VIDERE
V. 19, N. 38, JAN - JUN. 2026.1
ISSN: 2177-7837

Recebido: 24/05/2026
Aprovado: 26/06/2026

Páginas: 204 - 227

DOI: 10.30612/videre.v17i36.21615

DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO E PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL

THE RIGHT TO EDUCATION IN BORDER CONTEXTS: A DISCUSSION OF PARTICIPATION AS A PRINCIPLE AND PRACTICE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS FRONTERIZOS: UNA DISCUSIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN COMO PRINCIPIO Y PRÁCTICA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Kelly Patrícia Carneiro da Costa*
Patricia Teixeira Tavano**
Aline de Novaes Conceição***

*
Doutoranda
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
kellycostapatricia@gmail.com
OrcidID: 0009-0003-4322-5621

**
Doutora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
patricia.tavano@ufms.br
OrcidID: 0000-0002-3145-7818

***
Doutora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
aline.novaes@ufms.br
OrcidID: 0000-0002-6640-461X

RESUMO
Este artigo discute a participação como eixo estruturante da relação entre gestão democrática e efetivação do direito à educação em contextos fronteiriços, a partir da análise das normativas educacionais do Brasil e da Bolívia. Sustentado em abordagem teórica e documental, parte da compreensão da educação como direito humano fundamental, cuja efetivação envolve não apenas acesso à escolarização, mas também condições de permanência, reconhecimento e participação dos sujeitos. Analisa-se como a participação é concebida, normatizada e operacionalizada nos dois países, evidenciando que, embora ambos a inscrevam como princípio da gestão democrática, sua materialização ocorre por meio de diferentes configurações institucionais e políticas. Conclui-se que a existência de mecanismos participativos não garante, por si só, a democratização da gestão educacional, sobretudo em contextos fronteiriços marcados por pluralidade cultural, linguística e territorial, exigindo condições concretas de reconhecimento e incidência efetiva dos sujeitos nos processos decisórios.
Palavras-chave: Direito à educação; Direitos humanos; Fronteira; Gestão democrática; Participação.

ABSTRACT
This article discusses participation as a structuring axis of the relationship between democratic management and the realization of the right to education in border contexts, based on an analysis of educational regulations in Brazil and Bolivia. Grounded in a theoretical and documentary approach, it starts from the understanding of education as a fundamental human right, whose realization involves not only access to schooling but also conditions for permanence, recognition, and participation of subjects. The study analyzes how participation is conceived, regulated, and operationalized in both countries, showing that although both establish it as a principle of democratic management, its materialization occurs through different institutional and political configurations. It concludes that the existence of participatory mechanisms does not, by itself, guarantee the democratization of educational management, especially in border contexts marked by cultural, linguistic, and territorial plurality, requiring concrete conditions for recognition and the effective influence of subjects in decision-making processes.
Keywords: Right to education; Human rights; Border; Democratic management; Participation.

RESUMEN
Este artículo discute la participación como eje estructurante de la relación entre gestión democrática y efectivización del derecho a la educación en contextos fronterizos, a partir del análisis de las normativas educativas de Brasil y Bolivia. Sustentado en un enfoque teórico y documental, parte de la comprensión de la educación como un derecho humano fundamental, cuya realización implica no solo el acceso a la escolarización, sino también condiciones de permanencia, reconocimiento y participación de los sujetos. Se analiza cómo la participación es concebida, normatizada y operacionalizada en ambos países, evidenciando que, aunque los dos la inscriben como principio de la gestión democrática, su materialización ocurre mediante diferentes configuraciones institucionales y políticas. Se concluye que la existencia de mecanismos participativos no garantiza, por sí sola, la democratización de la gestión educativa, especialmente en contextos fronterizos marcados por pluralidad cultural, lingüística y territorial, exigiendo condiciones concretas de reconocimiento e incidencia efectiva de los sujetos en los procesos de toma de decisiones.
Palabras clave: Derecho a la educación; Derechos humanos; Frontera; Gestión democrática; Participación.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da educação como um dos direitos humanos fundamentais implica deslocá-la de uma concepção restrita, vinculada apenas à prestação de serviços estatais, para reconhecê-la como condição indispensável à constituição da dignidade humana e à inserção plena na vida social, envolvendo as condições concretas de acesso, permanência, desenvolvimento e conclusão, dos sujeitos nos processos educativos.

Tal entendimento encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabelece a educação como meio para a promoção da dignidade, da liberdade e da igualdade entre os indivíduos. Contudo, como discute Bobbio (2004), os direitos humanos têm de ser compreendidos situados nas condições históricas em que se constituem, visto não serem inatos, mas produtos de conflitos socio-historicamente situados, em que sua concretização depende da organização social, das relações de poder e das disputas que incidem sobre o campo das políticas públicas.

