http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i44.2128

Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação: *vicissitudes e desafios atuais*

Democratic management in the National Education Plan: *current vicissitudes and challenges*

Gestión democrática en el Plan Nacional de Educación: *vicisitudes y desafíos actuales*

LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA[*]
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

MARIA VIEIRA SILVA[**]
Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

BRUNO LAYSON FERREIRA LEÃO[***]
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil

RESUMO: Historicamente, presenciamos oscilações nos processos de construção e desconstrução da democracia brasileira. No âmbito educacional, a Constituição de 1988 estabeleceu *princípios*, entre eles, a *gestão democrática,* acolhida pelas leis infraconstitucionais sucedâneas. No Plano Nacional de Educação 2014-2024, tal princípio reverbera na meta 19 e suas estratégias. Este artigo apresenta análises de indicadores do Inep para o alcance dessa meta, com referência no Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e microdados do Censo Escolar 2022, evidenciando inconsistências referenciais de acompanhamento da meta, assim como a ausência de ações para seu alcance, apontando a necessidade de políticas de Estado, estruturais. O estudo também indica a necessária revisão de metodologia para monitoramento de fóruns e

[*] Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail*: <luciane.terra@ufrn.br>.

[**] Doutorado em Educação pela Unicamp. Professora titular aposentada da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail*: <mvieiraufu@ufu.br>.

[***] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail*: <bruno.leao.098@ufrn.edu.br>.

mecanismos da gestão democrática, visando avanços para o novo ciclo da política educacional brasileira mediante o novo plano decenal de educação.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Historically, there have been fluctuations in the processes of construction and deconstruction of Brazilian democracy. In the educational context, the 1988 Constitution established principles, among them democratic management, which was incorporated into subsequent infra-constitutional laws. In the 2014-2024 National Education Plan, this principle is reflected in Goal 19 and its strategies. This article presents analyses of indicators from Inep – Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research – to achieve this goal, based on the New Monitoring Panel of the National Education Plan and on microdata from the 2022 School Census. It highlights inconsistencies in the references for monitoring the Goal, as well as the lack of actions to achieve it, underscoring the need for structural state policies. The study also highlights the need for a review of the methodology for monitoring forums and democratic management mechanisms, aiming for advances in the new cycle of Brazilian educational policy through the new ten-year education plan.

Keywords: Education. Teaching. Educational policies.

RESUMEN: Históricamente, hemos asistido a fluctuaciones en los procesos de construcción y deconstrucción de la democracia brasileña. En el ámbito educativo, la Constitución de 1988 estableció *principios*, entre ellos, la *gestión democrática, aceptada por las leyes infraconstitucionales posteriores. En el* Plan Nacional de Educación 2014-2024, este principio resuena en la meta 19 y sus estrategias. Este artículo presenta análisis de los indicadores del INEP para alcanzar esta meta, con referencia al Nuevo Panel de Seguimiento del Plan Nacional de Educación y microdatos del Censo Escolar 2022, destacando inconsistencias referenciales en el seguimiento de la meta, así como la ausencia de acciones para alcanzarla, apuntando a la necesidad de políticas de Estado estructurales. El estudio también indica la necesidad de una revisión de la metodología de seguimiento de los foros y mecanismos de gestión democrática, con el objetivo de avanzar en el nuevo ciclo de la política educacional brasileña a través del nuevo plan decenal de educación.

Palabras clave: Educación. Docencia. Políticas educativas.

Introdução

O Plano Nacional de Educação – PNE constitui-se um instrumento normativo que orienta a política do Estado brasileiro para todos os níveis e modalidades da educação por uma década. Considerando sua importância para a educação do país, a elaboração desse plano está prescrita na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Por meio de sua elaboração, espera-se superar a tradição de espontaneísmo e improvisação na implementação de ações educacionais, bem como a descontinuidade na execução das políticas, por meio de uma política de Estado que direcione a ação dos entes federados, atuando em conjunto e de forma complementar. Segundo Sena (2015), esse direcionamento político se consubstancia por meio de um processo técnico de elaboração, a partir do qual se define o que será desenvolvido, com qual objetivo, sob responsabilidade de quem, em qual período e com quais recursos.

A execução do Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), foi enormemente impactada pela conjuntura política e econômica do país, marcada pela instituição da Emenda Constitucional n.º 95, que congelou investimentos na área social por 20 anos, bem como pela pandemia da Covid-19. O ano em curso demarca o final do ciclo dessa importante política pública, uma vez que finaliza o decênio de sua vigência, instando-nos a observar com maior profundidade os avanços, os limites e as vicissitudes das metas propostas. O presente artigo tem como propósito apresentar dados e análises sobre o alcance das ações da meta 19 do PNE 2014-2024, a qual dispõe sobre gestão democrática na educação.

Para tanto, utilizaremos dados consolidados no Inep Data, um conjunto de painéis de BI (*business intelligence)* com informações expostas de forma automatizada no Novo Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2024), a partir do ano de 2019. Também foram utilizados microdados advindos do Censo Escolar do ano de 2022, disponibilizados para consulta pública, além de publicações de técnicos do Inep que analisam a evolução das metas do PNE (LIMA, 2021).

Tendo como referência os mencionados procedimentos, as sínteses analíticas que compõem o presente artigo foram estruturadas da seguinte forma: contextualização da implementação do atual PNE (2014 a 2024); abordagens conceituais concernentes à gestão democrática e suas instâncias constitutivas; análise dos indicadores definidos pelo Inep para monitoramento das estratégias definidas no PNE concernentes à meta 19 e finais.

