

Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação

Democratic school management, autonomy and pedagogical project: foundations for quality of education

Miguel Henrique Russo

Professor-pesquisador do PPGE – UNINOVE.

mhrusso@uninove.br

Resumo: O texto recupera e discute alguns conceitos que fundamentam o processo de trabalho na escola e cuja ocorrência, na sua prática cotidiana, é pressuposto para a produção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades das camadas trabalhadoras e populares. São objeto desta reflexão a gestão democrática, a descentralização, a autonomia e o projeto político-pedagógico da escola. O objetivo do texto é apresentar aqueles conceitos desenvolvendo uma reflexão sobre seus fundamentos, limites e possibilidades de contribuir para a qualidade da educação escolar. Numa perspectiva crítica, identificam-se as dificuldades para sua consecução, as carências estruturais e contextuais dos recursos escolares, em geral, e os insatisfatórios resultados destes na transformação da estrutura e do funcionamento das redes e unidades escolares com vistas a sua democratização e na busca da qualidade da educação.

Palavras-chave: Autonomia da Escola. Descentralização da Educação. Gestão Escolar Democrática. Projeto Político-Pedagógico.

Abstract: The article discusses concepts on school management that serve as the foundation for the production of a quality education that serve the necessities of the working classes. The discussion centers around the concepts of democratic school management, decentralization, autonomy, and pedagogical project. The objective here is to present both the potential and limitations these concepts have in the improvement of schooling. The article identifies as obstacles to their success, existing structural and curricular shortcomings of schools, as well as the unsatisfactory results of these concepts in the transformation of the structure and management of schools in favor of their democratization and improvement in quality of education.

Key words: Democratic School Management. Education Decentralization. Pedagogical Project. School Autonomy.

Introdução

Gestão democrática, descentralização, autonomia e projeto político-pedagógico da escola são conceitos que já estiveram, e ainda estão, no centro das reflexões acadêmicas, na pauta das discussões políticas e nos planos governamentais de educação. Sua objetivação no âmbito da prática escolar constitui desafio a todos os agentes do processo educativo. Por conta disso tudo, necessitam ser permanentemente retomados para uma avaliação crítica dos resultados que têm produzido na prática escolar e para melhorar a compreensão do sentido que têm assumido no campo das políticas educacionais.

Aqueles termos se tornaram ideias-força no processo de redemocratização do país e inspiraram as reivindicações por uma educação de qualidade e acessível às camadas populares, em sua maioria fora da escola ou com acesso a uma educação pública de qualidade questionável. Foram, ainda, utilizados para indicar alternativas de superação do centralismo do poder na organização da educação; para recuperar o papel da escola como espaço de produção de ideias e experiências pedagógicas; para desideologizar o ensino concebido pela tecnoburocracia, no contexto do autoritarismo, como instrumento de inculcação e dominação. Com esses sentidos, tais termos foram incorporados às discussões políticas, integraram os princípios constitucionais para a educação nacional e se consolidaram como ideias centrais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96. Desde então, gestão democrática, descentralização, autonomia e projeto político-pedagógico, entendidos como fatores determinantes da democratização da educação e da escola, têm sido objeto de políticas públicas de educação, nas três esferas de governo.

Recuperamos, neste texto, algumas ideias e sentidos desenvolvidos sobre aqueles temas, registramos planos e ações que visaram transformá-los em realidade e discutimos os resultados conseguidos.

Natureza e especificidade da Administração Escolar

Alguns autores vêm tentando identificar a especificidade da Administração Escolar pela via da diferenciação do seu objeto de trabalho em relação ao objeto de trabalho das organizações destinadas à transformação de matérias-primas

materiais. Assim, são frequentes, dentre os exemplos utilizados para qualificar a questão, o de que “a escola trabalha com gente e não com pregos e parafusos”, exigindo, portanto, que se leve em conta as complexas dimensões da natureza humana, especialmente suas características afetivas e emocionais.