Conforme discute Neira (2014), os processos de descolonização e os movimentos sociais vêm questionando, há décadas, a centralidade do modelo hegemônico ocidental, historicamente pautado na figura do homem branco, europeu, cristão e heterossexual como sujeito universal do pensamento político e dos direitos. Tal crí-

tica evidencia que a igualdade não pode ser concebida a partir da homogeneização das experiências humanas, mas do reconhecimento das diferenças sociais, culturais, étnicas, linguísticas e territoriais que atravessam os sujeitos e os grupos sociais. Isso nos leva ao desafio contemporâneo dos direitos humanos, que consiste em articular igualdade e diferença, reconhecendo que os sujeitos têm direito à igualdade quando a diferença produz inferiorização, e direito à diferença quando a igualdade implica apagamento ou descaracterização de suas identidades (Santos, 1997).

Nesse sentido, a educação, enquanto direito humano, deve ser examinada como realidade social, continuamente produzida e no interior de dinâmicas históricas, políticas, culturais e institucionais, e não somente como expressão normativa, padronizada de oferta de serviço estatal. O direito à educação envolveria tanto o princípio da igualdade quanto o reconhecimento das diferenças, uma vez que a universalização do acesso não elimina as desigualdades históricas e culturais que atravessam os sujeitos e os contextos escolares (Cury, 2002). Posto que as desigualdades educacionais não se restringem ao plano econômico ou jurídico, mas manifestam-se também nos processos culturais e institucionais que legitimam determinadas experiências e silenciam outras. A crescente visibilidade de diferentes identidades sociais e culturais tensiona modelos escolares homogêneos e universalizantes, exigindo que as políticas educacionais considerem a pluralidade dos sujeitos e das trajetórias que compõem a sociedade contemporânea.-

A efetivação do direito à educação exigiria não apenas a ampliação do acesso, mas também a construção de condições que possibilitem a participação dos sujeitos, além do reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento e existência presentes nos territórios.

Vale sinalizar, que partimos da dimensão conceitual de territórios com base em Santos (2005), que os definem como espaços humanos e socialmente usados, espaço habitado, constituídos por relações, objetos e ações que conformam o cotidiano da vida coletiva**.**

Nesse sentido, se entendermos os contextos de fronteiras internacionais como territórios, tal qual Machado (1998) compactua, que são marcados pela circulação de sujeitos, culturas, línguas e experiências sociais, observaremos que, nesses locais, o direito à educação frequentemente tensionam os modelos homogêneos de organização escolar. Nesses territórios, a efetivação do direito à educação, geralmente formulado a partir de referenciais universais e normativas nacionais, se relaciona com o reconhecimento e valorização das diferenças e experiências que constituem o cotidiano escolar.

Habitualmente, essas escolas nos contextos fronteiriços trazem em seus cotidianos a presença de estudantes migrantes internacionais de tipologias variadas, con-

forme discutido por Tavano *et al.* (2024), representado por migrantes internacionais: residentes nas cidades fronteiriças e que, portanto, permanecem na escola por longos períodos, inclusive por todo o período de escolarização básica; em trânsito por essas cidades e que passam períodos mais curtos nas escolas, por vezes um único semestre; e os pendulares, que são os sujeitos que residem no país vizinho e circulam pela linha de fronteira diária ou semanalmente para frequentar a escola.

Essa diversidade tipológica coloca à escola, às suas práticas pedagógicas e à gestão desafios distintos, pois cada um desses sujeitos tem processos de aculturação e domínio da língua portuguesa distintos, que, somados às diversidades culturais inerentes de suas origens nacionais, refletem em dificuldades para inclusão efetiva e garantia do direito à educação.

Assim, as desigualdades relacionadas ao acesso, à permanência e à participação não se expressam apenas em termos econômicos, mas também por meio de processos de invisibilização cultural, linguística e institucional que incidem diretamente sobre determinados grupos sociais. E compreender a educação como direito humano fundamental implica reconhecê-la como campo político atravessado por disputas em torno das formas legítimas de conhecimento, participação e organização social.

É nesse horizonte que a gestão democrática e a participação se afirmam como dimensões centrais, na medida em que possibilitam tensionar estruturas hierárquicas, ampliar os espaços de deliberação coletiva e fortalecer processos educativos comprometidos com a democratização das relações de poder e com o reconhecimento da diversidade presente nos contextos educacionais fronteiriços.

