Construído/ Universidade Santa Úrsula	Sudeste
3	Tatiane Vanessa Machado Teixeira	2020	Dissertação	Educação inclusiva no contexto escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas pedagógicas na perspectiva da escola justa	Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/ Universidade Estadual de Londrina	Sul
4	Patrícia de Oliveira Antonio	2019	Dissertação	Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Paulo	Sudeste
5	Jocianne Giacomuzzi Pires	2018	Dissertação	Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Caxias do Sul	Sul
6	Carolina Alves Mata Gasparete	2018	Dissertação	Um estudo sobre escola justa: quando em busca do gênero encontramos o anseio pela democracia	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora	Sudeste
7	Patrick da Silveira Gonçalves	2018	Dissertação	Entre massificação do ensino e a busca de uma escola justa: a perspectiva dos professores de educação física do programa ação integrada para adolescentes de Esteio/RS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul
8	Rosana Sant’Ana de Morais	2017	Tese	Retratos da meritocracia escolar no colégio militar de Campo Grande: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste
9	Mariana Roveroni Brêda	2015	Dissertação	Projeto político pedagógico: reflexões sobre o discurso de educadores de Rio Claro	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de São Paulo	Sudeste

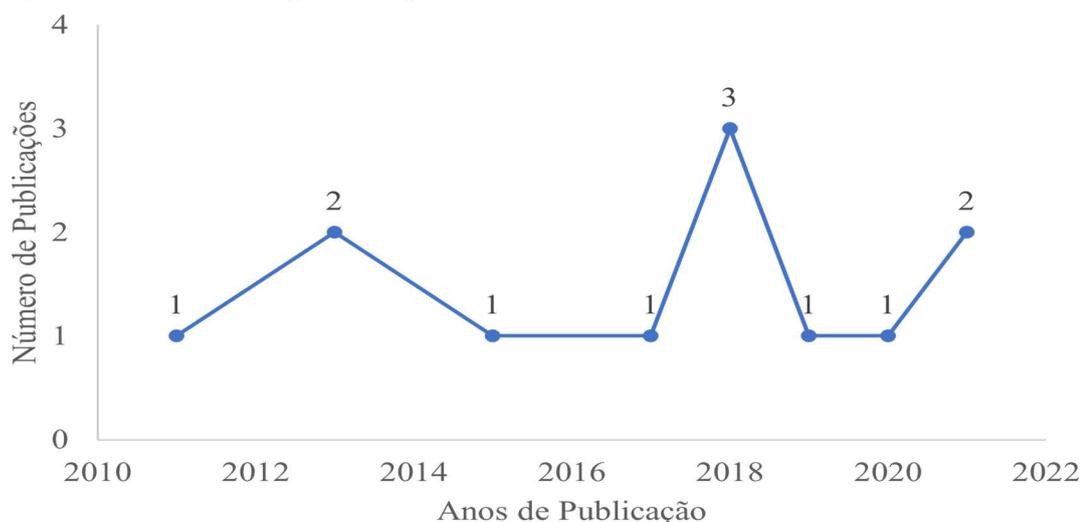
10	Júlia Fernanda Magalhães Gomes Cruz	2013	Dissertação	Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação/ Universidade do Rio de Janeiro	Sudeste
11	Livia Santos Marinho	2013	Dissertação	Escola Justa: as concepções de professores do município de Paracambi, região metropolitana do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação/ Universidade do Rio de Janeiro	Sudeste
12	Ana Paula Faustino Tieti Mendes	2011	Dissertação	Por entre justiça, democracia e diferença: da escola para todos à educação inclusiva	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste

Fonte: elaborado pela autora em 2023

Pode-se sugerir a hipótese que venha explicar essa desproporção ao fato de que muitos desses pesquisadores não continuam os estudos após a conclusão do mestrado, encerrando-se, assim, trabalhos promissores. Levando em consideração as recentes condições que a pós-graduação nacional oferece, é notável a falta de incentivo à continuidade dos estudos acadêmicos, sobretudo diante da imperativa necessidade de se progredir com os estudos no campo da Escola Justa, haja vista os problemas enfrentados no cotidiano das escolas nacionais, diante de tanta diversidade e complexidade (PEREIRA; ROCHA-NETO, 2019).

No que tange à distribuição temporal desses estudos, estes se distribuíram entre os anos de 2011 e 2021 (Figura 2), desse forma, durante a produção desta pesquisa não encontramos nenhum trabalho produzido em 2022, identificamos um ápice no ano de 2018, com 3 publicações, mas durante a escala temporal selecionada, não podemos inferir nenhum tipo de tendência, nem de crescimento nem de decaimento sobre o tema.

**Figura 2** - Evolução temporal das publicações sobre Escola Justa no Brasil entre 2010-2022



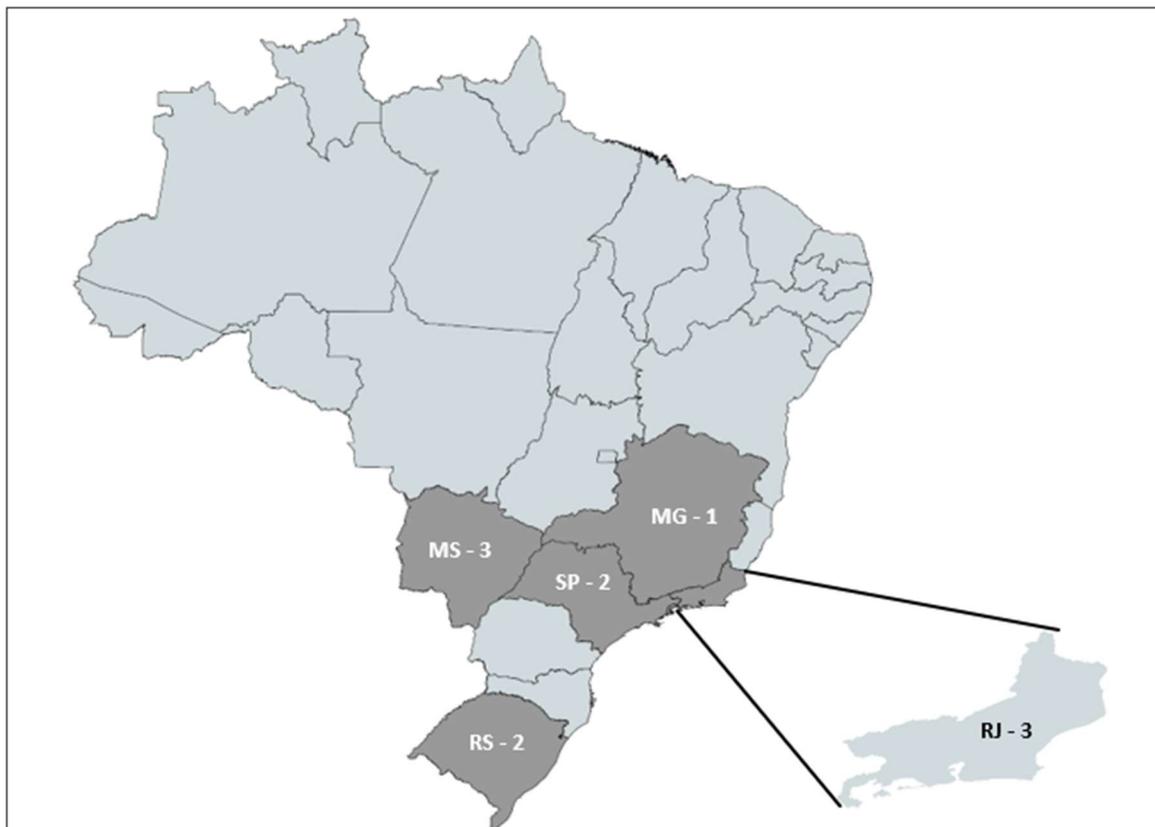
Fonte: elaborado pela autora em 2023

O recorte temporal de nossa dissertação foi entre os anos de 2010 a 2022, mas nem neste último e nem no primeiro ano elegido foi possível encontrar pesquisas sobre o tema. De maneira geral, nota-se um baixo número de publicações sobre o tema Escola Justa e Gestão Democrática. Além disso, percebemos que esta abordagem, deveria ganhar destaque no cenário para mais produções científicas, e isso demonstra que é imperativo avançar na difusão do processo de divulgação de práticas de Escolas Justas e Gestão Democrática.

