

Gestão democrática da escola pública:

o cenário de Portugal

Mariana Aparecida de Almeida Laurentino

Carlos da Fonseca Brandão

Como citar: LAURENTINO, Mariana Aparecida de Almeida; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Gestão democrática da escola pública: o cenário de Portugal. *In* : FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; ABDIAN, Graziela Zambão; CASARIN, Helen de Castro Silva; SARAVALI, Eliane Giachetto (org). **Educação e Informação em contexto de políticas públicas** : pesquisas em foco. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.35-60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-330-4.p35-60>



GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: O CENÁRIO DE PORTUGAL

Mariana Aparecida de Almeida Laurentino

Carlos da Fonseca Brandão

Resumo: Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado do PPGE da FFC/Unesp, que tem como objetivo geral comparar o conceito de gestão democrática da escola pública no Brasil e em Portugal, por meio do estudo da literatura, normativos e documentos escolares de cada país. Todavia, para este texto, nosso objetivo foi discutir o conceito de gestão democrática da escola pública de Portugal, a partir da literatura, da legislação nacional educacional e dos documentos escolares do país. Consideramos que a gestão democrática como se apresenta em Portugal, representa um longo período de lutas, avanços e recuos na educação pública, ainda que receba inúmeras críticas e faça-se necessário constantes reflexões e modificações, contribui para a formação de todos os envolvidos na busca constante pela qualidade na educação.

Palavras-chave: Gestão democrática; Portugal; Escola pública.

Abstract: This text is an excerpt from a master's research of the PPGE of the FFC/Unesp, which has as general objective to compare the concept of democratic management of public schools in Brazil and Portugal, through the study of literature, regulations and school documents of each parents. However, for this text, our objective was to discuss the concept of democratic management of public schools in Portugal, based on literature, national educational legislation and school documents in the country. We consider that democratic management as it is presented in Portugal represents a long period of struggles, advances and setbacks in public education, although it receives numerous criticisms and constant reflections and modifications are necessary, it contributes to the formation of all those involved. in the constant search for quality in education.

Keywords: Democratic management; Portugal; Public school.

INTRODUÇÃO

A defesa por uma escola pública, justa e democrática é resultado de um longo período de lutas e reivindicações a favor de uma educação de qualidade, isso ocorre, pois uma formação calcada nos princípios democráticos contribui com a construção de um cidadão crítico e consciente. Nessa direção Gadotti (1994, p. 2) entende que a gestão democrática pode não ser a solução de todos os problemas da escola, contudo possui provas teóricas e experimentais que ela é essencial à qualidade, para o autor “participar da gestão significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional”.

Este estudo sobre a gestão democrática na educação pública portuguesa é um recorte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo geral foi comparar o conceito de gestão democrática da escola pública no Brasil e em Portugal, por meio do estudo da literatura, normativos e documentos escolares de cada país. Contudo, para este texto nosso objetivo é discutir o conceito de gestão democrática da escola pública de Portugal, a partir da literatura, da legislação nacional educacional do país e documentos escolares do Agrupamento de escolas de Trancoso.

Desse modo, iniciamos nossa discussão apresentando a visão dos autores portugueses, Lima (2002; 2014; 2018b), Formosinho, Fernandes e Lima (1988) e Barroso (1995) sobre a definição de gestão democrática. Em seguida, tratamos da construção e consolidação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 (LBSE/86), legislação essa, que organiza e orienta as medidas em todo o sistema de ensino do país. E finalizamos nossa discussão tratando dos documentos escolares do Agrupamento de escolas de Trancoso, a saber, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, cujo objetivo a partir da sua construção coletiva é respaldar todas ações, atividades, programas e projetos pedagógicos, administrativos e financeiros do agrupamento.

1. OS SENTIDOS ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LITERATURA

Em nosso estudo sobre a definição teórico-prática da gestão democrática das escolas públicas em Portugal, tivemos como base os escritos de Lima (2002; 2014; 2018b), Formosinho, Fernandes e Lima (1988) e Barroso (1995), os quais nos levam a compreender que esta categoria, ainda que tenha sido legalmente formalizada já há mais de três décadas, ainda se apresenta questionada no espaço escolar, isso se justifica devido a carga de sentidos e histórias que ela traz consigo, ora valorizados como elemento primordial na formação dos educandos, ora desconsiderado, diante da sua complexidade.

Nesta esteira, Lima (2014) chama atenção para a multiplicidade e divergência nos significados da categoria “gestão democrática das escolas”, as quais atendem à perspectivas distintas, resultando numa variedade de ideias e posições sobre o seu sentido. No entanto, consideramos que essa variedade pode acrescentar à prática democrática, ao passo que quanto maior a discussão em torno da temática sobre seus sentidos e ações, maiores são os esforços para sua consolidação nas escolas.

Nesse sentido, destacamos alguns sentidos sobre a gestão democrática das escolas públicas dos quais defendemos a posição de que a variedade de significados, na verdade, pode se caracterizar como complemento, ou seja, a prática democrática, torna-se ainda mais rica quando esses diferentes sentidos são considerados partes. Sob esse olhar, Lima (2014) define a gestão democrática como uma,

[...] complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (LIMA, 2014, p. 1069-1070).

O autor acrescenta a ideia de que esta categoria é indispensável na garantia do direito à uma educação de qualidade. Logo, ressalta a sua

complexidade e exigência, ao passo que democratizar a gestão da escola pública, envolve uma mudança de paradigma, de posicionamentos e ideais, bem como prevê aos envolvidos o compromisso com o desenvolvimento das escolas e dos estudantes. Por tudo isso, a gestão democrática da escola pública constrói-se e legitima-se, para o autor,

[...] como uma contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno (LIMA, 2014, p. 1070-1071).

Embora se configure como complexa, as ações de uma gestão democrática se destaca devido à sua forte contribuição na garantia do direito à educação e democratização deste espaço, ela é, segundo Lima (2018b, p. 26, grifos do autor) “uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação”. Essa defesa por uma formação calcada nos princípios democráticos alinha-se às determinações legais e, principalmente, aos interesses da sociedade, tendo em vista as experiências de lutas e mobilizações a favor de uma formação integral do aluno.