A gestão democrática, entendida enquanto princípio organizador do sistema educacional e condição de efetivação do direito à educação, pressupõe a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nos processos de deliberação, acompanhamento e construção das práticas educativas, articulando a organização da escola à democratização das relações institucionais e à ampliação da mediação democrática sobre as políticas educacionais. Nessa perspectiva, trata-se de uma concepção político-pedagógica comprometida com a participação, o diálogo, a corresponsabilidade e o reconhecimento da escola pública como espaço de formação democrática e de garantia de direitos (Paro, 1992; Libâneo, 2004, 2016).

Neste artigo, na forma de um ensaio teórico, propomos analisar a gestão educacional tomando a participação como eixo estruturante da relação entre gestão democrática e efetivação do direito à educação, a partir das normativas educacionais do Brasil e da Bolívia. Argumentamos que é no modo como a participação é concebida, normatizada e vivenciada que se revelam os limites e as possibilidades da democratização da gestão educacional e escolar, sobretudo em contextos latino-americanos marcados por desigualdades estruturais e por dinâmicas fronteiriças.

2 GESTÃO EDUCACIONAL, PARTICIPAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: RECONFIGURAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

As reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000 influenciaram significativamente a proposição da gestão educacional, levando à incorporação de princípios oriundos da administração gerencial, tais como descentralização, autonomia institucional, avaliação por resultados e responsabilização (Libâneo, 2004, 2016). Esse movimento, articulado às recomendações de organismos internacionais, consolidou um modelo de gestão orientado pela eficiência, pelo controle de desempenho e pela racionalização administrativa, redefinindo o papel do Estado e das instituições educacionais (Paro, 1992)

A transposição de princípios gerenciais empresariais, originalmente vinculados ao setor privado, tende a reduzir a complexidade do sistema educacional e da escola a parâmetros técnicos de eficiência, eficácia e efetividade, desconsiderando sua dimensão histórica, social, política e formativa, aspectos fulcrais da educação pública (Pérez Gómez, 2007). Como argumenta Lima (2018), a gestão educacional não pode ser compreendida apenas como problema técnico-organizacional, uma vez que está diretamente relacionada às formas de organização dos territórios, do poder e às possibilidades concretas de participação no interior das instituições.

Nesse contexto, a gestão educacional caracteriza-se como campo de disputas entre diferentes racionalidades políticas e pedagógicas. De um lado, situam-se perspectivas alinhadas à orientação dos organismos multilaterais, identificada por Libâneo (2016) como vinculada a currículos instrumentais e de resultados imediatistas, orientados por princípios de controle, eficiência e mensuração do desempenho. De outro, encontram-se perspectivas de orientação dialético-crítica, que compreendem a escola como espaço de formação cultural e científica, de democratização social e de garantia do direito ao conhecimento, portanto, mais alinhada com a educação enquanto princípio para a dignidade humana. Entre essas duas posições, o autor identifica uma orientação sociológica/intercultural, centrada no reconhecimento da diversidade e nas experiências socioculturais dos sujeitos.

Na perspectiva dos direitos humanos, a gestão da educação não pode ser dissociada de sua função de garantir condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos, visto constituir-se num processo político e pedagógico que articula os recursos técnicos, financeiros e humanos do sistema para garantir uma educação de qualidade e promover a formação cidadã e democrática (Libâneo, 2004). Somamos aqui a compreensão da educação como direito inalienável, vinculado à dignidade humana e à possibilidade de participação plena na vida social (Ferreira, 2017), levando-nos ao discernimento da gestão educacional como corresponsável e parte do processo garantidor da efetivação desse direito.

Essa compreensão produz deslocamento importante no próprio conceito de gestão educacional, pois, se em sua formulação gerencial, a descentralização esteve frequentemente associada à transferência de responsabilidades administrativas e financeiras, no horizonte dos direitos humanos ela passa a ser tensionada pela necessidade de ampliação da participação social e da moderação democrática. Isso porque, uma gestão de caráter gerencial está orientada para a obtenção de resultados e otimização de recursos, tendo como pedra angular a cobrança de metas e a avaliação do desempenho, e não considera em sua completude a complexidade humana, histórica, social, política da educação (Ferreira, 2017; Lima, 2014; Freitas, 2013; Libâneo, 2004).