González-Gaudiano; Lorenzetti (2009) afirmam que a taxa de produção científica ser baixa indica que é preciso atenção dos pesquisadores para o campo, haja vista o curto avanço da pesquisa nesse campo no país.

Com relação à distribuição espacial destas produções em nosso País, os estados do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul foram os que mais produziram, ambos com 3 (três) trabalhos, seguidos de São Paulo e Rio Grande do Sul, ambos com 2 (dois) trabalhos e por fim Minas Gerais, com 1 (um) trabalho, conforme apresenta a Figura 3, a seguir, contendo a distribuição espacial dos trabalhos.

**Figura 3** - Distribuição espacial dos trabalhos.



Fonte: Elaborada pela autora em 2023

Cabe ressaltar também a concentração de trabalhos produzidos na Região Sudeste do país (Figura 4), todavia o vazio de trabalhos nas regiões Norte e Nordeste merece destaque,

sendo o nosso estudo, durante o período em que se desenvolvia esta pesquisa, o primeiro. Soares et al. (2016) afirmam que a alta quantidade de trabalhos na região sudeste, deve ter ligação com a grande centralização de instituições de ensino superior, de programas de pós-graduação, programas apoiados por fundações estaduais de ciência e tecnologia, implementados pelas agências de fomentos locais e federais, localizadas nesta região.

O processo institucional da pós-graduação no Brasil está completando, neste ano de 2023, seus 58 anos, considerando-se como marco referencial o parecer nº 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965 pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação. Mais conhecido pelo nome do seu relator, Newton Sucupira, esse documento cumpriu o objetivo de definir e regulamentar a natureza e os objetivos da pós-graduação no país.

O desenvolvimento da pós-graduação em Educação, como nas demais áreas, vai acontecer no contexto do projeto de modernização conservadora, capitaneado, nas suas origens, pelo regime militar, cujas metas, definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantados no pós-1964, apontam para a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino, a preparação de pesquisadores de alto nível e a capacitação avançada de profissionais. Em seu estudo “A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas”, Ramalho e Madeira (2005), afirmam que:

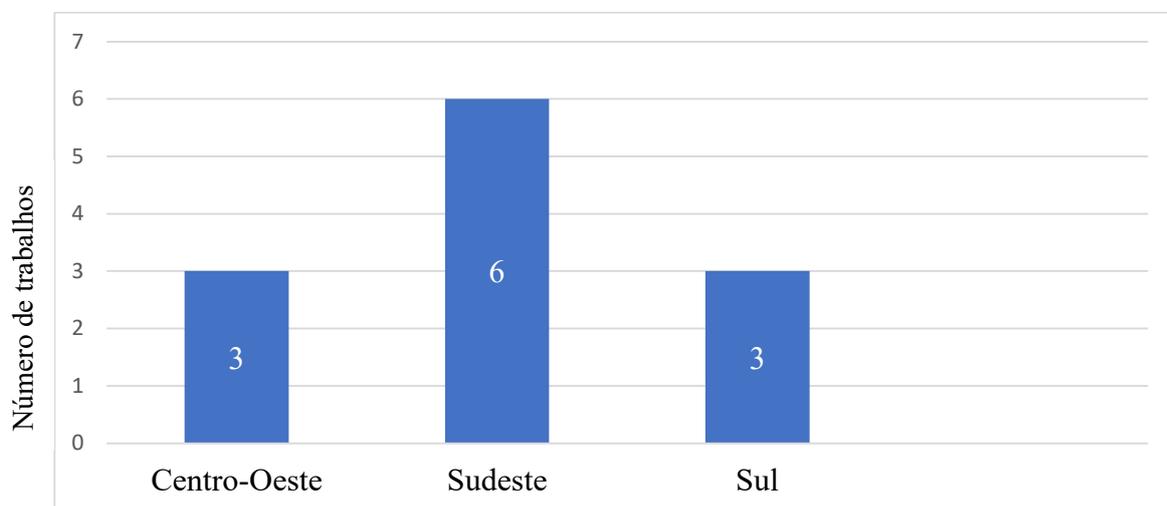
pós-graduação no país, e na área da educação particularmente, é, sem dúvida, uma experiência consolidada, tendo atingido significativo êxito, com bons resultados a contabilizar, seja na preparação de recursos humanos de alto nível, seja na produção científica, seja na criação da identidade das diferentes áreas. Permanece ainda em questão, na institucionalização da universidade brasileira, uma nova cultura acadêmica e científica apoiada na construção do conhecimento e não na sua simples transmissão, pelo desenvolvimento interpessoal e disseminação do novo por meio da pesquisa. Aqui está o grande desafio da pós-graduação brasileira. Este diagnóstico crítico foi a base da reação, uma das bandeiras de luta e da mobilização regional do Nordeste e do Norte em torno de uma proposta renovadora de pós-graduação em educação, o que se fez enfrentando muitas dificuldades, inclusive a descrença na capacidade dos grupos emergentes de produzir algo de novo e consistente (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 72).

Nas regiões Norte e Nordeste, na área educacional, o desafio era a permanência de *staff* de nível superior com a qualificação e produtividade exigidas para o padrão de excelência acadêmica. Algumas universidades buscaram a contratação de profissionais experientes, até mesmo oriundos de outros países, e conseguiram resultados consideráveis, apesar da alta taxa de rotatividade existente.

Inicialmente, foi criado o doutorado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1992, seguido pelos por outros programas de Pós-graduação das seguintes Universidades: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1994, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2002, e por último o da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2003.

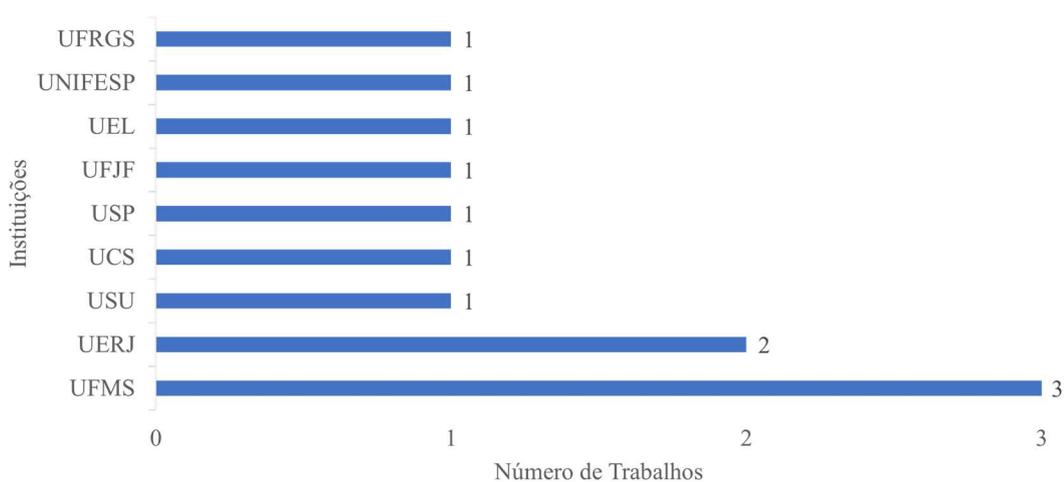
**Figura 4 – Número de trabalhos por região do Brasil**



Fonte: Elaborada pela autora em 2023

Referente as instituições que produziram os trabalhos, destaca-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com dois trabalhos e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) com três estudos (Figura 5).