Todavia, a formação do sujeito que se deseja não se constrói nos discursos, documentos, tampouco no papel. Nessa perspectiva, Lima (2018b) defende que para aprender a democracia, é necessário vivê-la, isto é, oferecer condições aos estudantes de experienciar no espaço escolar momentos de formação para além do ler, escrever e fazer cálculos, a formação cidadã de consciência crítica, de debates construídos com conhecimento, tendo em vista que não há “outro processo de ensinar e aprender a democracia e de conseguir interessar cada um de nós pelos assuntos relativos ao governo da coisa pública que não seja através do

exercício da democracia e da participação, da cidadania ativa” (LIMA, 2018b, p. 25).

Essa preocupação em conceituar o termo “gestão democrática” é compartilhada pelos autores da área, sendo apontada por Lima (2000), como uma ação de “autogoverno”, ao passo que, numa,

[...] perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc (LIMA, 2000, p. 19).

Ainda que a categoria represente grande esforço de toda comunidade escolar, o autor considera que, por vezes, ela é resumida a três sentidos, o primeiro de autogoverno democrático que, se observada a partir de um olhar genérico, desconsidera o seu real sentido. O segundo de estruturas e procedimentos democráticos no qual fica reduzida a mecanismos democráticos, como uma espécie de técnica democrática. E no terceiro sentido ela é apontada como gestão irracional com falta de liderança que, por vezes, é tratada como uma forma de gestão sem racionalidade, uma mera suposição em que não há liderança nem controle (LIMA, 2000).

Outra característica da gestão, observada nos anos de 1980, refere-se ao seu caráter técnico, definido como “execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 155). Essa visão dos autores aponta que a direcção escolar possui características democráticas, enquanto a gestão é meramente técnica, por isso a expressão “gestão democrática” talvez não faça sentido.

Em contrapartida, Lima (2002) entende que a gestão “[...] não é meramente técnica, implementativa e processual’ – às vezes na simples

distribuição dos horários, na atribuição das direcções de turma e de outros cargos, na distribuição do desconto de carga horária vê-se quão política é a gestão na escola” (LIMA, 2002, p. 25, aspas no original). Indo ao encontro da visão do autor, consideramos que a gestão democrática não poderia ser unicamente técnica e processual, pois neste espaço no qual os conflitos e problemas são gerados diariamente, o debate político torna-se central no alcance das soluções sobre os problemas vividos.

A gestão democrática das escolas públicas também recebe a interpretação a partir do mecanismo jurídico-normativo, cuja construção histórica nos últimos quarenta anos “passou de prática de tipo autogestionário a objecto de normalização e consagração jurídica, tendo sido, posteriormente, sujeita a um processo de progressiva erosão nos discursos de política educativa” (LIMA, 2009, p. 241).

Essa possível erosão, segundo o autor, se justifica devido à inevitável presença nos discursos políticos e agendas educativas ou, até mesmo, dentro das escolas de uma “gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização” (LIMA, 2009, p. 241). Contudo, mesmo que os normativos permaneçam inalterados, essa supervalorização dos resultados, em detrimento do desenvolvimento, carrega uma ideia contraditória da função de uma escola nos moldes democráticos.

Todavia, Barroso (1995) aponta para a característica de gestão como atividades meio, ou seja, ações que fazem parte do processo educativo, visando a facilitação do objetivo final da escola (ensino e aprendizagem dos alunos) e que são indispensáveis a este fim, porém consideradas intermediárias. Nesse sentido, para o autor,

[...] na verdade toda a caracterização que é feita da ‘gestão’ remete para um quadro teórico claramente inspirado numa visão positivista da Ciência da Administração, proposta por Simon (1977), para quem o processo administrativo consiste em selecionar e implementar de maneiras satisfatórias os meios necessários a atingir fins, ou objetivos organizacionais, previamente determinados, no quadro de uma racionalidade limitada (BARROSO, 1995, p. 49, aspas no original).

Por tudo isso, indo ao encontro de Lima (2018b), consideramos que uma das maiores contribuições da gestão democrática das escolas está na sua dinamicidade, que possibilita aos envolvidos um aprender e reaprender sobre suas práticas continuamente, sem que isso incorra em prejuízo para a instituição, pelo contrário, esse movimento torna a democracia ainda mais fundamental nas escolas, sobretudo, sua característica viva de “[...]um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas” (LIMA, 2018b, p. 24).

E por isso se compreende quão difícil é democratizar a educação e remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais, de governo e de gestão, de relações de poder, de teorias e de objetivos educacionais que as vêm impedindo, há séculos – e mesmo em regimes políticos formalmente democráticos –, de se afirmarem como organizações educativas democráticas (LIMA, 2018b, p. 26).

Ainda assim, em consonância com o autor, acreditamos que a prática democrática nas escolas representa um dos melhores caminhos para a formação de cidadãos livres, conscientes e críticos no que diz respeito à sua realidade. Nas palavras do autor, “Apesar de tudo, a invenção democrática continua a ter lugar nos nossos dias, tanto a oeste quanto a leste, através de lutas, protestos e revoltas” (LIMA, 2005, p. 80).

Esse “apesar de tudo”, referido pelo autor, está ligado à real situação da educação no mundo, que em meio “a uma privatização *lato sensu*, a uma impregnação empresarial. A educação tende a desaparecer do discurso em muitos países. Desapareceu do discurso público, do discurso político, não se fala mais em educação. Fala-se em qualificações, competências, habilidades” (LIMA; PAVAN, 2020, p. 11, grifos do autor). Contudo, observamos que os envolvidos direta e indiretamente com a educação ainda encontram forças para lutar por uma educação democrática, de qualidade e mais humana.

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LBSE

Nosso enfoque na leitura e análise da legislação voltou-se para as determinações que tratassem da gestão democrática no país. Desse modo, tratamos sobre a construção e consolidação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 (LBSE/86), que organiza e orienta as práticas educativas em todo o sistema de ensino do país.