PNE e gestão democrática: concepções e contexto de implementação

A partir de 2008 iniciou-se um processo de grande mobilização para debater o Documento Referência, que consistiu no parâmetro inicial das propostas da sociedade civil para o novo PNE, amplamente debatido em conferências municipais, intermunicipais, estaduais, regionais e, por fim, na Conferência Nacional de Educação – Conae (BRASIL, 2010). Muitas propostas da Conae, porém, não foram contempladas no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que originou o PNE 2014-2024, sendo, portanto, retomadas para embasar proposições de emendas, que objetivavam alterar o projeto em tramitação no Congresso Nacional. Apesar de toda a mobilização, muitas assertivas da Conae (BRASIL, 2010) não foram incorporadas no PNE ou foram alteradas em suas concepções.

O documento final da Conae 2010 (BRASIL, 2010) apresenta antigas bandeiras de luta das classes trabalhadoras, tais como a *gestão democrática*, reconhecida no documento como atributo da qualidade educacional socialmente referenciada, articulada a processos de avaliação educacional. É assumida, então, como espaço de deliberação da comunidade escolar e educacional, "fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais" (BRASIL, 2010, p. 43).

No PNE (2024-2024), no entanto, a meta 19, com propostas para a gestão democrática da educação, apresenta não só omissões de demandas, mas também conflito de concepções. Se por um lado a autoavaliação educacional não é compreendida como atributo para a melhoria da qualidade e da gestão educacional, por outro, a participação, princípio basilar da gestão democrática, aparece articulado à meritocracia que caracteriza a gestão gerencial. Isso pode ser observado na Estratégia 1, que prevê priorização de transferência de recursos da União aos entes federados, para que aprovem legislação sobre a nomeação de diretores/as, atrelando critérios técnicos de desempenho e mérito à participação da comunidade (BRASIL, 2014).

É possível, portanto, observar orientações diversas que fundamentam os objetivos, as metas e os indicadores do PNE (2014 a 2024), referendado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Além disso, sua implementação ocorreu em um contexto político de grande complexidade, em razão de fatores externos ocasionados por uma das crises cíclicas do capital, cujo ápice ocorreu em 2008, com desdobramentos posteriores, particularmente no alcance das metas do PNE. O discurso sobre a ineficiência do aparelho do Estado e denúncias de corrupção contra o governo do Partido dos Trabalhadores – PT, entre outros fatores, constituíram o cenário para o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff do poder.

Ainda em 2015, o PMDB divulgou o documento *Uma Ponte para o Futuro*, que orientou a atuação do presidente Michel Temer (2016-2019), pautada na ênfase à austeridade fiscal, nas privatizações, na desregulamentação econômica e na destruição de políticas e programas sociais, defendendo, inclusive, o fim da vinculação constitucional de impostos

para educação e saúde. Essa foi a base ideológica do 'Novo Regime Fiscal', instituído pela Emenda n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, que reduziu despesas primárias do governo por 20 anos, comprometendo investimentos do Executivo na área social e a implementação do PNE 2014-2024, que previa o incremento de recursos aplicados à educação para cumprimento de suas metas.

Essas políticas prosseguiram no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que, na concepção de Alysson Mascaro (2019), deu continuidade às propostas do governo de Michel Temer, apesar de distinções relevantes, criando condições para que capitalistas internacionais unidos/as aos/às nacionais espoliassem o capital brasileiro por meio de "privatizações, tomada de mercados e controle de infraestrutura" (MASCARO, 2019, p. 28). O consórcio entre os mercados financeiros nacional e internacional também abriu espaço para o incremento da mercantilização dos serviços sociais e, particularmente, do educacional.

Apesar de o governo Bolsonaro não ter projetos estruturais para a educação, seu grupo de sustentação ideológica – composto por militares alinhados à política estadunidense; fundamentalistas evangélicos/as e pentecostais; conservadores/as e ultraliberais (FIORI, 2020) – influenciou as pautas educacionais. Esse grupo desconsiderou a execução do PNE 2014-2024 e fomentou políticas educacionais pautadas em concepções gerencialistas, desqualificando discussões políticas e críticas à realidade; promoveu ataques às universidades públicas; implementou programas de escolas cívico-militares e incentivou projetos de lei voltados à implementação da educação domiciliar, os quais contradizem a instituição escolar como espaço de socialização e formação crítica cidadã, comprometendo metas do PNE que propunham a ampliação do acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades educacionais.

Conforme Luiz Fernando Dourado (2019), a gestão de Bolsonaro aprofundou a reforma previdenciária, intensificou o processo de privatização da esfera pública e promoveu

> retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica (DOURADO, 2019, p. 11).

Com efeito, essa agenda governamental de cariz conservador impactou a execução das metas do PNE 2014-2024, que deveria ser monitorada continuamente – conforme previsto no Art. 5º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) – pelo Ministério da Educação, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, no Conselho Nacional de Educação – CNE e no Fórum Nacional de Educação – FNE, que também deveriam realizar avaliações periódicas da execução

do plano. Coube ao Inep levantar dados e publicar estudos sobre a evolução do cumprimento das metas a cada dois anos.

Tendo como referência essa conjuntura, com todas as suas complexidades e contradições – que dificultam mecanismos de fortalecimento dos espaços democráticos, coletivos e participativos no interior da escola – é que analisaremos, na seção que segue, os indicadores educacionais concernentes aos espaços da gestão democrática, tanto no âmbito dos sistemas quanto no contexto intraescolar.