**Figura 5 - Número de trabalhos por instituições.**



Fonte: Elaborada pela autora em 2023

## 4.2 PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS COM A TEMÁTICA DA ESCOLA JUSTA NO PERÍODO DE 2010 A 2022

Para a produção das dissertações e teses, os diferentes autores utilizaram dois teóricos principais sobre a temática da Escola Justa, sendo que François Dubet foi utilizado em nove trabalhos enquanto Flávia Schilling foi referência em três produções.

François Dubet, sociólogo francês – professor da Universidade de Bordeaux e diretor adjunto do Centro de Análise e de Intervenção Sociológica (Cadis), da *École des Hautes Études em Sciences Sociales* em Paris – em sua obra, busca definir o que poderia ser uma escola justa; ou, nas palavras do autor, “uma escola o menos injusta possível.” (DUBET, 2008, p.9).

François Dubet (2008) argumenta que a escola justa deve se apoiar no tripé: igualdade de oportunidades, cultura comum e utilidade da formação, além de destacar o fato de que uma escola que se constitua por desigualdades, todavia que considere e não abandone os mais fracos, não se define injusta, haja vista que, de acordo com suas observações, a desigualdade faz parte da sociedade, não é diferente no ambiente escolar, ainda que haja a igualdade de oportunidades, mesmo assim ela não poderá desenvolver-se pela igualdade em face das diferenças dos sujeitos que a frequentam.

A segunda autora mais utilizada pelos autores dos trabalhos é Flávia Schilling que é livre docente e Professora Associada da Faculdade de Educação da USP. Está vinculada na pós-graduação à área de Sociologia da Educação na FEUSP. Schilling (2013) faz uma série de perguntas que devem ser a base para a definição de uma escola justa:

O que seria, então, uma escola justa? É possível uma definição a priori? Seria ela aquela que trata de maneira integrada os direitos humanos em seu cotidiano? O que se compreende por direitos humanos nas escolas, com seu conteúdo de igualdade, reciprocidade, universalidade e respeito às diferenças? Qual é a relação entre direitos e justiça? (SCHILLING, 2013, p. 33)

Para responder a esses questionamentos, primeiramente se faz necessário compreender que o professor se coloca à frente no campo de batalha para lidar com situações tensas, com temas acalorados ao debate, lidando com dúvidas da sociedade e que em alguns momentos pode gerar insegurança (SCHILLING, 2018).

Embora os estudos dessa seção contenham o objeto de pesquisa semelhante, notamos que são distintos quanto às suas orientações metodológicas, variando no tipo de pesquisa, nas abordagens, nos instrumentos, nas amostras e na definição dos sujeitos.

Iniciamos nossas análises seguindo a ordem cronológica crescente de publicação das produções. Desse modo, ocupamo-nos, em um primeiro momento, da pesquisa de Mendes (2011), intitulada “*Por entre justiça, democracia e diferença: da escola para todos à educação*

*inclusiva*”, que consistiu em um estudo que visava rever conceitos da educação e observar como estes dialogavam entre si, nesse sentido sua sustentação de conceitos sociológicos jurídicos e educacionais, acerca da justiça, democracia e diferença e educação inclusiva, perpassaram por vários autores, mas para o conceito de escola justa recaiu sobre François Dubet.

Mendes (2011) ainda alicerçou seus trabalhos em vários campos de conhecimento e, para isso, utilizou conceitos sociológicos jurídicos e educacionais, acerca da justiça, democracia e diferença e educação inclusiva. Destacamos um quadro teórico-metodológico de importantes pensadores, que assumiram a centralidade nas discussões levantadas pela pesquisa, sendo: Rawls (2002); Gutmann (1995); Schumpeter (1961); Pateman (1992); Diniz (2007); Da Silva (2006); Pierucci (1999); Piovesan (2009); Cury (2002); Dubet (2004; 2005); Bourdieu; Passeron (1992); Bourdieu (2003); Perrenoud (2005); Bueno (1996); Teixeira (1999); Saviani (2003; 2004; 2010); Patto (2008); Stoer; Magalhães (2003).

Para isso, Mendes (2011) realizou uma organização sistemática dessas fontes, isso possibilitou a análise das intervenções e desdobramentos da ciência jurídica no campo educacional, onde os princípios de democracia e justiça são considerados instrumentos para profundas mudanças no espaço escolar. A autora afirma que:

a escola e a sociedade encontram-se, em finais do século XX, diante da necessidade de conscientizarem-se de que o conhecimento pessoal, cultural e universal próprio, promove o desencontro com as posturas etnocêntricas (entender como diferença qualquer conduta inconsistente com a cultura e os comportamentos dominantes), estereotipadas (generalização a partir de casos únicos) e individualizantes (entender o comportamento como expressão do caráter e não das interações no contexto social mais amplo) (MENDES, 2011, p. 17)

Todavia, cabe destacar que a complexidade desses conceitos pode ser traduzida em novas conceituações de igualdade, sobretudo o conceito de escola justa, que foi o preconizado por Dubet (2004). Nesse panorama, a organização da escola justa deve estar organizada na equidade, pois ao levar em consideração a distribuição e o acesso ao básico de um saber que promova a capacidade essencial para que o indivíduo tenha sua autonomia e seus direitos, observa-se o princípio da igualdade para todos, no exercício dos direitos cívicos e políticos.

A segunda pesquisa é a Dissertação de Marinho (2013), intitulada “*Escola Justa: as concepções de professores do município de Paracambi, região metropolitana do Rio de Janeiro*”, que teve como objetivo investigar o que os professores do Ensino Médio do município de Paracambi entendem por Escola Justa.

Marinho (2013), embasou seu estudo em autores como Freitas (2012) e Oliveira e Araujo (2005). Tratamos, ainda, dos conceitos de justiça social à luz de autores como John Rawls (2003), Carlos Estêvão (2004), Michael Walzer (1999), Nancy Fraser (2009) e Iris

Young (1990). E afirma que tais concepções são, ainda, relacionadas às questões de desigualdades sociais e, mais especificamente, escolares. E para discutir as relações entre educação escolar e justiça social, tomou como base a ótica de Carlos Estêvão (2002, 2004) e François Dubet (2004, 2008), de modo refletir sobre as questões geradoras de sua pesquisa.

Cruz (2013), em sua Dissertação “*Escola justa: os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo*”, traçou como objetivo compreender quais são os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo, RJ sobre "o que é a Escola Justa?". Desenvolvendo um estudo de cunho qualitativo, pautado em autores que falam sobre a Teoria da Justiça Social como: Rawls (2003); Walzer (2003); Estêvão (2001; 2004); Fraser (2009); Young (1990) e Dubet (2004; 2008). Para coletar as informações utilizou-se a entrevista estruturada, que foram respondidas por setenta estudantes do ensino médio pertencente a um Colégio Estadual em São Gonçalo.

A Dissertação de Brêda (2015), apresenta uma reflexão sobre o discurso de educadores acerca do Projeto Político Pedagógico de suas instituições escolares, e em sua análise optou por refletir teoricamente sobre três conceitos que se associam a realização do P.P.P.: democratização do ensino, participação e os princípios éticos e o ideal de uma escola justa. Considerando também, que o Projeto Político Pedagógico pode ser objeto de disputa discursiva uma vez que o P.P.P. divulga e legitima concepções sobre a educação.