Para compreendermos a construção e consolidação da atual LBSE, realizamos primeiramente um breve resgate histórico sobre como foi concebida a lei no país, desde sua primeira versão em 1973 até a última atualização em 2009. Para tanto, destacamos na atual LBSE/86, o seu processo de aprovação, o que a lei em seus artigos determina sobre a democratização da educação, bem como as críticas e reformas acerca do seu resultado final, aprovado em 1986.

O tema da democratização, surge na LBSE nº 5 de 1973, aprovada pelo ministro José Veiga Simão, a qual insistia numa expansão e modernização do sistema escolar, cujas bases centrais voltavam-se por um Portugal mais livre e pelo direito de uma educação para todos. No entanto, as medidas de ampliação de acesso à educação acabavam por não se concretizar e, a educação passava a ser destinada somente, ao que Lima (2018c, p. 81, aspas no original) nomeia dos “mais capazes”, remetendo “para uma espécie de ‘aristocracia do talento’”.

A LBSE/73 recebe aprovação após intensos debates sobre sua proposta, composta por 29 bases em cinco capítulos. Durante o período de análise, o tema girava em torno da democratização do ensino. Contudo, o autor aponta que a oposição democrática questionava sobre a impossibilidade de democratizar a educação sem antes democratizar o país, pois o quadro político em que o país se apresentava, contestava os interesses de uma democratização (LIMA, 2018c).

A referida lei teve como princípio para a educação nacional a formação integral dos alunos, de modo a prepará-los para além dos conteúdos básicos da educação, no cumprimento dos seus deveres morais e cívicos. Desse modo, estabeleceu-se, como uma das principais finalidades

do sistema educativo, a incumbência de preparar os alunos para a vida em sociedade, participando e colaborando com o progresso do país.

Não obstante, após a Revolução dos Cravos em 1974 e sem regulamentação, a lei perde poder de aprovação, sendo considerada ultrapassada diante dos fenômenos políticos ocorridos nesse período, bem como pelas dinâmicas escolares. No entanto, segundo Lima (2018c), ela ainda permanece influente nas novas formulações de políticas de estrutura educativa.

Entre a LBSE/73 e a LBSE/86 ocorreram importantes fenômenos educacionais, primeiro com o processo revolucionário em 1974, depois com a criação da Constituição da República Portuguesa de 1976 e o início do processo de normalização constitucional. Nesse contexto, os conceitos de democracia e participação recebem centralidade e novos significados para a LBSE/86. O processo de aprovação da LBSE nº46 de 1986, aprovada em 14 de Outubro, ocorre inicialmente com a apresentação de cinco projetos de lei, advindos de diferentes partidos políticos, como o Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE), Partido Comunista Português (PCP), Partido Renovador Democrático (PRD), Partido Socialista (PS) e Partido Social Democrata (PSD) (LIMA, 2018c). Após dois meses em discussão por uma subcomissão que contava com deputados do PRD e acadêmicos, o texto fora aprovado com a maioria favorável, alguns se abstiveram e somente o Centro Democrático Social votou contra (LIMA, 2018c).

O texto contava com 64 artigos divididos em nove capítulos, porém, desconsiderava o período revolucionário que o país havia vivenciado em 1974, além disso, havia alguns projetos de lei em trâmite para aprovação, os quais não obtiveram sucesso. Desse modo, a lei sem coligação com nenhum partido político, apresentou maior representatividade da Assembleia da República, contou com um maior protagonismo do parlamento e um processo de negociação interpartidária (LIMA, 2018c).

No entanto, anterior à sua aprovação na Assembleia, o governo criou uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), com o objetivo de analisar o projeto de lei, logo depois, apresentar um novo “[...] projeto

global das atividades a realizar”. Essa discussão teve duração de cinco meses, e fora aprovado em Maio de 1986 o “Projecto Global de Actividades”, que contou pela primeira vez com a necessidade de um enquadramento legal (LIMA, 2018c).

Contudo, na prática, apenas dois meses separaram o projeto global de atividades da aprovação da LBSE/86, os estudos, seminários e projetos publicados pela comissão vieram somente após a aprovação da lei na Assembleia. Com data a partir de 1987, os documentos elaborados pela comissão tomaram como referência a própria LBSE, o que, em tese, deveria ser o contrário, tendo em vista sua existência em função da revisão do projeto de lei (LIMA, 2018c). Para o autor a LBSE/86 e a Reforma Educativa surgem, de certa forma, estrategicamente desarticuladas, acarretando num prejuízo na unidade dos seus princípios.

No que se refere ao texto final da LBSE/86, é estabelecido no artigo 2º a responsabilidade do Estado perante a promoção da educação pública no país, o qual deve se comprometer com a democratização do ensino “[...] garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (PORTUGAL, 1986), além disso, a educação no país acompanha “espírito democrático e pluralista”, por meio do respeito ao outro, do diálogo, da formação crítica e criativa, visando uma transformação progressiva da sociedade.

No artigo 3º, o texto apresenta o quadro geral do sistema educativo, definindo que cabe ao sistema educativo organizar-se mediante a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas. Para tanto, na alínea g, determina que deve também colaborar com o desenvolvimento da democracia, por meio dos processos de participação voltados a todos os atores escolares (PORTUGAL, 1986).

Além da determinação legal sobre a finalidade da educação portuguesa nos moldes democráticos, o texto apresenta em seus artigos determinações acerca do princípio de autonomia. No artigo 7º, ao tratar dos objetivos do ensino básico, ligados à democratização da educação, nas alíneas i, m, estabelecem respectivamente que o aluno na educação básica tenha a

possibilidade de vivenciar atitudes autônomas, cuja formação tenha como foco um cidadão responsável e democrático (PORTUGAL, 1986).

No entanto, ao tratar da autonomia administrativa, pedagógica e financeira, a lei destina-se somente às instituições de ensino superior, enquanto as escolas básicas e secundárias ficam a cargo das decisões do Estado. O que vemos no texto é uma tímida referência à autonomia escolar, no artigo 45,

[...] estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário seja assegurada por órgãos próprios, se oriente por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (FORMOSINHO; FERNANDES; MACHADO; FERREIRA, 2010, p. 58).