Gestão democrática da educação: concepções, propósitos, perspectivas

No âmbito educacional, desde as unidades escolares até os sistemas de ensino, os dados evidenciam que as instâncias de democratização da gestão necessitam ser fortalecidas de forma ininterrupta. A gestão democrática constitui-se princípio expresso na Constituição Federal de 1988, o qual foi acolhido pelas leis infraconstitucionais sucedâneas, que reverberam por meio de dispositivos gestoriais. No PNE 2014-2024, dispositivos integram a meta 19, que, por sua vez, se desdobram em estratégias, enfatizando os seguintes mecanismos:

> formas de seleção de diretores de escolas das redes de ensino – Estratégia 19.1; existência de órgãos colegiados internos às escolas públicas – Estratégias 19.4 e 19.5; existência e funcionamento de órgãos colegiados extra escolares, como Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-Fundeb) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE) – Estratégia 19.2; e existência de Fórum Permanente de Educação (FPE) – Estratégia 19.3 (BRASIL, 2019, p. 377).

Cada estratégia constitui importante atributo para a conquista da qualidade educacional. Sem participação e controle social consubstanciados na atuação de fóruns e conselhos intra e extraescolares, dificilmente essa qualidade se constituirá de fato. A participação nesses espaços compõe importantes oportunidades para romper com relações tradicionais centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas, comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.

Carlos Cury (2000) discute a origem etimológica da palavra *conselho*, a qual tem origem no latim *consilium*, proveniente do verbo *consulo/consulere*, "significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso" (CURY, 2000, p. 47). Na interpretação do autor, trata-se de um verbo cujo significado postula o movimento de ouvir e ser ouvido, e a recíproca audição se relaciona, por sua vez, com o ver e ser visto/a. Nessa linha de raciocínio, o próprio verbo *consulere* possui um princípio de publicidade, quando um conselho participa dos destinos da sociedade ou de parte dessa. Obviamente, conselho é também o lugar onde

"deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida da análise e de um debate que, por sua vez, […] implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos" (CURY, 2000, p. 48).

A LDB n.º 9.394/1996 apresenta-se um tanto quanto omissa nas matérias afetas à gestão democrática e não prevê a criação de possíveis instrumentos para sua operacionalização, como os Conselhos de Educação. Apenas no art. 14, do Título IV, *Da Organização da Educação Nacional*, faz-se menção de forma mais objetiva à temática em questão, da seguinte forma:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Não há, também no corpo da LDB, nenhuma referência aos instrumentos que poderiam contribuir para assegurar alguns mecanismos de gestão de forma democratizadora, tais como os Conselhos de Educação. Durante a década de 1990, esses órgãos aparecem de forma mais específica nos textos jurídicos-legais, inicialmente na Emenda Constitucional n.º 14, de 1996. Além de estabelecer mudanças quanto ao financiamento da educação nas quatro esferas (União, estados, Distrito Federal e municípios), essa emenda também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef.

A referida lei estabeleceu a criação de um fundo contábil, que arrecadou parte das verbas destinadas à educação por estados e municípios. Para tanto, o caput do Art. 4º da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, prevê que "o acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidas, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios por conselhos a serem instituídos em cada esfera" (BRASIL, 1996).

Com a criação do Fundef, houve, portanto, um importante passo para o surgimento de conselhos com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, perenizando essa proposição, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Educação Básica e Valorização do Magistério – Fundeb (2006-2020) e, atualmente, com a promulgação da Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que regulamenta o Novo Fundeb. Essa lei redesenha a aplicação de recursos, tornando imprescindível a existência do Conselhos de Acompanhamento e Controle Social – CAC nas esferas nacional, estaduais, distrital e municipais. Entre outras atribuições, são funções desse conselho, conforme o Art. 33 (BRASIL, 2020) da referida lei, acompanhar e dar transparência aos

recursos do fundo; cobrar esclarecimentos aos órgãos competentes e realizar visitas in loco, o que torna necessário não só sua existência, mas também o provimento das condições necessárias ao exercício de suas funções.

A constituição desses conselhos colabora, em certa medida, para a consolidação de uma cultura pouco difundida no país: a de acompanhamento e controle da aplicação de recursos e da socialização das informações. O fortalecimento dos CACs do Fundeb, mediante participação efetiva da comunidade escolar, além de fiscalizar a aplicação de recursos, pode contribuir para a aprendizagem de uma cultura participativa e para assegurar diretrizes de uma política de educação às respectivas esferas.

Além do CAC, coexistem no âmbito dos sistemas educacionais do país outras instâncias colegiadas de discussão e deliberação educacional, como os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação – CEE e CME; o Conselho de Alimentação Escolar – CAE; os Fóruns Nacional – FNE, Estaduais – FEE e Municipais – FME de Educação, que atuam em diversos âmbitos governamentais. Considerando a importância de estimular a existência e prover meios de efetivação desses conselhos, foram traçadas estratégias no PNE 2014-2024 com esse fim.

Para monitorar o alcance dessas estratégias, o Inep criou quatro indicadores de acompanhamento das ações dos conselhos extraescolares, abordando as esferas estadual e municipal. O Indicador 19C analisa o "Percentual de existência de colegiados extraescolares (Conselho Estadual de Educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e fóruns permanentes de educação) nas unidades federativas", enquanto o Indicador 19F analisa os mesmos fatores na esfera municipal (INEP, 2024). O Indicador 19D, aborda o "Percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros dos conselhos estaduais de educação, conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselhos de alimentação escolar pelas unidades federativas" e, segundo a mesma lógica, o Indicador 19E aborda o âmbito municipal (INEP, 2024).