Bem, sem desconsiderar a importância de tais características do objeto de trabalho da escola, parece que, como já demonstrou Paro (1986), a especificidade da administração escolar, enquanto prática social, não decorre exclusivamente delas.

Em primeiro lugar, sem nos aprofundarmos, face às limitações deste texto introdutório, é preciso entender a verdadeira natureza da administração. Ela é uma mediação entre os recursos (meios) de que dispõem os homens para a realização dos fins (teleologia) determinados para os seus processos de trabalho e os resultados (produtos) desse processo. Nesse sentido, poderíamos dizer que administração é sinônimo de organização do trabalho.

Ora, se a administração é, no fundo, somente a utilização de uma característica tipicamente humana, que é o uso da racionalidade com vistas ao emprego econômico dos recursos e do tempo, ela não possui objetivos próprios e nem, tampouco, especificidades. Essas são características presentes no objeto da administração, ou melhor, das organizações administradas. Assim, será sempre necessário que o administrador tenha em consideração, no ato de administrar, as características do processo de trabalho típico daquela organização.

É em decorrência da natureza de mediação da administração que podemos dizer que a administração escolar apresenta uma especificidade e que ela tem origem na especificidade do processo de produção pedagógico escolar. Desse modo, face à complexidade de tal processo, requer-se do administrador escolar um aprofundado conhecimento sobre ele. Em resumo, requer-se do administrador escolar que ele conheça o processo educativo (pedagógico) para entender suas necessidades e leva-las em conta na tomada de decisões e na implementação das ações dela decorrentes.

A administração burocrática, ou a organização burocrática do trabalho, modelo dominante nas organizações em geral e nas organizações escolares, tem-se revelado disfuncional em face da natureza do processo de produção pedagógico escolar. Daí decorre o desafio para que se construa uma teoria da administração escolar que tenha como fundamento aquela especificidade.

A partir dessa constatação e tomando como pressupostos os fins da educação e a natureza do processo de produção pedagógico escolar desenvolve-se um esforço de construção de uma teoria da administração escolar que está em curso há pelo menos duas décadas. Esse esforço está materializado nos estudos e pesquisas que têm a empiria (prática real) como ponto de partida e o processo de constituição do gênero humano (histórico-social) como perspectiva teleológica e ponto de chegada. Tal perspectiva de estudo e pesquisa é recente na educação e vem substituindo, progressivamente, as perspectivas idealistas que marcaram a história da pedagogia. Ainda que venha crescendo o número de estudos nessa perspectiva, ele ainda não é dominante em face da força que têm as visões idealistas na educação. Como toda mudança paradigmática, ela é processual, isto é, depende de tempo para que novos adeptos adiram aos seus fundamentos e com isso se crie uma massa crítica que coloque em cheque a visão dominante até se tornar hegemônica. Este movimento ainda carece de uma melhor sistematização dos seus avanços, de modo a se apresentar como teoria em construção. Essa rápida discussão, aqui somente esquematizada, apenas registra o movimento que se dá na esfera da pesquisa e da reflexão no campo da administração escolar.

Gestão escolar democrática e qualidade da educação

A qualidade do produto da educação é indissociável da qualidade do processo de sua produção, isto é, a formação de sujeitos portadores da herança cultural da humanidade (históricos), com inserção social crítica, somente pode dar-se em uma escola em que o projeto político-pedagógico resulte da construção coletiva, com participação democrática de todos os interessados. Somente uma gestão democrática, que realize a co-gestão, pode garantir que os interesses e necessidades dos usuários da escola pública sejam atendidos. Portanto, ela é condição necessária para se produzir uma educação de qualidade.

Parece não haver dissenso, no plano do discurso, de que a gestão escolar necessita ser democrática para que a educação produza resultados que realizem suas funções institucionais e atendam aos interesses e necessidades das camadas majoritárias da sociedade. Entretanto, se o que estamos aqui pontuando parece ser tão evidente e trivial, por que se revela algo difícil de realizar na prática das redes e unidades escolares? Parece ser mais do que simples utopia, parece ser alguma coisa

impossível mesmo, quando se olha para as dificuldades de uma prática escolar democrática. Todos os instrumentos legais (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996...) estabelecem condições para a democratização da educação e da escola como instrumento de democratização do conhecimento (saber), e o discurso dos governantes e as políticas educacionais têm revelado essa intencionalidade, mas a prática escolar se mostra resistente às práticas democráticas.