Brêda (2015), fundamentou sua pesquisa em autores com Bobbio (1986), Resende (1998), (2001), Boto (2003), Dubet (2008), entre outros, assim como em Documentos legais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais. E, afirma que o reconhecimento da escola como local onde ocorrem injustiças não deixa de ser importante, uma vez que os estudantes mostraram que não aceitam a tese de que a escola é neutra ou imune às injustiças sociais e ainda ressalta as suposições de sua base teórica afirmando que apenas a igualdade das oportunidades não consegue garantir uma Escola Justa, haja vista é necessário pensar em uma realidade diferente, na qual seja garantido não só o acesso, mas o sucesso acadêmico de todos, ou estaríamos fadados a um mundo escolar injusto e sem perspectiva de avanços.

Morais (2017) em sua Tese, que tem como objetos de estudos, a escola, o currículo e a cultura escolar, apresenta como objeto de investigação as práticas curriculares, que orientam o processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e, nessas práticas, as (in)justiças escolares. Assim, os seus objetivos são analisar se o mérito individual e as premiações que dela advém são impedimento para que o colégio distribua equitativamente o conhecimento, localizar estratégias educacionais voltadas

para uma distribuição justa do conhecimento escolar, em uma perspectiva de igualdade e desvelar a eficácia das estratégias voltadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem no CMCG.

Para Morais (2017), a justiça educativa, se relaciona às estratégias que a escola põe em prática, a fim de minimizar as desigualdades que ela própria cria. Nesse sentido, trabalha com a hipótese de que tal relação, após as reformas educacionais da década de 1990, encontra-se determinada por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito em nome de uma escola menos desigual, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos. Os questionamentos elaborados para este processo estão inseridos em um contexto de análise da relação entre escola e currículo, no que tange às possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar. Os conceitos-chave para explicitar a problemática de investigação são a meritocracia, a igualdade de oportunidades e a justiça educativa.

A Dissertação de Gonçalves (2018), buscou compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseadas na proposta de ensino que rege este programa. As decisões metodológicas que buscaram responder o problema de pesquisa estão aportadas na pesquisa qualitativa, desenvolvida através de dois estudos de caso etnográficos. O estudo foi realizado em dois Centros Municipais de Educação Básica de Esteio / RS, com dois professores de Educação Física que atuam no PAI, durante o ano letivo de 2017.

Gonçalves (2018), buscou entender de maneira que os tempos escolares se apresentam de diferentes formas, variando conforme o contexto em que se apresentam e pelas perspectivas que os professores possuem e experimentam em relação às suas atribuições; que os conceitos de justiça partilhados pelos professores se apresentam de formas diversas, destacando-se a ideia de reparação de direitos negados e pela superação, através de movimentos que busquem certa equidade, e a ideia de um modelo meritocrático de ensino, onde todos alunos possuem as mesmas dificuldades e potencialidades. Além disso, em seu estudo foi possível entender que a política do Programa Ação Integrada para Adolescentes ainda está bastante distante da contribuição para uma escola que possa ser pautada por princípios democráticos e que possam promover a justiça social, presumindo que esta possa servir como uma compensação para minimizar os efeitos que a escola, na forma como está estruturada, produz na potencialização das desigualdades sociais.

A Dissertação de Gasparete (2018), majoritariamente recorre à Dubet (2004) para construir conceitos sobre Escola Justa e justiça, pois, para a autora, os conceitos carregados por Dubet levam em consideração outras perspectivas para a construção de uma escola mais justa,

como as reais desigualdades, e procura, até certo ponto, compensá-las e, para tanto, deve-se levar em consideração os conceitos de Gênero, Escola Justa e Equidade e Igualdade.

Para justificar a escolha desses conceitos para seu trabalho, Gasparete (2018) cita Auad (2002), que, por sua vez, postula que não existe educação justa sem uma coeducação, ou seja, não faz sentido somente colocar meninos e meninas para estudarem e conviverem em uma mesma classe, faz-se necessário que sejam realizadas problematizações sobre as relações de gênero que podem ser vivenciadas no cotidiano, assim como devem ser debatidas outras categorias, como: a raça e orientação sexual, além de classe e geração.

Contudo, a autora faz algumas críticas sobre o conceito de Dubet (2004), quando afirma que:

O grande problema no conceito de escola justa de Dubet é a questão da meritocracia, pois, para essa ideia ir adiante deveria haver no ponto de partida uma igualdade de chances e oportunidades para todos os alunos e alunas, o que não é possível devido a diversos fatores sociais, culturais, entre outros. Ou seja, a ideia do mérito só pode ser sustentada do ponto de vista da abstração e da teoria. Quando colocada em prática, ela se mostra muito frágil, sendo suscetível a diversas críticas. (GASPARETE, 2018, p.7).

Pires (2018), em sua dissertação teve como objeto de estudo as trajetórias que compõem o cotidiano dos jovens nos cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul e a efetivação do direito à educação, partindo do conceito de escola justa, proposto por François Dubet. O objetivo principal da pesquisa consistiu em analisar trajetórias juvenis presentes no contexto dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa. Para isso, buscou-se o mapeamento de diferentes trajetórias juvenis, a fim de identificar como os jovens vivenciam a efetivação do direito à educação e como se estabelecem as relações entre as suas trajetórias juvenis e a efetivação do direito à educação.

O referencial teórico tomado como base para o estudo de Pires (2018), parte das contribuições de autores, como: Pais (1999; 2001; 2002; 2003), Stecanela (2002; 2009; 2010; 2013; 2016; 2018), Dayrell (2001; 2002; 2003; 2007; 2014), Carrano (2000; 2002; 2003; 2014), Sposito (1996; 2014; 2018), Silva (2013; 2015); Cury (2002; 2011), Dias (2007), Dubet (2001; 2003; 2004; 2008), Valle (2013), Schilling (2013; 2016), entre outros.

Antonio (2019) analisou em sua Dissertação, conflitos e projetos de disciplinarização de turmas do ensino fundamental regular. Para isso, suas reflexões sobre justiça na escola/escolar basearam-se nos pressupostos de François Dubet e de estudiosos que dialogam com esses teóricos, como Flávia Schilling, que foi mais citada ao longo do trabalho.

Para elaborar o cerne de seu trabalho, Antonio (2019) buscou mais base teórica nesses dois autores, a fim de refletir de forma mais específica sobre questionamentos ligados ao

conflito, por indisciplina ou violência, e como essas ações apresentam-se, estabelecem-se, legitimam-se e sedimentam-se na cultura escolar.

Outrossim, Antonio (2019) se atenta para as contradições e, nesse contexto, o conflito é apresentado como inerente à relação humana. Sobre a temática, Schilling e Angelucci (2016) destacam que o ambiente escolar é um lugar de conflitos, e esses são tão diversos e complexos quanto os que estão fora do ambiente escolar, ou seja, na sociedade em que a escola está inserida.

Teixeira (2020), por seu turno, também faz uso dos conceitos de Dubet (2004) na sua Dissertação, e ainda ressalta, em seu trabalho, que precisamos compreender na prática o que uma escola propriamente justa deveria ofertar para os alunos da educação especial, com isso, tende-se a uma inclusão efetivada, haja vista que a visão que é naturalizada nas escolas, e criticada por Dubet (2004). Nesse sentido, Teixeira (2020) problematiza ao indagar:

[...] é sobre a meritocracia, ora se a escola for mesmo meritocrática, essa competição seria justa entre alunos que possuem necessidades intelectuais e motoras diferentes? Essa escola deveria compensar as desigualdades de aprendizagem e de locomoção, oferecendo mais “facilidades”? Ela deve garantir a todos os alunos, incluindo os educandos com alguma necessidade especial, um mínimo de conhecimentos e competências? Ou deve preocupar-se com a integração de todos os estudantes na escola e na sociedade? E por último, a escola deve permitir que os discentes desenvolvam seus talentos segundo seu tempo e ritmo de aprendizagem, independente de seu desempenho escolar monitorado por avaliações governamentais e burocráticas. (TEIXEIRA, 2020, p.11).