Ao reunir diferentes formas de conselhos em um mesmo indicador, compromete-se sua análise, não sendo possível conhecer a real situação de cada um. Isso pode encobrir práticas autoritárias e o controle deficitário dos recursos públicos pela existência de um conselho em detrimento dos demais. Se há incremento nos dados, não é possível saber a qual conselho se refere. A Tabela 1 demonstra as informações sobre os referidos indicadores, conforme o Painel de Monitoramento das Metas do PNE do Inep:

Tabela 1: Existência de colegiados, condições de infraestrutura e capacitação de conselheiros/as nas esferas estaduais e municipais

		REDE ESTADUAL DE ENSINO		REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Regiões	Norte	100,0%	81,0%	84,8%	64,7%
	Nordeste	97,2%	83,3%	87,0%	66,4%
	Sudeste	100,0%	79,2%	80,6%	64,7%
	Sul	100,0%	72,2%	89,3%	66,7%
	Centro-Oeste	100,0%	75,0%	77,9%	61,3%
	Todas	100,0%	79,6%	84,6%	65,4%
		Existência de colegiados - 19C	Infraestrutura e capacitação - 19D	Existência dos colegiados - 19E	Infraestrutura e capacitação - 19F

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Novo Painel de Monitoramento de Metas do PNE do INEP, 2024.

No que se refere à existência de colegiados, expressa nos indicadores 19C e 19E, é possível observar que, no caso da rede estadual (19C), quase todas as regiões possuem 100% dos conselhos constituídos. Apenas na região Nordeste a totalidade ainda não foi alcançada, apesar de seu índice, 97,2%, estar muito próximo desse patamar. A mesma situação não é observada na rede municipal (Indicador 19E), que possui 84,6% dos conselhos extraescolares instituídos, quando também deveria ter alcançado a meta de 100%. Considerando as regiões do país, a região Centro-Oeste possui o menor número de municípios com conselhos instituídos (77,9%), e a região Sul é a que possui maior quantidade de municípios com esses conselhos (89,3%).

Um dos atributos que caracterizam um sistema educacional no Brasil é a sua capacidade de se autorregular, devendo, portanto, contar com instâncias normativas, administrativas e pedagógicas em sua esfera de atuação. Os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação discutem e deliberam acerca dos assuntos educacionais sendo, por conseguinte, imprescindíveis ao funcionamento dos sistemas. No entanto, conforme o Art. 11, Parágrafo Único, da LDB, "Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica" (BRASIL, 1996).

Dessa forma, nem todas as redes municipais são sistemas, visto que podem integrar-se às estaduais, que, obrigatoriamente, precisam instituir seus respectivos conselhos. A instituição do CACS-Fundeb e do CAE, por outro lado, é obrigatória para que os entes federados recebam os recursos financeiros correspondentes à esfera de atuação, o que explica sua capilaridade nas redes de ensino.

Como parte da atividade de monitoramento do alcance das metas do PNE, pesquisadores/as do Inep desenvolveram artigos que analisam temáticas das metas e dados do seu alcance. Márcio Lima (2021), com base em dados do Estadic (IBGE de 2018, demonstra que em todas as unidades da federação há Conselho Estadual de Educação, Conselho de Controle e Acompanhamento Social do Fundeb e Conselho Estadual de Alimentação Escolar. No que se refere às redes municipais de ensino, dados do Munic do mesmo ano apontam que 92,8% tinham Conselho Municipal de Educação; 99,7% constituíram CACS-Fundeb e 99,3% tinham Conselho Estadual de Alimentação Escolar (LIMA, 2021).

Para a efetiva atuação desses conselhos é fundamental a garantia da formação contínua de seus/suas conselheiros/as, como também a existência de infraestrutura que possibilite boas condições de trabalho, sendo tais itens preconizados pelos indicadores 19D e 19F. Conforme a Tabela 1, em média 79,6% das redes estaduais e 65,4% das municipais do país realizam formações de conselheiros/as e conferem infraestrutura mínima para a realização desses serviços, sendo as redes estaduais da região Nordeste (83,3%) e as municipais da região Sul (66,7%) as que mais investem em infraestrutura e capacitação dos/das conselheiros/as. Embora as redes municipais da região Sul sejam as que mais investem nessas formações, a região apresenta situação oposta com relação às redes escolares estaduais, visto que são as que menos realizam (72,2%) tais formações, enquanto as redes municipais da região Centro-Oeste (61,3%) são as que menos investem.

A capacitação de conselheiros/as, em particular, é primordial para que respondam às consultas e deliberações em seus campos de atuação, bem como exerçam controle social sobre as contas públicas, sobretudo no que se refere aos Conselhos de Fiscalização do Fundeb. Esses conselhos são compostos por pessoas diversas, profissionais da educação, representantes do governo e da sociedade civil, responsáveis pelos/as estudantes, de modo a conferir-lhes visões plurais nas mediações com a esfera governamental. Isso requer formação para analisar orçamentos, emitir pareceres, acompanhar a realização de serviços, entre outras funções, sem a qual estaria comprometida a qualidade do exercício democrático, das decisões e da fiscalização das contas públicas.

Apesar dessa importância, conforme Lima (2021), no âmbito das redes estaduais, apenas em Goiás e no Rio de Janeiro, considerando dados de 2018, houve formação de forma continuada para os/as conselheiros/as; em 15 estados (Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Roraima, São Paulo, Sergipe e Tocantins), essa formação aconteceu de forma eventual; e nos demais, não é realizada. No que se refere à disponibilização de infraestrutura, "em mais de 20 estados é ofertado sala própria, computador, acesso à internet e impressora. Existe dotação orçamentária para o CACs de quatro estados e em apenas três há veículos para diligências dos conselheiros" (LIMA, 2021, p. 129), apenas os estados do Ceará, do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul não informaram se oferecem infraestrutura para o exercício desses conselhos.