Há algo que nos causa estranhamento nessa aparente “impossibilidade”, provoca nossa curiosidade e se transforma em desafio para sua compreensão. Parece claro e evidente que esse desafio somente poderá ser desvelado por meio de pesquisas que o tenham como objeto e muitas das já realizadas dão pistas das suas causas político-ideológicas, posto que não há impedimentos, no plano da materialidade, para que a gestão democrática se realize plenamente nas escolas. Ora, o acima discutido nos conduz à inevitável conclusão: se a qualidade da educação depende, dentre outros recursos aqui não tratados, de condições processuais favoráveis (participação da comunidade, co-gestão, gestão democrática) e estas não ocorrem na maioria das escolas públicas, não se atingirá um patamar de qualidade do ensino oferecido naquelas escolas.

Há, portanto, que, antes de se cobrar e atribuir responsabilidade aos trabalhadores da escola, oferecer as condições de trabalho e salariais necessárias para que esses atores da educação possam se apropriar dos instrumentos que realizarão aquelas exigências da qualidade do ensino.

Descentralização e autonomia

A questão da descentralização na educação tem sua discussão frequentemente embaçada pela falta de clareza sobre a origem e natureza das propostas em debate, o que nos leva a questionar: qual é, de fato, o objetivo último que se pretende alcançar com a descentralização na educação?

Há, nesse campo, forte e dominante tendência de não se identificar a origem político-ideológica das concepções que fundamentam as propostas em jogo e que são, muitas vezes, conflitantes. Dentre as estratégias de que se utilizam as forças conservadoras para manter o *status quo* está a incorporação das ideias formuladas pelas correntes políticas progressistas, ressignificando-as segundo sua doutrina, segundo seus interesses, com vistas a neutralizar os impactos que podem

provocar nos movimentos que aspiram transformações sociais de maior extensão e profundidade. Foi este o caso das políticas de descentralização realizadas pelos governos de inspiração neoliberal: travestir propostas formuladas com o objetivo de ampliar o poder popular em propostas para transferir à sociedade encargos de financiamento dos serviços consagrados como dever do Estado.

No campo da Educação, as políticas de municipalização do ensino e de autonomia da escola são exemplos de que se operou aquela inversão. Ambas são reivindicações históricas dos educadores, que vislumbravam nelas formas de facilitar a aproximação da escola com a sociedade e, com isso, a possibilidade de sua democratização, pondo a educação a serviço dos interesses e necessidades das camadas trabalhadoras.

A questão da autonomia das escolas não tem merecido análise adequada quanto à forma como vem sendo pretendida e quanto a sua possibilidade real de sucesso. As escolas devem assumir conscientemente as consequências decorrentes da autonomia, utilizando-a para a construção de um projeto político-pedagógico singular, que reflita as condições concretas de seu contexto mediato e imediato e que consiga dar à educação o sentido de uma prática social que beneficie as camadas populares da sociedade.

A descentralização do Estado, como se vem realizando, reflete as imposições do modelo neoliberal e da conjuntura de transição e crise por que passou o modelo de bem-estar social. É assim que a autonomia das escolas, palavra de ordem na esfera educacional do governo, apresenta-se como uma outorga e uma imposição, e não como conquista resultante de um processo de conscientização e luta das escolas. Reside aí, talvez, uma das causas da dificuldade de efetivação da autonomia da escola. Há mesmo algumas evidências de que as escolas públicas não pleiteiam sua autonomia. Afinal, se isto ocorrer, haverá um custo que nem sempre as escolas querem ou têm condições de assumir. Faltam-lhes as condições básicas estruturais para fazer frente às demandas que sua organização e funcionamento requerem. A dependência que se estabelece das escolas com o aparelho burocrático das secretarias de educação é a situação que melhor atende tanto às primeiras, que por essa razão não assumem sua condição de produtora de um projeto pedagógico autônomo e próprio, quanto ao Estado, que assim continua impondo à educação o projeto que interessa às camadas dominantes.