Quanto à autonomia pedagógica, observa-se que ela está exatamente na margem do que a própria LBSE/86 deixa a nível de definição e implementação do projeto educativo. Esse princípio na referida legislação apresenta-se também no artigo 48 e que “[...] atribui à escola competência para organizar as atividades de complemento curricular de âmbito regional ou local e ainda as atividades de ocupação dos tempos livres” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 152).

Ainda que a LBSE/86 não considere a autonomia às escolas básicas e secundárias, ela “contempla importantes princípios de democratização do governo das escolas públicas. Insiste nos processos participativos ao nível da gestão do sistema escolar, incluindo professores, alunos e famílias” (LIMA, 2009, p. 237), defendendo uma descentralização e desconcentração da administração e gestão das escolas.

Diante disso, compreendemos que a autonomia é associada à uma estrutura organizacional complexa e formal, destinando seus encargos à uma norma técnica e detalhada. Nessa perspectiva, Lima (2009, p. 235, aspas no original) evidencia que, a partir da aprovação da LBSE/86 e dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, “[...] ocorre uma

crítica crescente à burocracia centralizada do Ministério da Educação que, em alternativa, propõe uma administração descentralizada e a ‘autonomia da escola’ como princípio reformador”.

Na elaboração da LBSE/86, outro princípio que ficou muito marcado foi o da participação como um dos elementos principais na democratização da educação. Lima (2018c) aponta que o conceito de participação democrática, numa primeira versão da lei em 1976, apareceu 39 vezes nos artigos do texto e, após a revisão em 1982, ele aparece 53 vezes, representando a forte clareza sobre a necessidade de uma formação com bases democráticas e participativas. Assim como no projeto de lei, as propostas feitas pelos partidos políticos também compartilham desse grande número de citação do conceito de participação democrática, sendo tratada ora como participação educativa ora como participação na gestão. De modo que:

[...] 26,5% dos artigos do Projeto do MDP/CDE; em 22% dos artigos do Projeto do PCP; em 20,8% dos artigos do Projeto do PSD; em 10,6% dos artigos do Projeto do PRD; em 7,3% dos artigos do Projeto do PS. A LBSE de 1986 contemplou a participação em 12 dos seus artigos (18,5% do total de artigos) (LIMA, 2018c, p. 83, parênteses no original).

O autor acrescenta que o conceito de participação democrática é considerado “[...] a maior marca político-educativa da LBSE de 1986 e o elemento mais contrastante relativamente à LBSE de 1973” (LIMA, 2018c, p. 83). O princípio da participação democrática na lei é apresentado de forma geral no âmbito da gestão democrática das escolas, na definição de estruturas e processos de participação. Além disso, a LBSE/86 é considerada superior à anterior, já que as críticas à de 1973 voltavam-se para a sua forma generalizada no tratamento de fenômenos essenciais de formação.

Outro aspecto de democratização da educação assumido na LBSE/86 refere-se aos princípios gerais para as escolas básicas e secundárias, consagradas basicamente nos artigos 43 e 45, que tratam da distinção entre direção e gestão, da participação de todos, interação entre a escola

e comunidade, adoção de órgãos próprios de gestão e predominância dos aspectos pedagógicos (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988).

No artigo 43, revela-se que a administração do sistema educativo deve, por meio de uma formação social e cívica, zelar pelo respeito às regras, à democracia e à participação de todos os atores. Para tanto, o texto aponta meios para que essa participação seja garantida, mediante a descentralização e desconcentração dos serviços, contudo, sem retirar a obrigação do Estado no que diz respeito à garantia de recursos e materiais no cumprimento das atividades educativas.

No artigo 45 da LBSE/86, ao estabelecer o modo de funcionamento da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, prevê que cada instituição educativa deve desenvolver suas práticas de administração e gestão com base nos princípios democráticos e de participação. O item 4 do mesmo artigo destina-se somente à direção das escolas básicas e secundárias para professores, alunos e pessoal não docente, sem se referir aos pais e representantes de autarquias, contudo, no item 2, determina a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educativo (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988).

Ainda no artigo 45, vimos que o princípio da participação exclui os alunos de 1º, 2º e 3º ciclo, destinando a participação nos órgãos de administração e gestão aos alunos do ensino secundário (maiores de 16 anos). Todavia, defendemos a ideia de que só se aprende a participar, ou seja, a expor suas ideias, ouvir e respeitar o outro, a partir da vivência participativa. Desse modo, a escola como espaço de formação deve garantir e incentivar a participação desses alunos desde pequenos.

Portanto, fica exposto que as escolas básicas e secundárias possuem certo poder no que se refere à execução das tarefas, contudo, não dispõem de autonomia. No entanto, os autores chamam a atenção para a contradição presente no texto, já que o artigo 45, “[...] contraria outros princípios estabelecidos na LBSE que exigem, para a sua integral aplicação, a existência de um certo grau de descentralização a nível de escola” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 153).

De acordo com Lima (2018c), o texto da LBSE/86 aprovado no parlamento não agrada a nenhum grupo político e ainda permanece em vigência, devido às forças parlamentares. Todavia, ela é considerada uma lei ultrapassada cujas determinações não consagram as vivências e exigências atuais. Além disso, o autor considera que a lei não representa o que se esperava dela e que, após vivenciar um período intenso de revolução democrática no país, ela desconsidera-o e trata de forma generalizada as questões de democratização da educação, tornando-se, para o autor, um entrave para as mudanças posteriores. Isso se justifica, pois o contexto de apropriação e produção da legislação educacional atendia, de um lado, aspectos da democratização e acesso à educação escolar, reforçando o papel do Estado e, por outro lado, favorecia uma larga abertura à iniciativa privada, enfraquecendo a intervenção estatal (LIMA, 2018c).

No que se refere aos princípios de gestão democrática, participação e autonomia das escolas, a lei destina-se mais ao ensino superior do que às escolas básicas e secundárias. O que ocorre no país, segundo o autor, é uma “hiperburocracia digital”.