Em âmbito municipal, no ano de 2018, embora em 5.553 localidades existam conselhos do Fundeb, correspondendo a 99,7% do total do país, apenas 4,8% informaram que realizam formação continuada para seus/suas conselheiros/as; 45,0% realizam formações eventualmente; e 50,5% não realizam (LIMA, 2021). Ademais, 70,9% afirmam disponibilizar infraestrutura necessária ao trabalho dos/das conselheiros/as (LIMA, 2021). A ausência de formação continuada de conselheiros/as e de infraestrutura para o desempenho de suas atividades pode comprometer significativamente o bom desempenho desses fóruns e, por consequência, o efetivo controle social das políticas públicas na esfera municipal.

Quanto aos Conselhos de Alimentação Escolar – CAEs, responsáveis por acompanhar a qualidade e a aplicação de recursos destinados à merenda escolar dos/das estudantes, a situação é análoga. Apenas Bahia e Goiás realizam formação contínua de conselheiros/as, enquanto 17 outros estados (Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins) afirmam realizá-la de forma esporádica, e os oito estados restantes não o fazem (LIMA, 2021). Todos informam oferecer condições de infraestrutura para tal exercício, embora Lima advirta acerca de estudos que demonstram "insuficiência de oferta de capacitação aos conselheiros e/ou falta de transporte para a realização de visitas, ficando restritos à aprovação das prestações de contas" (LIMA, 2021, p. 130).

Em âmbito municipal, em apenas 6,0% dos municípios do país os/as membros/as dos CAEs possuem formação continuada; em 51,1% das redes de ensino, as formações acontecem de modo eventual, ao passo que não acontecem em 42,9% dos municípios. Quanto à infraestrutura, 71,1% das redes municipais alegam disponibilizar infraestrutura para o funcionamento dos CAEs, embora "diárias são pagas em 16,3% dos CAEs municipais e apenas 2,9% deles possuem dotação orçamentária própria" (LIMA, 2021, p. 130). Vale salientar que nos estados do Acre, Amazonas e Roraima menos de 50% dos municípios oferecem infraestrutura para os CAEs (LIMA, 2021).

Por fim, além do Fórum Nacional de Educação, um dos responsáveis em âmbito nacional pelo acompanhamento das metas do PNE, a meta 19.3 do PNE prevê a necessidade de "incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação" (BRASIL, 2014). Muitos entes federados criaram seus respectivos fóruns com a incumbência de elaborar e monitorar seus planos de educação, de modo que eles existem em todos os estados. Por outro lado, existem Fóruns Municipais de Educação – FME em menos de 30% dos municípios dos estados do Acre, Ceará, Goiás, Paraná, Roraima e São Paulo; e menos de 50% nos municípios do Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Rondônia. Sergipe é o estado com maior proporção de FME: 88,0%. É importante a criação desses fóruns para que as ações previstas nos planos de educação sejam viabilizadas tanto no âmbito da administração das redes de ensino quanto das instituições.

Ao proporcionar a gestão compartilhada mediante a participação de vários segmentos, a constituição dos conselhos pode potencializar maior poder de intervenção e controle social das políticas públicas nos diferentes entes federados, contribuindo para a democratização da educação e da sociedade. No item seguinte, abordaremos os mecanismos de gestão democrática existentes no interior das instituições escolares.

Mecanismos de gestão democrática no interior das instituições de ensino

Temos como pressuposto que a organização do trabalho escolar pode constituir-se importante referência para o exercício da democratização da gestão e da construção do trabalho coletivo. Assim, a consolidação da gestão democrática nos espaços extraescolares se efetivará a partir da articulação e consolidação de alguns elementos que a definem, tais como: o provimento do cargo de diretores/as por meio de eleição; a constituição ou revigoramento dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; e a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

O Projeto Político-Pedagógico – PPP constitui-se no plano global da instituição escolar, definindo os princípios político-filosóficos norteadores do trabalho educativo e orientando os diversos processos de planejamento e a atuação dos/das profissionais da instituição. Considerando a relevância desse mecanismo, o PNE ressaltou em sua estratégia 19.6 a importância de

> estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

O Inep, no entanto, não formulou um indicador referente ao monitoramento do PPP nas escolas e nos planos dele decorrentes. No que se refere aos conselhos intraescolares, o Inep definiu o "Indicador 19B: Percentual de existência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil) nas escolas públicas brasileiras" (INEP, 2024). A exemplo do que ocorreu com os colegiados extraescolares, foram reunidos colegiados diversos em um mesmo indicador, o que dificulta o acompanhamento da evolução dos dados. São conselhos com composições diversas, que podem ter políticas e programas que estimulam a sua constituição, como o caso dos Conselhos Escolares, e outros que dependem exclusivamente da consciência e do compromisso dos/das sujeitos/as com a vivência da prática democrática no interior das instituições. Apesar dessa diversidade, apresenta-se a seguir a Tabela 2, que enfatiza o quanto se avançou no último decênio, considerando-se a meta de alcançar 100% de conselhos nas escolas, considerando-se as regiões administrativas do país.

Tabela 2: Colegiados intraescolares por região administrativa do país (2022)

	REGIÃO ADMINISTRATIVA				
REDES DE ENSINO	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Escolas públicas	24,3%	31,0%	49,5%	62%	39,1%
Federais	44,6%	51,3%	49,6%	56,9%	52%
Estaduais	32,3%	36,8%	66,8%	77,7%	47,7%
Municipais	22,2%	30,0%	43,0%	55,8%	34,3%

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Novo Painel de Monitoramento de Metas do PNE do INEP, 2024.

A Tabela 2 demonstra que não se alcançou a meta de 100% de colegiados nas escolas do país. A região Sul (62%) possui o maior número de escolas com Conselhos Escolares no país, e a região Norte (24,3%) possui o menor número, observando-se todas as redes de ensino do país. Esses colegiados são predominantes na esfera federal das regiões Norte (44,6%), Nordeste (51,3%) e Centro-Oeste (52%); e na estadual das regiões Sudeste (66,8%) e Sul (77,7%). Quando se analisa o âmbito municipal, a região Sul é a que apresenta maior número de colegiados (55,8%), a única com mais da metade das escolas com conselhos constituídos, enquanto a região Norte (22,2%) tem o menor número deles em todas as regiões administrativas. As Tabelas 1 e 2 demonstram que os municípios da região Sul contam com o maior número de colegiados extra e intraescolares.