Mota (2021) vinculou seus objetivos com a definição e questionamentos de Schilling (2016) para escolas justas, a fim de elaborar uma proposta de ação afirmativa na forma de um caderno de boas práticas no ambiente escolar.

Mota (2021), em seu trabalho, busca alcançar meios para uma ação solidária entre os principais atores escolares, professor e aluno, no ensino superior, com vistas a sobressair as situações de violência na escola; haja vista que conflitos sempre levam à violência no ambiente do aprendizado e podem ser exteriorizados de várias formas, inclusive, com violência física. Dentro dessa perspectiva, ocorrendo essa violência, inevitavelmente haverá um confronto entre o princípio da dignidade da pessoa humana e a qualidade de vida das pessoas envolvidas nesse conflito.

Mota (2021) ainda continua afirmando que, sendo a escola um local democrático e visando proporcionar a todos que nele estão inseridos um crescimento social e cognitivo, ele acaba por não ser apenas um local de formação, mas um lugar de reprodução ou produção de conflitos, geralmente, sociais.

Costa (2021) utiliza Dubet (2004) como base teórica em sua dissertação, para analisar os aspectos inerentes ao acesso de estudantes com deficiência visual ao currículo nas

universidades na perspectiva da escola justa. A proposta de Costa (2021) é que, ao se observar o contexto relacionado à proposta de inclusão, levando-se em consideração as lacunas presentes no que diz respeito ao acesso físico dos estudantes com deficiência visual, existe um afastamento do que é preconizado por Dubet (2004).

Por isso que, ao se averiguar as condições para os alunos com deficiência visual no espaço da universidade, há que se ter presente Dubet (2004), sobretudo quando se afirma que a justiça baseada no aspecto competitivo, geralmente, busca responsabilizar o estudante por seu fracasso, nesse sentido, deixando de reconhecer, as demais condições presentes.

### 4.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS COM A TEMÁTICA DA ESCOLA JUSTA NO PERÍODO DE 2010 A 2022

#### 4.3.1 Análises documentais

Vários métodos de coleta e análises de dados foram utilizados nos diferentes trabalhos encontrados nesta pesquisa, mas a análise documental foi a base para cinco trabalhos. A pesquisa acolheu a análise documental, conforme explicita Gil (2009), assemelhando-se à pesquisa bibliográfica, contendo como diferença singular entre ambas a natureza de sua origem. Nesse sentido, Gil (2009) afirma que:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2009, P. 51).

Mendes (2011) baseou seu trabalho em uma pesquisa bibliográfica de dissertações, tese, livros, capítulos e artigos científicos), mas também uma análise documental (legislação nacional e declarações internacionais), vale destacar que tal levantamento bibliográfico foi realizado tendo como recorte temporal o intervalo de 1999 a 2009, por aglutinar um maior número de publicações sobre o tema abordado.

Morais (2017) realizou a análise de um conjunto de fontes, como os documentos oficiais (Leis, Regulamentos, Decretos e Portarias), para o regime civil, mas analisou também os documentos oficiais internos ao Colégio Militar de Campo Grande (Plano Geral de Ensino, Regimento Interno, histórico escolar, estatísticas de reprovações, testes de sondagem, atas de conselhos de classe e conselhos de ensino).

Neste contexto, Moraes (2017) ainda realizou a revisão bibliográfica em que foram selecionados artigos em periódicos científicos, teses e dissertações, que discutissem criticamente as temáticas: escola e currículo, meritocracia escolar, fracasso escolar, inclusão e

exclusão, justiça e injustiça curriculares, com o objetivo de mapear o que já foi pesquisado e produzido sobre o tema e de estabelecer a pertinência da proposta em questão.

Cabe ressaltar que Moraes (2017) não se utilizou de um recorte temporal como gargalo para a realização das buscas, todavia, a autora notou, na organização dos dados, uma concentração de trabalhos publicados no século 21, indicando um maior interesse pelo tema neste momento da história, e ainda salienta que pode ter relação com a aproximação aos estudos críticos, onde se tem maior consideração com a democratização do ensino e a escolarização de massas.

Gasparete (2018) realizou uma análise dos documentos fundadores do sistema educacional no Brasil, começando pela primeira lei geral de ensino no país, a lei geral relativa ao ensino elementar, a Lei de 15 de outubro de 1827, um contrato de professoras do ano de 1923 e o decreto nº 19.890 conhecido como Reforma Francisco Campos que versa sobre a organização do ensino secundário, além de analisar também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A autora ainda realiza uma pesquisa bibliográfica, buscando na base de dados da Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), documentos que tenham em seus títulos as seguintes palavras-chave: escola justa; educação democrática; educação para a democracia; e educação para a cidadania.

Esta revisão se faz imperativa, pois sempre devemos saber diferenciar o campo acadêmico do campo político, isto é, em muitos casos, o que vem sendo bastante debatido no campo acadêmico/científico não é colocado em prática nas políticas educacionais.

Mota (2021), por exemplo, consultou a base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2015 a 2020. Em um segundo momento, o autor ainda buscou produções focadas na noção de “escola justa” de Schilling (2016; 2017 e 2018). Dessa forma, propõe-se a realizar uma reflexão e análise das situações de conflito e das ações de enfrentamento que ocorrem entre alunos e professores no ambiente de aprendizado. Sugerindo a utilização das noções de Schilling (2016; 2017 e 2018) para instrumentalizar e explorar as ferramentas pacificadoras, com o objetivo de mitigar os conflitos e promover uma abordagem mais próxima do ideal de uma escola justa.

#### **4.3.2 Métodos participativos**

Cruz (2013) e Marinho (2013) escolheram o método de entrevistas em concomitância com a Análise Crítica do Discurso (ACD). Enquanto Cruz (2013) realizou suas entrevistas com 70 alunos do ensino médio da rede pública, Marinho (2013) trabalhou com cinco professores,

com diferentes tempos de experiência (iniciante, experiente e aposentado).

Nesse contexto, destacamos que Cruz (2013) optou por entrevistas estruturadas, conceituada como:

A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grandes números (GIL, 2011, p.113).

Marinho (2013), por sua vez, optou por entrevistas narrativas que, para Duarte (2004, p. 215) são:

[...] fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Gonçalves (2018) realizou um estudo etnográfico, que dentre os trabalhos selecionados foi aquele que mais divergiu em métodos, o estudo foi feito em dois Centros Municipais de Educação Básica de Esteio no Rio Grande do Sul, com dois professores e, por meio desse método, a proposta da etnografia faz com que o pesquisador possa agir de uma posição fundamental na investigação, ou seja, o autor vivenciou o ambiente escolar, duvidando das premissas pré-concebidas, examinando os limites encontrados e dando voz aos sujeitos temas de estudo.

Assim sendo, o autor tem a intenção de buscar as particularidades do fenômeno, além de compreender os pontos de vista dos atores que compõe o ambiente escolar, nesse sentido, o aporte teórico-metodológico que melhor atende ao problema de pesquisa proposto é a etnografia.

A enunciação da etnografia transporta o pesquisador para uma posição fundamental na investigação, por se tratar de uma realidade social já vivenciada pelo pesquisador (o ambiente escolar) necessitaria estar em constante atenção (MOLINA-NETO, 2010).

Já Antônio (2019) e Teixeira (2020) realizaram uma observação participante com o objetivo de apreender como ocorre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na realidade escolar. O autor afirma que a observação participante é um recurso essencial para coletar informações sobre a efetividade dos conceitos de justiça em uma escola.