Hoje estamos confrontados com mínimos democráticos nas escolas, perante uma crise da participação e da colegialidade, favorecendo lógicas lideracionistas e unipessoais, perante uma fraca vivência democrática nas escolas, onde não prevalecem os critérios educativos e pedagógicos sobre os critérios administrativos e as lógicas gerencialistas (LIMA, 2018c, p. 87).

Isso ocorre mediante as modernizações administrativas feitas no âmbito educacional, que transformaram os locais e poderes de decisão sobre os assuntos da escola num órgão colegiado, nomeadamente Conselho Geral, o qual, segundo Dal Ri (2015, p. 54), “já desvitalizado pela baixa participação da comunidade acadêmica e pais, despolitizando ainda mais a estrutura organizacional das escolas”. Nesse viés, a autora acrescenta que no corpo do texto fica visível, mesmo que posto de forma tácita, a distinta visão sobre a democracia e a eficácia, exposto “[...] entre os *excessos democráticos* da Revolução de Abril e a modernidade da *nova gestão pública*, com a evidente opção pela segunda” (DAL RI, 2015, p. 54, grifos da autora).

Segundo Lima (2018c), a LBSE/86 surge como alternativa do regime democrático, adequando-se à CRP de 1976 e representando uma formação profissional voltada para os interesses econômicos de modernização e racionalização do sistema educativo português, o qual valoriza o papel do planejamento e da avaliação na formação do aluno, bem como as dinâmicas de qualificar os que possuem competência para seguir com os estudos.

Com o tempo e sob influência das instâncias internacionais, as políticas públicas foram sendo modificadas com base em uma visão mais “moderna” de educação, cunhados num olhar econômico e empresarial das ideias, conceitos e expressões. Para o autor, a lei representava uma “genérica visão instrumental e tecnocrática sobre educação e formação, subordinada a uma conceção de privatização *lato sensu* e respetiva impregnação empresarial” (LIMA, 2018c, p. 80, grifos do autor).

Em Portugal a partir da LBSE/86, criou-se um modelo de administração e gestão da educação para o ensino básico, com um tímido grau de descentralização e uma expansão relativa da autonomia das escolas. Diante disso, são criadas pelo poder político algumas medidas estruturais para dinamização das reformas educativas que atendessem as necessidades de democratização da educação. Barroso (1995) em sua obra, aponta nove medidas estruturais, as quais tratam basicamente da transferência de competências, desconcentração de poder, reforço da autonomia, escolas profissionais, adoção de leis de direção e gestão e criação dos agrupamentos de escolas.

Nesse sentido, ao observar o processo de aprovação e das medidas reformativas que ocorreram após a LBSE/86, uma das primeiras conclusões, refere-se à necessidade da lei “[...] de encontrar um modelo global que torne congruentes o funcionamento das diferentes estruturas organizacionais (pedagógicas e administrativas) da escola portuguesa não admite reforma parcelares ou sectoriais” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 144, parênteses no original).

Para Lima (2018c) o que se observa após três décadas de aprovação da LBSE/86 é que ela se encontra entre períodos históricos e políticos completamente distintos, afastando-se dos contextos históricos vivenciados,

da reforma de 1973 e da prática escolar. De acordo com o autor, há duas visões distintas sobre os princípios democráticos e obrigações do Estado atinentes à LBSE/86, de um lado,

[...] para certos observadores, são considerados insuficientes e resultantes de compromissos criticáveis, já marcados pelo neoliberalismo; porém, para outros setores, representam verdadeiros obstáculos a uma reforma desestatizante da educação, capaz de garantir a livre escolha das escolas, uma maior competição entre público e privado, uma melhor adequação da educação e formação aos chamados imperativos da economia e da competitividade (LIMA, 2018c, p. 84).

Para tanto, há que se considerar todo processo pelo qual a legislação passou e, ao buscar compreendê-la no atual momento, precisamos nos ater ao longo período que a própria legislação está em vigência. Desse modo, identificamos apenas três alterações realizadas na letra da lei, permanecendo com grande estabilidade enquanto corpo de orientações e regras,

[...] em 1997, através da Lei n.º 115/97, relativamente ao regime de acesso ao ensino superior, graus acadêmicos e formação de professores; em 2005, através da Lei n.º 49/2005, que garante a adequação ao Processo de Bolonha; em 2009, através da Lei n.º 85/2009, que altera o regime de escolaridade obrigatória para o 12º ano ou até aos 18 anos de idade e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos (LIMA, 2018c, p. 80).

Buscou-se em 2004, com o XV Governo, criar uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se pretendia retirar do Estado a obrigação da educação pública, criando uma rede nacional, afirmando-se que a própria lei não estava adequada aos tempos e necessidades da sociedade do conhecimento e da informação, porém não obteve sucesso.

A Lei n.º 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro e com as alterações e aditamentos introduzidas na Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, apresenta medidas sobre a democratização

da educação no artigo 2º, responsabilizando o Estado sobre a promoção da democratização do ensino, com justa e igualitária oportunidade no acesso e sucesso escolar.

A referida lei de 2005, nos artigos 3º, 7º, 46, 48, cria medidas de descentralização e desconcentração das estruturas e ações educativas, por meio de processos participativos em diferentes espaços da escola e com diferentes atores escolares, bem como de adoção de atitudes e formação autônomas em todos os espaços. É também estabelecida a adoção de órgãos próprios de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário públicos, eleitos democraticamente. Nesse sentido, podemos entender que entre as propostas de alterações após a LBSE/86, apenas a lei nº 49/2005 trata das questões de democratização da educação, contudo, nela se observa apenas uma afirmação do que já vinha sendo realizado e já até indicado na lei nº 46/86, porém em questões sem aprofundamentos.

3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS DOCUMENTOS ESCOLARES

Os normativos portugueses nos apresentam prescrições sobre a prática escolar, isto é, os caminhos que as instituições escolares devem seguir. Logo, buscamos compreender a partir dos documentos oficiais do Agrupamento de escolas de Trancoso, bem como da literatura do país como essas determinações se efetivam no contexto escolar.