Na Tabela 3 são discriminados os colegiados existentes nas escolas brasileiras.

Tabela 3: Quantitativo de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Associação de Pais e Mestres nas escolas públicas por região em 2022

Regiões	**Instituições**	**Conselhos Escolares**		**Grêmios Estudantis**		**Associação de Pais**		**Associação de Pais e Mestres**	
Centro – Oeste	10990	66,1%	7.266	8,4%	928	2,9%	314	19,4%	2.131
Nordeste	63156	60,6%	38.279	6,1%	3.855	2,4%	1.542	11,2%	7.045
Norte	22402	50,7%	11.358	3,5%	778	1,7%	370	13,6%	3.038
Sudeste	61589	57,6%	35.492	16,0%	9.860	4,5%	2.785	30,0%	18.474
Sul	26195	64,3%	16.855	15,1%	3.952	7,6%	2.001	64,5%	16.907
Total Geral	**184332**	**-**	**109.250**	**-**	**19.373**	**-**	**7.012**	**-**	**47.595**

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do Censo Escolar de 2022, 2024.

O Art. 14, inciso II, da Lei n.º 9394/96, institui a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996), legitimando a existência de diversas formas colegiadas no interior das instituições, mas deixando a cada sistema sua normatização. O que distingue essas instituições é o fato de o Conselho Escolar ter a prerrogativa de decidir sobre questões pedagógicas e administrativas, atuando em função de interesses coletivos, do Projeto Político-Pedagógico, entre outras, enquanto os grêmios escolares e as associações de pais/mães, de pais/mães e mestres/mestras prestam apoio à escola ou aos/às estudantes, atuando conforme atribuições próprias (BRASIL, 2004).

O censo escolar aponta a existência de 184.332 escolas no país, nas quais existem diferentes colegiados, predominando os Conselhos Escolares em 109.250 delas. Em todas as regiões, mais da metade das escolas públicas possuem conselhos, sendo a Centro-Oeste (66,1%) e a Sul (64,3%) as que possuem o maior número deles. No entanto, esse número ainda é baixo, considerando a necessidade de as escolas assumirem sua relativa autonomia para gerir questões que lhes dizem respeito, particularmente recursos provenientes de programas federais, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Somente na região Sul, o número de Associações de Pais e Mestres – APMs (64,5%) é superior ao de Conselhos Escolares (64,3%), sendo muito pequena a diferença, o que denota que em muitas escolas coexistem diferentes formas de colegiado. O número de associações somente de pais/mães existentes no país é muito reduzido e em maior número na região Sul (7,6%), o que a torna a região que mais possui conselhos intraescolares, aos quais se soma também a maior quantidade de grêmios escolares do país (15,1%).

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos/das alunos/as criada pela Lei Federal n.º 7.398/85, que confere a estudantes autonomia para se organizarem conforme interesses próprios (BRASIL, 1985). A legislação sancionada pelo ex-presidente da República José Sarney garantiu, em seu Art. 1º, que a "estudantes dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais". Para sua constituição é necessário que seu funcionamento seja definido em estatuto e que seus/suas dirigentes e representantes sejam eleitos/as por voto direto e secreto (BRASIL, 1985).

Vale ressaltar que essa lei foi sancionada no primeiro governo da Nova República, num contexto em que vivíamos 'sopros' da redemocratização política no Brasil, após duas décadas de ditadura militar. Naquela conjuntura, houve um árduo e profícuo processo de busca por todos os mecanismos de fortalecimento das entidades organizativas, mediante intensa revitalização de instâncias da sociedade civil. O grêmio pode ser importante referência de exercício e conquista de direitos, de formação de sujeitos/as históricos/as autônomos/as e críticos/as, sensíveis à prática de ações democráticas e coletivistas.

Lamentavelmente, esses fóruns existem em somente 19.373 escolas do total de 184.332 instituições do país. Embora mais da metade dos grêmios estejam situados na região

Sudeste (9.860), proporcionalmente ao número de escolas, eles são predominantes na região Sul. O grêmio torna-se, pois, importante canal para aumentar a participação dos/das alunos/as nas atividades de sua escola, mediante a representatividade do segmento estudantil na gestão escolar. Além disso, constitui-se um importante espaço de formação política, pois poderá garantir que os/as alunos/as discutam, criem e fortaleçam múltiplas possibilidades de ação tanto no interior da escola como na comunidade.

Todas as entidades representativas aqui retratadas podem constituir importantes espaços para estimular o envolvimento na gestão da escola e na construção de um *habitus* participativo. Um dos efeitos mais significativos da participação é seu potencial formativo. Trata-se de um processo que enseja a iniciação da vivência em instâncias coletivistas e participativas, cuja concretude está entre o presente e o futuro.

A contribuição das eleições diretas para o provimento de cargo de diretor/a

As eleições para o provimento do cargo de diretores/as integram a meta 19 do PNE 2014-2024, para monitorar seu alcance, o Inep definiu o Indicador 19A, intitulado *Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar*. O indicador não se restringe à eleição, incorporando formas distintas de provimento, o que compromete a análise da evolução dessas eleições no país, reunindo tanto o processo seletivo, que se baseia no mérito, quanto a eleição de diretores/as, um referencial de gestão democrática.