A centralização do poder pelo Estado é, no Brasil, uma herança colonial que produziu o distanciamento entre o centro de poder, planejador e criador das

propostas educacionais, e as escolas, vistas como executoras dos planos concebidos no âmbito daquele. Mesmo que tal pretensão não tenha se consumado integralmente, dada a imperfeição do real, ela produziu o quadro atual de imobilismo que se observa em significativa parcela de escolas públicas. Daí resulta a falta de condições objetivas para que as escolas assumam a autonomia que lhes está sendo outorgada. Em face das análises comparativas entre o desempenho das escolas públicas e o das escolas privadas, alguns autores (TEDESCO, 1991; MELLO; SILVA, 1991) defendem a descentralização e a autonomia das escolas públicas em relação ao aparelho burocrático do Estado, para que elas adotem procedimentos de organização e gestão próprios do setor privado e, assim, introduzam uma dinâmica que eles acreditam mais adequada para promover a dinamização do sistema escolar. Segundo tais autores, essa mudança requer um novo padrão de gestão da educação. Esta perspectiva pode ser vista de maneira transparente nas políticas por meio das quais se produziram as reformas educacionais na década de 1990, tanto na esfera federal quanto na estadual, e que se mantêm desde então.

Como se infere, a defesa da descentralização da educação e da autonomia da escola tem, naqueles autores, uma intencionalidade economicista, já que objetivam a desoneração do Estado com os custos da educação e introduzem a lógica do mercado na administração pública. São inúmeros os exemplos de políticas educacionais que caminham nessa direção (dinheiro direto na escola; parcerias escola-empresa; educação continuada de gestores fundamentada na administração empresarial/gerencial).

Ora, a autonomia da escola pressupõe autonomia dos seus profissionais, especialmente dos docentes, para produzir um projeto escolar que atenda aos interesses da sociedade em geral e às necessidades de seus usuários, ou seja, da comunidade local.

Projeto Político-Pedagógico – PPP

A literatura pedagógica revela que a ideia de a escola construir seu projeto político-pedagógico decorre da crítica ao modelo burocrático que produziu, particularmente nas últimas décadas, um progressivo esvaziamento da escola como local de reflexão e produção de ideias.

A visão tecnicista, que separa a concepção da execução, expropriou dos professores aquilo que faz deles educadores: a autonomia para conduzir seu trabalho com independência intelectual. A centralização em órgãos supostamente técnico-pedagógicos da produção dos guias curriculares e dos subsídios para o ensino de disciplinas, independentemente da qualidade destes, produziu a dicotomização do processo. Os professores nunca se comprometeram com os guias e com os subsídios, ou porque não o conheciam, ou porque não estavam suficientemente preparados para entender suas propostas, muitas vezes progressistas e cientificamente fundamentadas, que contrariavam suas práticas conservadoras. O que importa registrar, até aqui, é que o resultado desse modelo contribuiu para produzir o estado atual da escola e do ensino e, especialmente, contribuiu para a desqualificação dos docentes.