As ações democráticas nas escolas portuguesas constroem-se a partir de diferentes perspectivas, as quais têm em comum a busca pela efetivação das políticas educativas, nomeadamente a CRP, a LBSE e os Decretos-Leis. Para tanto, indo ao encontro da realização das determinações normativas, por vezes as escolas se colocam em situações contraditórias, pois em dado decreto deve-se seguir os princípios democráticos de participação e autonomia, já noutro momento mantêm-se os princípios acrescidos de eficácia e eficiência de cunho empresarial.

Além destas contradições, apresentamos os movimentos dentro do espaço da escola, a partir das aprovações e desaprovações dos normativos, bem como dos documentos oficiais, tidos a partir de decreto como

instrumentos de autonomia, destacando os aspectos de democratização identificados nas documentações escolares.

As escolas em Portugal consideradas aparelhos políticos do Estado, se interpretadas “[...] à luz das especificidades portuguesas no que concerne ao controlo político e administrativo centralizado” (LIMA, 2018a, p. 33), nota-se o caráter autoritário e repressivo que as políticas educativas tinham, ao estabelecerem as comissões e os conselhos na formação dos órgãos de administração e gestão, logo depois retrocedem com a criação de um órgão unipessoal, o diretor de escola, acarretando uma intensa confusão normativa.

Essas diferentes posições, representadas nas políticas educativas em Portugal, geraram críticas acerca da base de construção da prática das escolas, pois de um lado apresenta-se um discurso democrático de descentralização, porém de outro lado, vê-se o contrário, com medidas impositivas e centralizadoras. Nessa esteira, Carvalho (2011, p. 12) ressalta que, nos últimos vinte anos, o país “[...] constrói, no discurso jurídico e na intencionalidade política dos diplomas e medidas, uma narrativa identitária de descentralização, quando a prática, a experiência e o senso comum parecem contradizer essa idéia”.

As marcas de contradições nas escolas carregam interesses neoliberais que aproximam a sua forma de gestão à gestão empresarial, sob a justificativa de uma maior qualidade na educação, já que “[...] o raciocínio neoliberal é tecnicista, transforma as questões sociais e políticas em questões técnicas” (DAL RI, 2015, p. 58). No entanto, a autora chama a atenção para as diretrizes gerenciais, isto é, as explícitas diferenças que existem entre as instituições públicas e privadas nos níveis econômicos, sociais e culturais dos quais as crianças pertencentes às escolas privadas têm a possibilidade de ter, ser e viver situações diferenciadas para sua formação integral, enquanto as crianças de escolas públicas e, principalmente aquelas pertencentes às escolas periféricas, contam somente com o básico que a escola pública pode oferecer. Nesse sentido, além dos níveis distintos entre as duas instituições, destacamos as diferenças entre os seus objetivos e funções sociais, os quais, a partir das suas realidades, buscam contribuir com o desenvolvimento daquilo que seus alunos mais necessitam.

Segundo Dal Ri (2015), o retrocesso com a categoria político-educativa, gestão democrática das escolas, vem ocorrendo desde dezembro de 1974 e, após o decreto de 2008, recebe maior intensidade numa crescente destruição tanto nas políticas quanto na prática. A autora considera que, após vivenciar períodos de autogestão entre 1974 e 1976, Portugal retrocede no que se refere à democratização das escolas, pois, “[...] retoma os cargos de diretor e subdiretor, que até então eram inexistentes, e a baixa participação que foi se constituindo [...]. As políticas educacionais de cunho neoliberal começam a tomar fôlego no período de 1990, e são implementadas definitivamente no início do século XXI” (p. 52).

Em consequência disso, a autora considera que a gestão democrática das escolas vem sendo descontextualizada no país, seja nos discursos, na prática e até na história que se criou, além disso, ela passa a ser atrelada aos “excessos revolucionários e participativos” (DAL RI, 2015, p. 50), que ocorreram logo após a revolução em 1974.

Nesse contexto, ainda que se considerem somente as escolas públicas portuguesas, as diferentes perspectivas que cada uma apresenta sob determinado cumprimento normativo confirmam as distintas realidades vividas entre elas. Neto-Mendes (2004, p. 118) chama a atenção para a visão que se criou das escolas, considerada como “[...] um contexto de trabalho tantas vezes precário, mutilador dos direitos cívicos de todos quantos nela trabalham, ensinando e aprendendo, participando nos órgãos de governo democrático sob o olhar, ora de desconfiança ora de censura, do poder central de matriz centralizadora”.

A este respeito, o autor acrescenta quatro fatores principais que dificultam a promoção e o desenvolvimento da democracia nas escolas de Portugal, os quais resumem-se, basicamente, no expressivo crescimento da população escolar que acarreta na escassez de recursos e massificação do ensino; a diversidade regional que inibe uma coesão nacional; a instabilidade de professores que interfere na democraticidade da escola, haja vista a falta de participação contínua nos processos da escola; e, por fim, o questionamento da eficácia e democraticidade com a insuficiência de representatividade e participação (NETO-MENDES, 2004).

Nessa perspectiva, além dos temas de democracia e participação muito presentes nos discursos e práticas educativas, após a Revolução de 1974, surge a necessidade da normatização de políticas sobre a autonomia das escolas. Contudo, este tema recebeu diferentes determinações de acordo com o período em questão. Para Barroso (2004), a autonomia das escolas é considerada uma “ficção necessária”, pois ainda permanece em constante construção e desconstrução na política e na prática, ao mesmo tempo,

[...] é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas [...] uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos (BARROSO, 2004, p. 49-50).

Na visão do autor, a autonomia das escolas portuguesas tornou-se uma falsificação normativa, pois na prática favorece a legitimação dos objetivos, visando um controle das práticas administrativas, enquanto seu real sentido de libertação das escolas para o cumprimento das suas decisões e necessidades acaba sendo desconsiderado (BARROSO, 2004).