O Inep trabalha com a informação de que, em 2024, 100% das escolas públicas deveriam escolher seus/suas gestores/as por meio de processos seletivos ou eleições. No entanto, o monitoramento das informações realizado em 2022 demonstrou que, no âmbito das escolas estaduais, 17,3% das escolas tiveram diretores/as selecionados/as por provas ou eleição, enquanto nas municipais essa porcentagem foi de 4,0% (INEP, 2024). A meta está muito distante de ser alcançada, de modo que o autoritarismo que marcou historicamente o contexto político do país, particularmente após o golpe civil, midiático e jurídico de 2016, influenciou esse número, visto que não foram envidados esforços para o alcance da meta. Isso mostra que a indicação política ainda é o meio predominante de acesso ao cargo de diretor/a escolar no país, fato que compromete a qualidade dos serviços prestados, visto que nem sempre o/a indicado/a possui conhecimentos adequados à função nem ao meio em que atua, além de contribuir para fomentar práticas clientelistas.

A Tabela 4 expõe os dados quando se consideram as regiões do país.

Tabela 4: Porcentagem de escolas que realizaram processo seletivo/eleição de diretores/as, em 2022, por rede de ensino e por regiões do Brasil

Região	Rede Estadual	Rede Municipal
Norte	4,1%	3,3%
Sul	28,5%	5,7%
Nordeste	35.1%	2,9%
Sudeste	5,4%	4,6%
Centro-Oeste	14,1%	5,9%

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Novo Painel de Monitoramento de Metas do PNE do Inep, 2024.

O Nordeste tem o maior número de instituições das redes estaduais (35, 1%), seguido do Sul (28,5%), cujos/as gestores/as foram selecionados/as ou eleitos/as, ao passo que nas regiões Centro-Oeste (14,1%), Sudeste (5,4%) e Norte (4,1%) essas porcentagens são muito baixas. Se o Nordeste é a região com o maior número de escolas estaduais com diretores/as eleitos/as, nas redes municipais de ensino, no entanto, a realidade é a contrária, com a menor porcentagem de escolas (2,9%) nessa situação, demonstrando que nos municípios, em particular, as práticas educacionais autoritárias ainda são muito fortes. Se analisarmos os dados das redes estaduais da região, observa-se uma desigualdade muito grande, de modo que os estados do Ceará (97,3%), Bahia (82,6%) e Pernambuco (32,7%) possuem os maiores quantitativos de gestores/as eleitos/as; enquanto Maranhão (12,1%), Alagoas (12,1%) e Rio Grande do Norte (11,6%), apesar de possuírem números muito baixos de diretores/as eleitos/as, ainda estão em melhores condições do que Piauí (4,9%), Sergipe (1,9%) e Paraíba (0,0%).

Embora as eleições não sejam suficientes para assegurar a democratização da gestão, elas são instrumento fundamental para sua viabilização, ou seja, a importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que mobilizam, tematizam, questionam, trazendo à tona passagens do cotidiano escolar e possibilidades de seu redimensionamento. Considerando-se esse potencial, é imprescindível que o novo PNE retome esse indicador não apenas como fator de promoção da qualidade no trabalho escolar, mas também para fomento da democracia na própria sociedade, conforme se observa no documento da Conae 2024. O votar e ser votado constitui-se importante aprendizagem democrática que fomenta a capacidade de a comunidade escolar propor caminhos e acompanhar as ações dos/das dirigentes em função do proposto coletivamente.

Considerações finais

> Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (ARENDT, 1995, p. 62).

A alegoria da mesa, expressa na epígrafe acima, insta-nos a pensar no espaço coletivo como lócus do debate, da ação política e do estabelecimento de vínculos. Ao se reportar aos/às apátridas e párias no contexto da catástrofe totalitária, Hannah Arendt (1995) assevera que excluídos/as da comunidade política são também excluídos/as de sua cidadania, perdendo sua humanidade e sua liberdade de autodeterminação. Embora se reportando a contextos sociais e temporais específicos, as teorizações de Arendt (1995) nos permitem compreender a esfera pública, identificada sob o traço daquilo que é comum, que se constitui arena propícia para o debate público acerca de interesses coletivos, numa processualidade na qual os assuntos importantes para o coletivo podem ser discutidos e as opiniões podem ser formadas.

Segundo Marilena Chauí, estamos acostumados/as à definição liberal da democracia como "regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais" (CHAUÍ, 2012, p. 150). Sob tal prisma, a democracia é reduzida a um regime político baseado na concepção de cidadania organizada em partidos políticos e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos/das governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Contrapondo-se a essa dimensão reducionista de democracia, a autora ressalta que "há, na prática democrática e nas ideias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores do que liberalismo percebe e deixa perceber" (CHAUÍ, 2012, p. 149).

Ainda conforme a autora, é o poder social que "determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes" (CHAUÍ, 2012, p. 150). É imprescindível, portanto, que as pessoas sejam educadas para o exercício desse poder em diferentes espaços e oportunidades sociais, de modo que tal aprendizagem coletiva promova a democracia na sociedade.

Ao remontarmos aos três grandes direitos que definiram a democracia desde sua origem, isto é, a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões, observamos que tais conquistas ainda são tênues na sociedade capitalista. Conforme Maria Vieira Silva,

> há um hiato entre a democracia formal e a democracia real, sendo que ambas as dimensões guardam enviesamentos e incompatibilidades. A desigualdade estrutural é inerente ao modo de produção capitalista e abala os fundamentos da democracia formal e inviabiliza a materialização da democracia real (SILVA, 2020, p. 150).