Antônio (2019) justifica a utilização desse método por ser um modo privilegiado de contato com a realidade da rotina escolar, bem como com a vivência dos alunos e suas relações

interpessoais. Devido às limitações desse tipo de coleta, o autor destaca seus cuidados para evitar que sua presença afete as relações.

Teixeira (2020) se apropria do conceito de Mónico et al. (2017) para definir observação participante:

A observação participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move [...] proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais. (MÓNICO et al., 2017, p. 727).

Nesse sentido o autor justifica o seu uso, haja vista que a técnica foi útil para absorver, elucidar e apreender como ocorre o processo da inclusão no cotidiano escolar e registrar os comportamentos, dizeres, opiniões e ações espontâneas dos educadores, alunos, pedagogos e diretores.

#### 4.3.3 Outros métodos

Costa (2021), por trabalhar com deficientes visuais, optou pela Tecnologia Assistiva, primordialmente, para isso, lançou mão de Anache et al. (2020) para definir a Tecnologia Assistiva, informando que:

Faz-se necessário esclarecer que o estudante com deficiência na educação superior pode encontrar acessibilidade na vida acadêmica por meio das tecnologias disponíveis, desempenhando suas funções com sucesso mediante o acesso à informação, pelos meios e recursos de comunicação a partir da Tecnologia Assistiva existente nesses espaços. (ANACHE et al. 2020, p. 126).

Quando o autor se propõe a investigar o acesso educacional, no que diz respeito aos acadêmicos com deficiência visual, é imperativo que haja o desenvolvimento de pesquisas que viabilizem Tecnologias Assistivas e a inclusão, sobretudo no que se refere à educação básica e nível superior.

Nesse sentido, verifica-se ausências de investigações, pois as análises se detêm especificamente no acesso ao currículo com a mediação da Tecnologia Assistiva, no que diz respeito ao acadêmico com deficiência visual, como se a forma de acesso ao respectivo sistema de ensino fosse o bastante.

McNicholla et al. (2019), ao realizarem uma revisão sistemática sobre o impacto das Tecnologias Assistivas em estudantes do ensino superior com deficiência, puderam concluir que há um benefício no engajamento de alunos, melhor aceitação psicológica e participação no ambiente acadêmico, mas destacaram também a natureza evolutiva dessas tecnologias para seu maior aprimoramento.

Pires (2018), em seu trabalho, buscou analisar trajetórias juvenis presentes no contexto do Técnico Integrado ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação,

na perspectiva de uma escola justa. Nesse contexto, há uma demanda por estudos no nível microssociológico que verifiquem as trajetórias juvenis e sua efetiva ação na relação e no direito à educação no Ensino Médio. Para isso, Pires (2018) com base em Camacho (2004) afirma que as sociedades modernas buscam se distanciar da linearidade em relação às juventudes que, preteritamente, definiam-se pela lógica família, escola e trabalho no mundo adulto, por isso os itinerários pessoais são moderados, fazendo com que as trajetórias juvenis fossem menos determinísticas. Como comparação, o estudo de Andrade (2017) trata sobre narrativas juvenis e educação. No tópico intitulado "O que fazer no próximo ano?" a autora encontrou diferentes narrativas entre jovens, mas com pontos em comum, além disso, a escola foi mais uma vez mencionada como sendo imperativa.

#### 4.4 OBJETOS E OBJETIVOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS COM A TEMÁTICA DA ESCOLA JUSTA NO PERÍODO DE 2010 A 2022

Mendes (2011), apesar de trabalhar com uma análise documental e revisão, focou no ensino básico e na educação inclusiva, tudo isso a partir dos conceitos de Escola Justa, para finalizar seu estudo tentando encontrar uma redefinição do contrato educacional.

Cabe salientar uma proposição de Mendes (2011). de que a educação inclusiva, no final do século XX, presumia uma lógica na reinvenção do contrato educativo, reclamada por vertentes da sociedade civil para o reconhecimento da diferença, mas não como ação separada, mesmo dentro de diferentes modalidades da educação básica, como o caso da educação especial.

Nesse sentido, Mendes (2011) também afirma que a educação inclusiva, no final do século XX, passa por uma reinvenção em seu contrato educativo, porém sob os mesmos princípios de justiça, diferença e democracia, retirados do campo da ciência política jurídica e devidamente correlacionados para nossa educação.

De acordo com Silva (2010), essa reinvenção abarca dimensões ideológicas e políticas mais sustentadas, nas quais as escolas seriam mais coerentes, do ponto de vista de uma certa visão do mundo e, talvez, mais eficazes do ponto de vista das aprendizagens.

Brêda (2015) realizou seu trabalho com cinco escolas do ensino fundamental, com diretores e professores, a autora justifica desenvolver sua pesquisa tomando como campo de investigação o ensino fundamental, pois no ensino fundamental, é mais relevante o papel de se compreender a cidadania e posicionar-se de forma crítica no mundo para os alunos. Além disso, a autora optou por ir às escolas e ouvir os atores da educação, acerca dos referidos temas, porém este método demandou várias visitas às escolas.

Para a pesquisa de Brêda (2015), as escolas selecionadas se diferenciam entre si, tanto pela localização quanto pela estrutura, além de procurar escolas que atendessem alunos de diversos públicos, essas escolhas visavam abarcar possíveis dicotomias no plano discursivo, dada a Discrecionalidade de contextos e diversidade das práticas pedagógicas.

Das cinco escolas estudadas por Brêda (2015), quatro declararam, de forma explícita ou implícita, que são adeptas de uma teoria com alicerces oriundos da psicologia, nesse sentido, não houve diferenças nos discursos dos professores e dos gestores nas diferentes localidades pesquisadas.

Por isso, as diferenças propositalmente escolhidas entre as escolas, não foram suficientes para expressar um programa diferente de ensino ou para destacar uma visão que fosse divergente com as demais. Essas informações ressaltam o fato de que a atividade nas salas de aula está sendo regida sob uma mesma percepção e que tal visão se encaminha para o estabelecimento de uma forma única de se estabelecer o processo educacional.

Ao tratar com o ensino fundamental, Morais (2017) realizou seu trabalho em um Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), desse modo, nesse estudo, o objeto perpassa pelas práticas curriculares que norteiam o processo de seleção e hierarquização dos alunos no CMCG, as perguntas apresentadas para tais práticas estão dentro de um contexto de análise da ligação entre escola e currículo, no que diz respeito às possibilidades de uma distribuição mais equitativa do conhecimento escolar.

A enunciação da busca por uma Escola Justa pressupõe insurgir a perspectiva das classes mais privilegiadas, no sentido de considerar as necessidades educacionais daqueles alunos com menor capital cultural/financeiro.

Gasparete (2018), por sua vez, tem como seu objeto o conceito de Escola Justa dentro dos aspectos da legislação, pois é um dos elementos organizativos e orientadores da docência, haja vista que, através da legislação, pode-se aproximar das questões referentes ao trabalho docente, quando a autora fala em “documentos fundadores da Educação no Brasil”, esta se refere a documentos que são bases normativas e jurídicas para a Educação.

São valiosas fontes que podem aproximar a História da Educação nacional, pois se tornam importantes para se pensar de onde se parte nesse campo, o caminho que deve ser percorrido e onde se chega, e, sobretudo, onde se pretende chegar.

Cabe ressaltar que Gasparete (2018) optou por Schilling (2014) como base teórica para seus conceitos de Escola Justa e, por isso a autora afirma que o conceito de Escola Justa deve considerar a categoria gênero, haja vista que uma escola não é justa se esta somente coloca meninos e meninas em um ambiente escolar. A Escola Justa deve proporcionar discussões sobre

as relações que se estabelece entre os gêneros, ou seja, uma coeducação, para que se possa evitar a difusão dos preconceitos.