São os instrumentos de autonomia para as escolas infantis, básicas e secundárias, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Estas documentações, tidas como validação da autonomia escolar, representam, respectivamente, “[...] definição de estruturas de orientação educativa, da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias que a escola pretende atingir”. O segundo chamado de regulamento interno configura-se como um “[...] conjunto de normas internas de procedimentos que define o regime de funcionamento da escola”. E o terceiro, nomeadamente, plano anual de atividades “[...] constitui o documento de planificação baseado no projecto educativo e onde são estabelecidos os objectivos e a programação das actividades da escola para cada ano” (FORMOSINHO, 2010, p. 47-48).

Cada instituição escolar ou agrupamento de escolas possuem as suas documentações, elaboradas, acompanhadas e avaliadas pelos respectivos

responsáveis nos conselhos. Para a compreensão sobre a estrutura dos documentos, bem como sua proximidade com a democratização da educação, selecionamos o Agrupamento de Escolas de Trancoso (AET), distrito de Guarda em Portugal, cujo site visitamos e, por meio dele, tivemos acesso às referidas documentações.

Criado em 2010, conta com quatro instituições de Jardim de infância: de Trancoso, Cogula, Freches e Vila Franca das Naves, cinco escolas básicas (1.º, 2.º e 3.º ciclo): de Trancoso, Vila Franca das Naves, Cogula, Freches e Ribeirinha e apenas uma instituição de ensino secundário, representada pela escola Gonçalo Anes Bandarra (atual escola sede do agrupamento). A comunidade escolar é composta por cerca de 810 alunos, sendo 203 alunos do 1.º ciclo (14 turmas), o segundo maior em quantidades, 120 professores e 77 Assistentes Técnicos e Operacionais.

O projeto educativo do agrupamento de escolas de Trancoso (2020-2023), é um documento que tem a validade de 3 anos, está dividido em 4 capítulos em 38 páginas, estabelece os princípios, valores, metas e estratégias. Entre os objetos de “Missão” citados no documento, destacamos a relevância que ele oferece para a construção de uma escola democrática e humanizadora, que seja aberta as diferenças, ética, exigente quanto ao nível intelectual de seus formadores e formados, bem como comprometida com a melhoria contínua.

No item “princípios e valores”, destacamos o compromisso assumido com os princípios de respeito, participação, democraticidade e autonomia. Entre os objetivos, destaca-se o anseio de formação de cidadãos livres, consciente e participantes na vida em sociedade. Entre as potencialidades apontadas no documento, destacamos a criação de uma rede escolar que supre as necessidades da sua comunidade, a existência de um sistema de gestão que atende todo agrupamento e a associação de pais e encarregados de educação, que se apresenta disposta e ativa para todas as finalidades da escola. No item sobre as “finalidades do projeto educativo”, destacamos o estímulo a participação da comunidade educativa nas atividades do agrupamento, o desenvolvimento do diálogo e o envolvimento da comunidade nas atividades.

No domínio 1 - nomeadamente resultados, são estabelecidos os objetivos, ponto de partida, metas, estratégias e indicadores, dos quais, entre as várias medidas, destacamos respectivamente os que se aproximam da democratização do agrupamento. Os objetivos estabelecidos, referem-se à promoção do envolvimento dos pais na vida da escola e nas tomadas de decisão. O ponto de partida tomado pelo agrupamento é o escasso conhecimento dos pais e encarregados sobre seus direitos e deveres. As metas estabelecidas para cumprimento dos objetivos são: a criação de um portal de informação aos pais, ampliar o grau de participação destes no processo de tomada de decisão, nas reuniões e atividades do agrupamento.

Para tanto, são estabelecidas as estratégias com as informações dispostas na plataforma *moodle* sobre todas as reuniões dos conselhos e de interesses dos pais, criação de espaços para recebimento dos pais, responsabilização no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, dinamização das atividades, articulação de horário de reuniões com os pais a partir do horário de trabalho e utilização do meio eletrónico para maior facilitação na comunicação entre escola e famílias.

Quanto aos indicadores, o agrupamento determina a adoção de registo de presenças, fotografias, escritos, visando a monitorização destes, bem como reuniões para os pais sobre os assuntos que lhe digam respeito e que suas sugestões também possam ser contempladas. Para a avaliação do cumprimento do projeto educativo, entre as propostas, destaca-se a avaliação sobre o grau de participação dos pais e encarregados de educação, sobre a vida escolar dos alunos, por meio do contato com os diretores de turma e professores.

O regulamento interno do agrupamento de Trancoso, aprovado em Julho de 2020, conta com 14 capítulos, 197 artigos, num total de 120 páginas. No entanto, destacamos os capítulos e artigos que tratam diretamente das medidas democráticas. De modo geral, o objetivo do documento é a definição normativa dos princípios gerais da educação no agrupamento, destacando os direitos e deveres dos atores escolares, sustentados numa educação humanizadora, de formação livre e responsável, para o desenvolvimento integral do cidadão português.

No artigo 4º, trata-se sobre a autonomia das escolas, que deve orientar-se pelos princípios de igualdade, participação e transparência, é estabelecido que o agrupamento disponha de autonomia nas decisões nos níveis pedagógicos, curriculares, administrativo e financeiro. Entre os direitos da comunidade educativa, expostos no capítulo IX, destacamos a possibilidade de participar das dinâmicas no agrupamento, de ser ouvido, ser informado, eleger os membros dos conselhos e, também, ser eleito. Quanto aos deveres, estabelece que a comunidade educativa deve participar da eleição de seus representantes, bem como manifestar colaboração.

Por fim, o Plano Anual de Atividades do agrupamento, válido de 2020 a 2021, possui 140 páginas, e determina os conteúdos, finalidades e domínios que o agrupamento deverá seguir. O documento é construído coletivamente, conforme as orientações legais nacionais, desse modo, apresenta as atividades de cada nível (Infantil, ensino básico- 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário), além disso, apresenta os serviços e a estrutura educativa do agrupamento, bem como as propostas da comunidade educativa.