Os mesmos equívocos foram cometidos com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares do MEC; com os denominados “sistemas pedagógicos” produzidos por entidades privadas e adquiridos e adotados por redes municipais de ensino; e com alguns programas de redes estaduais, cujo paradigma é o currículo oficial da rede escolar do Estado de São Paulo, que é comum a todas as suas unidades e realizado com apoio de material didático produzido centralizadamente e de adoção obrigatória. Concebidos autoritariamente, não têm o “cheiro do chão da escola”, isto é, aquilo que deveria ser tomado como ponto de partida chega pronto à escola, como ponto de chegada. Servirão apenas para estabelecer os critérios genéricos a partir dos quais se elaboram as provas da avaliação que o governo vem realizando (SAEB, SARESP, ENEM etc). O que, aliás, não poderia ser chamado de avaliação porque não é resultado de um processo e porque se utiliza de critérios que não são os da escola concreta. Trata-se, portanto, de medição.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar se apresenta como o instrumento capaz de catalisar o movimento que, ao mesmo tempo em que se opõe ao centralismo e à visão tecnocrática na educação, pode criar condições de motivação para a participação dos professores e demais agentes do processo escolar na construção coletiva de uma proposta autônoma e singular para sua escola concreta, que lhes é próxima e conhecida. O PPP representa, então, a manifestação daquilo que a comunidade define como sendo a escola que melhor atende às suas necessidades formativas; que contempla o contexto específico da comunidade, sem deixar de levar em consideração a sociedade; que atende aos interesses imediatos e mediatos dos seus usuários; que oferece uma formação

humana compatível com os ideais da convivência pacífica, da justiça social e do bem-estar coletivo e individual.

Na medida em que a transformação da escola é um processo que pode seguir em diversas direções, o projeto tem a função de estabelecer uma diretriz que vai orientar os planos e as ações individuais e coletivas. Daí ter ele de contemplar uma reflexão e uma opção da escola sobre os valores que serão adotados no estabelecimento das finalidades da educação a ser oferecida aos alunos. A definição de valores e fins que nortearão o trabalho da escola é fundamental, porém não completa o projeto. Não só porque ele não se esgota na concepção, ou seja, não pode limitar-se à criação de um objeto ideal, mas, sobretudo, porque engloba etapas cruciais de operacionalização daqueles valores e fins. O PPP tem sua expressão nos planos de ação específicos (escolar, curricular, de disciplina, de gestão etc.) e na execução destes, vale dizer, na prática cotidiana concreta da escola, manifestação máxima dos verdadeiros valores que fundam o projeto. É na prática concreta que se revela a síntese que a escola realiza entre os valores por ela proclamados e os determinantes estruturais e conjunturais que limitam e interferem em sua atuação.

A realidade dinâmica da sociedade e de suas instituições, dentre elas a escola, ajuda-nos a entender que não pode haver PPP acabado e definitivo. O que nele pode ser mais permanente são os valores e finalidades que propõem para o trabalho da escola, porque estes expressam concepções de mundo, sociedade, homem, educação e escola que têm seus pressupostos teórico-filosóficos assentados nas vertentes consagradas do pensamento filosófico e sociológico, conseqüentemente, de caráter mais permanente, ainda que não imutáveis.

Na dimensão operacional, sua riqueza está no processo de reflexão que institui no interior da escola e que propicia a oportunidade de uma revisão de todos os valores e princípios hoje cristalizados com a prática burocratizada, e pela possibilidade que cria para que os educadores sejam protagonistas no processo de concepção e desenvolvimento da educação. A parte operacional do projeto, isto é, os planos específicos de cada dimensão escolar, pela sua própria natureza, têm de respeitar as condições do processo prático de transformação do objeto real, a escola que temos, no objeto ideal, a escola projetada. Nesse processo entram em jogo todos os elementos práticos da realidade que se comportam como propulsores ou como restritivos para a transformação. Como esses elementos mudam de uma para outra escola, a conseqüência é que, mesmo que duas escolas optem pelos

mesmos valores e fins educacionais, ainda assim a operacionalização será diferente, ou seja, não haverá dois projetos político-pedagógicos iguais.