Cruz (2013) buscou entender quais são os significados atribuídos por estudantes do ensino médio em São Gonçalo, RJ sobre "o que é a Escola Justa?", para isso a autora realizou entrevistas com 70 alunos do ensino médio, a autora conseguiu extrair muitas informações, dentre essas destaca-se que os alunos apresentaram discursos sobre o tema que representam entraves para o acesso igualitário aquilo que chamamos de bens e saberes socialmente construídos, sobretudo no âmbito educacional.

Marinho (2013), por seu turno, ao trabalhar com professores do município de Paracambi sobre o que eles entendem por Escola Justa, cabe ressaltar que os professores apresentaram noções bem heterogêneas sobre justiça, desde a noção de benefício puro até a noção de tratamento igual. Em outros casos, os professores relacionaram o conceito de Escola justa com o cumprimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), além de buscar ensinar os alunos de acordo com suas realidades (contextualização), mas existiram aqueles que relacionaram o conceito com a infraestrutura adequada para a acessibilidade, bem como profissionais especializados para atender alunos com deficiência.

Em suma, para Marinho (2013) os professores compreendem justiça como o direito a igualdade, ou equidade, para o conceito de Escola Justa, os professores entendem que esta é o ambiente, espaço físico, acessível (para os deficientes físicos), bem como agradável e limpa, além de oferecer boas refeições, mas também deve apresentar capacidade humana especializada para atender todos os tipos de alunos, a fim de formar alunos intelectualmente, socialmente e moralmente justos.

Já Antonio (2019) exemplificou as disputas e os debates podem ocorrer em torno (1) do sentido e papel da escola; (2) do que e como ensinar; (3) da relação da escola com a comunidade; (4) da relação professor aluno; (5) demais sujeitos da escola; (6) da estrutura física e burocrática da escola, entre outros. Assim, é preciso compreender como se lida com o conflito e como as formas de lidar com o conflito na escola podem implicar atitudes, individuais e coletivas, de indisciplina e violência.

Costa (2021) e Mota (2021) foram os únicos autores a estudar a temática da Escola Justa no ensino superior, sendo que Costa (2021) buscou investigar o acesso dos estudantes com deficiência visual nas universidades na perspectiva da escola justa, além de correlatar essa vivência com a legislação que versa sobre o acesso e ainda, considerando os recursos vinculados à Tecnologia Assistiva, para que assim os alunos possam exercer a efetiva participação nos cursos, o autor também observou os princípios como igualdade, equiparação de oportunidades,

justiça distributiva, conforme se afiguram no conceito de Escola Justa.

Mota (2021) realizou uma revisão sobre a reflexão no diálogo entre Professor e Aluno no ensino superior nacional, mas complementou seus resultados com a elaboração de um produto, um caderno de boas práticas no ambiente acadêmico, que propõe trabalhar, por meio de jogos, a noção de Escola Justa, a fim de que essa sirva de estopim da percepção da violência escolar por alunos e professores no ensino superior.

Em sua maioria, os estudos de Escola Justa, se afirmaram no ensino fundamental, um total de quatro trabalhos trataram esse tema dentro do ensino fundamental, seja revisando conceitos, análise documental, observação participante ou um estudo etnográfico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida este estudo, através de uma investigação da temática desse modo traz uma análise acerca dos conceitos abordados como uma escola justa, que não se distancia dos conceitos utilizadas nos últimos 20 anos.

Todavia, faz-se necessário fortalecer as ações tanto de democracia quanto de democratização da educação brasileira, representar o quanto relevante é a efetividade da instância democrática, como é o caso da escola justa, mas também cabe a todos os educadores defender essa instituição contra o descaso da administração pública, bem como as desigualdades sociais em seus variados níveis e a declínio dos seus sentidos além da apropriação.

Ainda existem muitas análises que podem ser trabalhadas pela questão da escola justa, sobretudo na gestão democrática, no sentido de buscar ações mais efetivas, que tenham uma relação direta com a execução da meta da gestão democrática.

Vimos, neste trabalho, que definição de justiça é bastante discutida em diferentes âmbitos do conhecimento e o caminho para a chegada de uma definição certa, haja vista que o que é considerado justiça para uma pessoa pode não ser para outra.

Nesse viés, quando se traz o conceito de justiça para o ambiente escolar isso não é diferente, discussões sobre o justo/injusto, sobre justiça e injustiça no ambiente escolar no Brasil, são as concepções necessárias para se delinear o que é uma Escola Justa para uma pessoa pode ser completamente diferente das concepções vistas como essenciais para outra. Batalhar por uma Escola Justa deve ser um dos mais potentes ideais agregadores dentre aqueles que trabalham, pesquisam e militam na área de Educação, independentemente, da formação profissional.

No que diz respeito aos trabalhos produzidos sobre Escola Justa no Brasil, não se pode evidenciar que há uma tendência de crescimento na última década no que tange os trabalhos sobre Escola Justa, com destaque para o ano de 2018.

A Região Sudeste obteve destaque nas publicações, isso deve se dar devido ao poder científico das instituições da região, mas cabe destacar as contribuições da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) com três trabalhos sobre Escola Justa.

Mediante ao que foi discutido ao longo do trabalho, concluímos que a pesquisa vai além de inquietude de pensamentos sobre a Escola Justa, este campo da realidade inerente a cada cidadão pertence à sociedade, conseqüentemente, não se pode deter somente a esta pesquisa, mas como uma vírgula nos aprofundamentos sobre as temáticas nas Escolas Justas no Brasil.

Desejamos, em outro momento oportuno, buscar novos questionamentos, haja vista que entendemos que ainda há variadas realidades sobre as desigualdades humanas que podem vir à tona, e toda sociedade como agente ético-democráticos não se pode limitar a racionalidade que contemplamos no aqui e agora.

Com base nas evidências apresentadas, reitera-se a ideia da possibilidade de que é possível educar para a participação social conhecendo suas dificuldades, bem com educar para a democracia, porém isso implica na formação de bases teóricas para a resolução de conflitos e tensões, essa preparação somente é possível pela educação em suas múltiplas expressões e formas.

A educação no Brasil está diretamente ligada aos interesses econômicos da classe dominante, apresentando-se como campo de permanente disputa política na sociedade em relação à ampliação, de fato, do acesso à escola pública, à institucionalização das formas de financiamento da oferta e de normas que estabeleçam concepções de qualidade e suas finalidades. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou um grande avanço em relação às legislações anteriores ao reconhecer a educação como direito social, direito de todos, dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, art. 205), além de assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive aos que dele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, art. 208), sendo também configurada como um “direito público subjetivo”, conforme explicita o § 1º (BRASIL, 1988, art. 208). Sua promoção tem a finalidade de desenvolver a pessoa para o exercício da cidadania e garantir sua qualificação para o trabalho e a própria sociedade.

Uma vez que a educação se estabelece como um direito social, como parte integrante dos direitos fundamentais que visam à realização da dignidade da pessoa humana, o Estado tem o dever de assegurá-la a todos, promovendo-a em colaboração com a sociedade para que se torne promotora da dignidade humana e cidadania.

Nesse viés, Rohling e Valle (2016) também apontam a questão da Justiça social, entretanto, de uma perspectiva diferente. O intuito dos autores é pensar Justiça a partir do conceito de escola justa, e, mais uma vez, as questões são apresentadas como reprodutoras da desigualdade social: “A escola transforma as assimetrias de origem social e cultural em desigualdades escolares” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 392).

Cabe pontuar que a sociedade tem criado amplas expectativas na democratização do ensino, conceito que define princípios, fins e justifica ações administrativas e pedagógicas diversificadas. No entanto, sabe-se que essa noção não abrange a complexidade de que são constituídos os vários níveis escolares, nem da heterogeneidade dos que a buscam.