No item “finalidades do plano”, os aspectos de estímulo à participação da comunidade são voltados para o desenvolvimento do diálogo e participação conjunta, envolvimento da comunidade nas atividades e participação nas atividades promovidas pela comunidade. No item “domínios”, o documento apresenta alguns quadros, sobre as atividades a serem desenvolvidas durante todo o ano letivo, divididas em resultados (1º período), prestação de serviço educativo (2º período) e liderança e gestão (3º período).

Nos projetos mencionados, vimos que são propostas diversas parcerias com instituições sociais e privadas. Entre os projetos citados, nos chamou a atenção o projeto “Parlamento dos Jovens”, destinado somente aos alunos do ensino básico de 2º e 3º ciclo e ensino secundário. Tal atividade trata-se de um debate político na escola com a presença de um Deputado da Assembleia da República. Além disso, destacamos alguns itens na pauta de objetivos deste projeto, os quais referem-se à educação para a cidadania com estímulo para a participação cívica e política, conhecimento sobre a Assembleia da República, sobre o mandato

parlamentar, suas regras e processos decisórios, por meio de experiências de participação nos processos eleitorais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a gestão democrática como se apresenta em Portugal, representa um longo período de lutas, avanços e recuos na educação pública. Na literatura podemos observar que a gestão democrática da escola pública não está restrita a apenas uma definição, pois ao mesmo tempo em que ela é formativa e dinâmica, ela também é complexa e desafiadora. No entanto, ainda que possua características distintas, os autores estudados comungam da mesma opinião ao tratarem da importância e necessidade de se efetivar essa forma de gestão nas escolas.

A LBSE/86 torna-se resultado de políticas que se abstiveram das dinâmicas autogestionárias e de democracia direta, contudo se observa que nela são contempladas medidas de democratização e participação democrática ao mesmo tempo em que se valorizam aspectos de modernização e racionalização dos instrumentos educativos (LIMA, 2018c). Desse modo, a lei acompanha dupla destinação, pois de um lado é considerada um meio para validar os interesses da sociedade, com as determinações de ampliação do acesso à educação, enquanto de outro minimiza as obrigações do Estado, deixando à cargo das instituições parceiras privadas, o fornecimento e a manutenção dos recursos à educação pública.

Nos documentos escolares, a gestão democrática está representada pelo princípio da autonomia do agrupamento, da participação dos alunos e famílias e pelo direito de uma formação integral do cidadão. No entanto, a autonomia que se vê nas escolas portuguesas fica apenas restrita ao aspecto normativo, e não consegue se adequar ao contexto escolar, tendo em vista a falta de poder de decisão que as instituições escolares ainda se encontram. No entanto, em busca pela autonomia e atendendo às determinações dos decretos, as escolas passaram a criar seus documentos oficiais, considerados como instrumentos de autonomia, pois, a partir deles, cada instituição teria a possibilidade de elaborar, analisar e avaliar suas ações, gerir seus recursos, obedecendo aos princípios gerais de uma organização educativa.

Portanto, a gestão democrática em Portugal, ainda que receba inúmeras críticas e faça-se necessário constantes reflexões e modificações, contribui para a formação de todos os envolvidos, ao permitir a participação ativa de todos os membros, ao fornecer base teórica e legal sobre suas ações, além de proporcionar momentos e espaços para reflexão e compartilhamento de decisões. Dessa forma, entendemos que suas questões discutidas, suas construções coletivas e ações efetivadas na escola, possuem maior representatividade e sentido aos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. Autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.
- BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995.
- CARVALHO, E. J. G. de. **Gestão da educação**: em perspectiva comparada Brasil-Portugal. In: CONGRESO DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 4., 2011, Buenos Aires. **Trabajos Presentados** [...] Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2011. Trabalho 38. 20 p. Disponível em: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab38.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- DAL RI, N. M. Reformas político-educativas e gestão democrática na escola pública em Portugal. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- FORMOSINHO, J. A autonomia das escolas em Portugal - 1987-2007. In: FORMOSINHO, J. *et al.* **Autonomia da escola pública em Portugal**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 43-56. (Desenvolvimento Profissional de Professores, 12).
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; LIMA, L. C. Princípios gerais da direção e gestão das escolas. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. **Documentos preparatórios – II**. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1988. p. 139-170.
- GADOTTI, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: FÓRUM NACIONAL DESAFIOS DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1., 1994, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: [MinasCentro], 1994. p. 1-8.

LIMA, L. C. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 41-76.

LIMA, L. C. **Conferência “25 Anos de Gestão Escolar”**. **Administração Educacional**: revista do Fórum Português da Administração Educacional, Lisboa, n. 2, p. 12-25, 2002.

LIMA, L. C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 71-90, 2005.

LIMA, L. C. A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. **Sociologia**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 19, p. 227-253, 2009.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014.

LIMA, L. C. Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. **Revista de Administração e Emprego Público**, Lisboa, n. 4, p. 31-56, 2018a.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018b.

LIMA, L. C. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, p. 75-91, 2018c. Número Especial 30 Anos - Revista Portuguesa de Educação.

LIMA, L. C. PAVAN, R. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, e219832, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38113/29726>. Acesso em: 5 fev. 2021.

NETO-MENDES, A. A. Escola pública: gestão democrática. Colegialidade e individualismo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 115-131, 2004.

PORTUGAL. Lei n. 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 237, p. 3067-3081. 14 out. 1986. Série I.

PORTUGAL. **Agrupamento de Escolas de Trancoso**: plano anual de atividades 2021-2022: “Uma ESCOLA de SABERES de e para TODOS”. Disponível em: <https://aetrancoso.pt/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PORTUGAL. **Agrupamento de Escolas de Trancoso**: projeto educativo 2020-2023. Trancoso, 2020. Disponível em: <https://aetrancoso.pt/download/gesdoc/Projeto-Educativo-Trancoso-final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PORTUGAL. **Agrupamento de Escolas de Trancoso**: regulamento interno. Trancoso, 2020. Disponível em: <https://aetrancoso.pt/download/gesdoc/Regulamento-Interno-24-de-julho-anexos-versao-final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.