Alguns autores ajudam-nos a entender o sentido do projeto escolar na perspectiva emancipadora. Para Veiga (1995, p. 14), “A principal possibilidade de construção do projeto-político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.” Em texto que discute questões da organização do trabalho na escola, Pimenta destaca o projeto político-pedagógico como um dos princípios norteadores para uma nova organização que promova a concretização das finalidades da educação, ou seja, “colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade” (PIMENTA, 1993, p. 79). Para fazer frente aos desafios que a problemática da civilização traz para a escola, essa mesma autora crê que o projeto político-pedagógico seja fundamental. Sobre isso, afirma que “o projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe.” (*id.ib.*). Severino (1992) é outro autor que vê no projeto educacional a solução para superar a fragmentação observada na prática escolar. Para ele, a escola é o lugar do projeto educacional, entendido “como o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos. Ou, dito de outro modo, propostas e planos fundados numa intencionalidade, ou seja, são os objetivos que norteiam a organização estrutural e funcional do trabalho da Escola.” (PIMENTA, 1992, p. 85-86)

Os autores citados, ainda que reconhecendo a autonomia relativa da escola em relação ao aparelho burocrático do Estado, defendem a autonomia para que a escola produza coletiva e democraticamente seu projeto educativo, e que este contemple os interesses e necessidades das camadas majoritárias da sociedade.

Considerações finais

Quando, no discurso acadêmico, se enfatiza a indispensável democratização da escola e da sua gestão, para que a educação alcance suas finalidades pedagó-

gicas e sociais, é preciso refletir sobre qual o significado que essa assertiva tem no âmbito da realidade escolar. Parece haver, sobre o tema e a necessidade de democratização da escola, um consenso entre as vertentes pedagógicas dominantes; entretanto, a prática escolar revela que ali predomina o imaginário dos agentes, a dimensão subjetiva, sobre a dimensão objetiva.

Durante a realização de pesquisas de campo que desenvolvemos sobre a organização e a gestão da escola pública (cf. RUSSO, 1995) em nenhuma oportunidade, dentre as muitas observações de reuniões de professores, de Conselho de Escola, de Associação de Pais e Mestres, de Grêmio Estudantil etc., se discutiu ou mencionou qualquer aspecto da democratização da escola e de sua gestão. Democratização da escola parece ser uma expressão que não foi incorporada ao vocabulário escolar, permanecendo como uma preocupação e uma temática acadêmica.

A produção do PPP na escola tem constituído um procedimento burocrático, portanto, esvaziado dos sentidos que poderia assumir na escola, principalmente o de ser o elemento catalisador da reflexão coletiva sobre temáticas que contribuiriam para a construção de uma escola democrática e de qualidade social para todos os seus usuários.

A descentralização, como vem sendo proposta e executada, não contribui para o aumento da autonomia, da democracia, da cidadania. Há forte evidência de que a descentralização na educação atualmente em curso não passa de um artifício retórico com a intenção de clara falsificação demagógica das suas motivações reais. Não podemos esquecer que em nome da democracia já se produziu muito autoritarismo. O uso de ideias progressistas com uma lógica conservadora é prática comum no modelo neoliberal. É forma de legitimação do pensamento único e de mascaramento das questões políticas reduzidas a problemas técnicos e que, presumivelmente, podem ser resolvidos por uma minoria de especialistas que dispõem de competência para tanto, enquanto aos executores, a maioria, cabe acatar aquelas. Com outras denominações, já vimos esse filme antes!

Finalmente, é necessário ponderar que não há como a escola exercer qualquer autonomia se se mantém toda a estrutura e organização burocrática do aparelho de Estado. O que se descentraliza é o supérfluo, o detalhe. Mantêm-se centralizadas as competências para as decisões políticas. Nesse contexto, impõem-se os interesses centralizados, as políticas são definidas fora da escola e as formas da gestão participativa são mecanismos de cooptação.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- MELLO, G. N. de; SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 45-60, 1991.
- PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 16, p. 69-77, 1993.
- RUSSO, Miguel H. (1995). *Teoria e prática da administração escolar: confluências e divergências*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Tese de doutorado)
- SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 12, p. 78-89, 1992.
- TEDESCO, J. C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 23-44, 1991.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

recebido em 25 maio 2014 / aprovado em 1º jun. 2014

Para referenciar este texto:

RUSSO, M. H. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 67-78, jan./jun. 2014.