Já a gestão democrática envolve o desenvolvimento de processos coletivos de deliberação e a ampliação das possibilidades de incidência dos sujeitos nas decisões educacionais, o que eleva a participação a um dos aspectos constituintes desse tipo de gestão, uma vez que ela, não se reduz a um dispositivo legal, mas constitui-se condição essencial para o desenvolvimento de uma escola efetivamente democrática. Como afirma Souza (2016, p. 273):

> [...] a participação cria as condições para a gestão democrática e potencializa o diálogo [...] sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

Desse modo, compreendemos a democracia como princípio e a participação como instrumento fundamental para sua realização, tendo a pluralidade e o contraditório como elementos constitutivos. A participação é um princípio da democracia que assegura a "gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar" (Libâneo, 2004, p. 102). Todavia, não pode ser compreendida apenas como instrumento funcional da gestão, é importante que se expanda e a reconheçamos como dimensão constitutiva do direito à educação por seu potencial coletivo, plural e dialético.

A participação se concretiza por meio da inserção de diferentes sujeitos da comunidade escolar; profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidade local; em instâncias de representação, consulta, deliberação e acompanhamento da gestão, tais como conselhos escolares, fóruns, grêmios estudantis, associações de pais e processos coletivos de elaboração do projeto político-pedagógico. Prevista como princípio jurídico-normativo da gestão democrática, a participação busca ampliar a corresponsabilidade na condução da escola pública, fortalecer o controle social e democratizar os processos decisórios, ainda que sua efetivação concreta dependa do grau de poder real atribuído a esses sujeitos no interior das estruturas institucionais.

No entanto, como alerta Lima (2018), a institucionalização de mecanismos participativos não garante a democratização da gestão. Frequentemente, há a tendência

à formalização da participação por meio da institucionalização dos mecanismos que a efetivam, como Conselhos Escolares e Municipais, os Grêmios Estudantis, entre outros, porém essas instâncias são esvaziadas de poder deliberativo real. Essa ambiguidade evidencia que a participação pode assumir diferentes sentidos no interior das políticas educacionais. Paro (1992) acrescenta que em alguns casos, esta configura-se como prática efetiva de democratização e ampliação dos espaços de deliberação, e reconhecendo os sujeitos como agentes políticos.

Contudo, em outros, é incorporada de forma puramente instrumental, funcionando como mecanismo de legitimação de decisões previamente estabelecidas, sem alterar substantivamente as relações de poder existentes nas instituições escolares, configurando um distanciamento entre o fundamento da participação enquanto princípio democrático e a prática da participação enquanto um reforço da hegemonia, uma vez que as políticas públicas educacionais não se configuram como expressões neutras do Estado, mas como resultados de disputas e negociações entre diferentes atores sociais (Marks; Bruel, 2025).

Nos contextos de fronteira, as escolas operam a partir de normativas nacionais homogêneas, baseadas em políticas educacionais que por vezes ignoram, em outras não criam condições de valorização, a complexidade cultural, linguística e social apresentada nesses territórios. Um exemplo pode ser dado pela normativa curricular amalgamada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que trata a fronteira como elemento essencialmente geográfico e histórico, voltado para a soberania dos países, mas não discute as subjetividades desse território. Território esse que está inserido em uma realidade marcada pela circulação contínua de sujeitos e experiências, pelo reconhecimento da presença/ausência do outro enquanto parte/aparte das relações sociais, por expectativas de pertencimento e exclusão (Tavano; Oliveira; Conde, 2025). Frequentemente, esses locais extrapolam os referenciais previstos pelas políticas educacionais, e mesmo a própria noção de comunidade escolar torna-se desafiada pela coexistência de diferentes experiências culturais, linguísticas e sociais, exigindo da gestão educacional formas mais amplas e diferenciadas de reconhecimento e participação.

Não se trata apenas de discutir a existência formal de instâncias participativas, mas de problematizar quem consegue participar efetivamente dos processos decisórios, em quais condições essa participação ocorre e quais sujeitos, saberes e experiências são reconhecidos como legítimos no interior das instituições escolares. Assim, questões relacionadas à linguagem, pertencimento cultural, reconhecimento institucional e circulação fronteiriça passam a incidir diretamente sobre as possibilidades concretas de democratização da gestão educacional.

Nesse horizonte, a articulação entre gestão educacional, participação e direitos humanos revela-se fundamental para compreender os desafios contemporâneos da educação fronteiriça, em uma questão política que envolve disputas em torno das formas de organização do poder, da definição dos sujeitos legítimos da ação educativa e das condições concretas de realização do direito à educação.

3 A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO JURÍDICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: BRASIL E BOLÍVIA

A forma como a participação é concebida, normatizada e operacionalizada varia significativamente entre diferentes contextos nacionais, revelando distintas concepções de democracia, de Estado, de educação e de gestão. Todavia, identificam-se alguns aspectos nos documentos educacionais que demonstram a recorrência de problemas estruturais, que limitam a democratização das escolas por meio da participação efetiva.