Essa vulnerabilidade da democracia real é emblemática da necessidade de construir e/ou fortalecer políticas e práticas democráticas em todo o tecido social. Não obstante, se por um lado a esfera pública é dotada de vicissitudes, reveses e contradições inerentes à vivência gregária, por outro, é condição imprescindível para o compartilhamento de vínculos, o exercício da alteridade, da pluralidade e da lida com as diferenças, ou seja, condições fundamentais para as relações pautadas em dimensões democráticas. Em sua origem grega, *democracia* é um composto de *demos* e *kratos*, podendo-se traduzir *demos* como o povo e *kratos* como poder, pelos quais teremos, a priori, uma significação correspondente a 'poder pelo povo'. Outro elemento constitutivo da democracia ateniense é a *isegoria*, que remonta ao mecanismo de legitimação da regra da maioria: o direito de todos/as intervirem pelo discurso. "A isegoria pode ser definida como o igual direito de todos os homens livres participarem da vida pública, contribuindo com argumentos, contestando-os e decidindo entre os que fundamentam a práxis e as decisões do Estado" (GALLUPO, 2021, p. 200).

A partir de perspectivas contíguas entre os sentidos desses marcos teóricos e os indicadores do Inep evidenciados neste estudo, constatamos que necessitamos expandir e fortalecer os espaços para o exercício da isegoria nos fóruns de gestão democrática a partir de múltiplos mecanismos, entre os quais ressaltamos: incentivar estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação, uma vez que os dados do Inep evidenciaram baixa incidência na maioria dos estados brasileiros; ampliar processos de formação de conselheiros/as, tendo em vista que em âmbito municipal, no ano de 2018, apenas 4,8% informaram que realizam formação continuada para seus/suas conselheiros/as, 45,0% realizam formações eventualmente e 50,5% não realizam; assegurar que os/as conselheiros/as tenham condições de trabalho, deslocamento, diárias, conferindo os meios necessários ao exercício das funções delegadas; garantir ampliação de eleições para o provimento do cargo de diretores/as, tendo em vista que dados do Inep demonstraram que pouco se avançou neste quesito em 2022, pois apenas 7,1% das escolas estaduais e municipais do país selecionavam gestores/as utilizando essas modalidades de provimento; fortalecer iniciativas para constituição de grêmios estudantis, considerando que esses fóruns existem em apenas 19.373 escolas, em um total de 184.332 instituições do país.

Os dados do Inep constantes nos relatórios de monitoramento e expostos no decorrer deste texto evidenciam que, nos anos finais da vigência do PNE, o cumprimento da meta 19 encontra-se bastante comprometido, indicando aspectos importantes para serem levados em consideração pelos entes federados no novo ciclo temporal previsto para o novo Plano Nacional.

Além desses desafios estruturais, é premente a revisão da metodologia para monitoramento dos conselhos intra e extraescolares. Isso porque diferentes formas de conselho foram unificadas em um mesmo indicador, por exemplo: Conselhos Municipais de

Educação; Conselho de Fiscalização do Fundeb e Conselho de Alimentação Escolar. Tal junção inviabiliza diagnósticos específicos das realidades locais e regionais, invisibilizando dados de fóruns que possuem natureza e propósitos distintos. Também são lacunares dados concernentes à participação e consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, tendo em vista que o Inep não formulou um indicador referente ao monitoramento do PPP nas escolas, destoando de aspectos preconizados na estratégia 19.6.

Os elementos enfocados no decorrer das sínteses analíticas aqui apresentadas são emblemáticos da fragilidade da democracia na sociedade brasileira, com incidências no contexto escolar. Além disso, sob a moldura do Estado gerencial, num momento de agudização das políticas neoliberais e do decorrente processo de privatização da educação, a luta em prol da gestão democrática é um ato contínuo. A fragilização de práticas democráticas, seja pela omissão das agendas governamentais, seja por meio de programas privatistas e neoconservadores – tais como o programa de escolas cívico-militares – ou mesmo pelas dificuldades culturais de sua construção no cotidiano escolar, pode contribuir para a homogeneização da lógica autoritária. Desconstruir heranças autocráticas e a imposição da lógica do pensamento único é tarefa que necessitamos refazer diuturnamente, pois ela compõe o centro do restabelecimento de uma escola de fato pública, plural, democrática e que eduque para a cidadania, em detrimento das desigualdades de classe, raça, sexo e submissões de grupos étnicos e culturais.

Recebido em: 03/06/2024; Aprovado em: 20/11/2024.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

BRASIL. *Lei n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985.* Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1985]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República [1988]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*: Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC; SEB, 2004.

BRASIL. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação Conae 2010*. Brasília: Conferência Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n.125).

BRASIL. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018*. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. *Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020.* Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 20 maio 2024.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. *Comunicação & Informação*, v. 15, n. 2, p.149-161, jul./dez. 2012.

CURY, Carlos R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). *Gestão da Educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

FIORI, José Luís. *A síndrome de Babel e a disputa do poder global*. Petrópolis: Vozes, 2020.

GALLUPO, Marcelo. Campos Liberdade de expressão, isegoria e verdade: a tensão entre democracia e república na política moderna. *RIL*. Brasília, a. 58, n. 232, p. 195-212 out./dez. 2021.

INEP. *Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 maio 2024.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa. As estratégias do Plano Nacional de Educação para a efetivação da gestão democrática: um debate sobre efetividade e participação. In: MORAES, Gustavo Henrique & ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de (Orgs.). *Estratégias do Plano Nacional de Educação I*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

MASCARO, Alysson Leandro. Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. *Margem Esquerda*, Boitempo, n. 32, p. 25-32, maio 2019.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova Lei. In: Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 193)

SILVA, Maria Vieira. A privatização da educação secundária na Inglaterra por meio das *Sponsored Academies* e das *Multi-Academy Trusts. Educação & Sociedade*, v. 1, n. 41, 2020, p. 1-15.