Dessa forma, o questionamento que surge: é possível pensar as transformações sociais a partir somente do campo educacional? Evidentemente não devemos pensá-las unicamente a partir dele, pois várias delas podem ser alheias à educação. A escolha desse campo explicita os limites da reflexão a que nos propomos aqui.

Uma análise prospectiva a respeito da escola, do mesmo modo como se percebe na noção de Justiça social, que supõe transformações nas políticas educacionais, voltadas à sua democratização, não pode rejeitar as contradições que constituem um espaço destinado, historicamente, a dar respostas para interesses criados na luta de diferentes princípios. Enquanto a educação, nos termos ideais, aproxima-se da Justiça social por estar relacionada ao princípio liberal da igualdade, tendo por dever dar conta das necessidades gerais e funcionais da sociedade, a escola é responsabilizada por privilegiar os interesses de classes mais favorecidas ao executar mecanismos de seleção e classificação, que são promotores de um conjunto significativo de injustiças.

Nesse sentido, Bourdieu (1989), lembra que é preciso tomar consciência dos efeitos, muitas vezes perversos, dos vereditos escolares, que fazem com que os êxitos tenham um efeito de consagração e os fracassos transformem-se em condenação. Importante destacar, ainda, a reflexão de Dubet (2008), ao mencionar que a meritocracia torna-se intolerável quando associa o orgulho dos vitoriosos ao desprezo pelos perdedores, mas, apesar disso, goza de grande legitimidade. Dessa forma, a concordância dos indivíduos quanto às hierarquias escolares e a valorização escolar da hierarquia ocorre devido ao lugar que a escola lhes reserva em sua própria hierarquia, de modo que a vivência escolar se faz central na produção de Justiça e de injustiça.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero**. Revista USP, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./ fev. 2002-2003.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 129-150, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e democracia**. Lua Nova, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago. 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2012.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, v. 34, p. 89-105, 2018.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: Bourdieu, P. (coord) A miséria do mundo. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, pp. 481-486.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. **Práticas Institucionais e exclusão social da pessoa deficiente**. In: Vários Autores. Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, pp. 37-54.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 873-889, set. 2016.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. **Gestão educacional: Novos olhares, novas abordagens**,

p. 22-39, 2005.

CRAHAY, Marcel.; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In:** OLIVEIRA, Maria A. M. (org). *Gestão Educacional – novos olhares, novas abordagens*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Pp. 15-21.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação)**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo, **Cad. Pesquisa**. n.116, julho/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. **In:** OLIVEIRA, D. A. (org). *Gestão Democrática da Educação – desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pp. 199-206.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In \_\_\_\_\_. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva 2007.

DOMINGOS, Alberto Bive; PEREIRA, Sueli Menezes. A igualdade de oportunidades educativas como pressuposto da democracia e as contradições na gestão democrática. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2710-2730, set./dez. 2021.

DOURADO, Luiz, Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 29, nº 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. **In:** Ferreira, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 539-555, 2004.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ESTÊVÃO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 37-58, 2016.

FERNANDES, A. S. A., CARVALHO TEIXEIRA, M. A., FERREIRA Marques do Nascimento, A. B., & ZUCCOLOTTO, R. Entre a estabilidade (1995-2014) e a escolha pelos riscos de ruptura democrática: O Brasil na era do bolsonarismo. **Administração Pública E Gestão Social**, v. 14, n. 2, 2022.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ALVES, Andréia Vicência Vitor; DE REZENDE ALVES, Andressa Gomes. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. **Dialogia**, n. 19, p. 35-45, 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FRASER, Nancy. Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo: uma resposta a Judith Butler. **Ideias**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 277-294, jan./jun. 2017.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Revista de Cultura e Política**, p. 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FREITAS, Adriano Vargas e PIRES, Célia Maria Carolino. Estado da arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e Educação**. V.21, n.3, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; LORENZETTI, Leonir. Investigação em educação ambiental na América Latina: Mapeando tendências. **Educação em revista**, v. 25, p. 191-211, 2009.

GUTMANN, Amy. A desarmonia da democracia. **Lua Nova**. n.36, pp. 5-37, 1995.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002.

HORA, Dinair Leal da; LÉLIS, Luziane Said Cometti. Gestão Democrática e Escola Justa: uma relação orgânica. **Cadernos de Pesquisa**, p. 59-77, 2021.

HORA, Dinair Leal da. **Concepções de Educação e Justiça**: articulação possível com a gestão democrática da escola. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020123-e020123, 2021.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática:

novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 2, p. 1-11, 2007a.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007b (Coleção Educação em Debate).

HORA, Dinair Leal da. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 65-87, 2006.

IBGE. Censo Demográfico de 2010, Banco de Dados Multidimensional (BME). 2010.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. 2009. (Em questão, 6).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Lícínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MCNICHOLL, Aoife et al. The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology**, v. 16, n. 2, p. 130-143, 2021.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. 2006.

MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. "Os Indicativos do Relatório "Um Ajuste Justo" Do Banco Mundial À Educação Pública no Brasil: Uma Análise Crítica." **Cadernos de Pesquisa**: 405-432.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOLINA-NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nádia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, 2010.

NÓVOA, A. A profissão e a prática docente. **In: 4º Encontro Nacional da Licenciaturas – ENALIC e 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. UFTM, Uberaba, 2013.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 876-900, 2018.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. 2. ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda: Lisboa, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, 13(1), 23-38. 2000.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **In: A escola cidadã no contexto da globalização**. SILVA, Luiz H. (org). Petrópolis, Vozes, p. 300-307, 1998a.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. In: \_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 2ª ed. São Paulo: Ática, p. 09-27, 1998b.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: ed. Paz e terra, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara – São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES, 2008.

PEREIRA, Fabiana Santos; NETO, Ivan Rocha. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 4, p. 105-127, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**. O papel da Escola na formação para a Democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: USP, Curso de PósGraduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 3ªed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 70-81, 2005.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RAWLS, John. *Justiça e Democracia*; tradução Irene A. Paternot; seleção, apresentação e glossário Catherine Audard. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REZENDE, Maria José de. Concepções de justiça escolar em documentos do PNUD e da UNESCO. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-19, 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 1094-1109, 2014.

ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 389-403, 2015.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 386-409, 2016.

ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em “Uma Teoria da Justiça” de Rawls. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, v. 4, n. 4, p. 125-149, jan.-jun. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação**: Análise do Projeto do Mec. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (~~Coleção educação contemporânea~~), 203 pp.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. Campinas, Autores Associados, 3a. ed., 2000.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEFER, Maria Cristina; FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. Gestão democrática: Uma breve revisão de literatura (2010-2019). **Revista Prâksis**, v. 3, p. 68-84, 2020.

SCHILLING, Flávia. Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa? **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.20 n.2 p. 325-342 abr./jun. 2018.

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 31-48, 2013.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 46, nº 161, p. 694-715, jul./set., 2016.

SCHUMPETER. Joseph. A, **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por Ruy Jungmann. — Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 6, p. 91-106, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Editores Malheiros, 2006.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização–Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOARES, Patrícia Bourguignon et al. Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. **Ambiente Construído**, v. 16, p. 175-185, 2016.

SOARES, Swamy de Paula Lima. Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para a debate sobre justiça. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG. Argvmentvm, 2009.

STOER, Stephen R.; Magalhães, Antônio M. **A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação**. In: RODRIGUES, David (org). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Portugal: Porto Editora, 2003, pp. 13-24.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VALLE, I. R. O lugar da Educação nos Projetos de Modernidade: Escola, e Diferenciação Social. In: VALLE, I, R.; HANDMAN, J. C.; DAROS, M. D. **Moderno, Modernidade e Modernização: A Educação nos Projetos de Brasil – Séculos XIX e XX**. v. 2. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006.