Analisaremos parte da documentação educacional do Brasil e da Bolívia, considerando o contexto fronteiriço extenso entre esses dois países, que se caracteriza como a maior linha de fronteira brasileira na América do Sul (IBGE, 2024), como destacam Tavano e Oliveira (2024, p. 2), o Brasil:

> [...] estabelece mais de 16 mil quilômetros de linha de fronteira internacional na América do Sul. Excetuando-se Chile e Equador, todos os outros países sul-americanos entram em contato com o território brasileiro, porém, a maior parte dessa extensão fronteiriça se dá com a Bolívia, perfazendo cerca de 3500km.

Esses dois países, Brasil e Bolívia, ainda possuem uma série de acordos bilaterais, designados Acordos de Roboré[1], assinados em 1958, que permitem a circulação relativamente livre de pessoas, produtos e serviços por seus postos fronteiriços, caracterizando fronteiras vivas e pulsantes (Oliveira, 2015).

A análise das normativas educacionais brasileiras e bolivianas permite compreender como a participação é juridicamente concebida e institucionalizada em cada país, evidenciando os sujeitos legitimados a participar, os espaços destinados à deliberação e os objetivos atribuídos aos mecanismos participativos. Ambos os ordenamentos reconhecem a participação como princípio da gestão educacional, porém,

1 No *site* da Embajada de Bolívia en Brasil, os acordos de Roboré são descritos como: "Os acordos de Roboré (31 instrumentos internacionais: um protocolo, dez convênios e vinte notas reversais) foram importantes na construção da relação bilateral entre os dois países, pois promoveram, além da questão energética, questões administrativas, aduaneiras e financeiras, relativas à demarcação dos limites, a descrição do uso das águas brasileiras para o transporte de produtos bolivianos, construção de ferrovias, comércio, assistência técnica e intercâmbio cultural além de, sobretudo, o propósito do Brasil de querer estreitar as suas relações com o coração geográfico da América do Sul, Bolívia". Disponível em: http://embolivia.org.br/about/.

suas formas de organização e os sentidos que lhe são atribuídos revelam concepções distintas de democracia, de gestão e da relação entre Estado e sociedade.

3.1 A PARTICIPAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

No caso brasileiro, a Constituição Federal (Brasil, 1988), estabelece, em seu artigo 206, no inciso VI, a gestão democrática como um dos princípios do ensino "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade" (Brasil, 1988).

Ao incorporar a gestão democrática aos princípios da educação, a Constituição reconhece que a organização do ensino público não se restringe aos aspectos administrativos e pedagógicos, mas implica na participação da sociedade na condução das políticas educacionais. Também lhe confere caráter estruturante da organização educacional, vinculando sua efetivação ao próprio direito à educação e à democratização da administração pública.

Contudo, a Constituição não define os mecanismos pelos quais esse princípio deve ser concretizado, limitando-se a estabelecer sua obrigatoriedade "na forma da lei". Essa opção normativa evidencia que o texto constitucional fixa um marco principiológico, mas delega à legislação infraconstitucional a regulamentação das formas de participação e dos instrumentos destinados à implementação da gestão democrática, permitindo que diferentes sistemas de ensino definam seus próprios arranjos institucionais para sua operacionalização.

O mesmo se dará na lei máxima da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), onde a gestão democrática acompanha o disposto na Constituição Federal, e reforça o princípio da participação e suas formas essenciais, como podemos observar no artigo 14:

> Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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 e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Assim, a LDB (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem definir normas próprias para a gestão democrática, respeitando as especificidades dos diferentes entes federativos e preservando sua autonomia para disciplinarem os mecanismos de participação, evidenciando que a concretização da gestão democrática deve considerar as características políticas, administrativas e sociais de cada contexto. Ao mesmo tempo, a legislação explicita dois eixos estruturantes desse processo: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico

da escola e a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou instâncias equivalentes.

Quanto a esse segundo eixo de participação da comunidade, é importante sinalizar a relativa recente alteração dada pela Lei nº 14.644 de 02 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que reescreveu o artigo 14, aprimorando as instâncias participativas e obrigando Estados e Municípios a criarem os Conselhos Escolares e Fóruns de Conselhos, fortalecendo a participação da comunidade (pais, alunos e professores) nas decisões das escolas públicas.

Esses dispositivos revelam que a legislação brasileira compreende a participação como elemento constitutivo da gestão democrática, organizada predominantemente por meio de instâncias formais de representação, deliberação e acompanhamento das políticas educacionais, propondo a coexistência de duas dimensões complementares da participação: uma pedagógica, materializada na construção coletiva do projeto político-pedagógico pelos profissionais da educação; e outra político-institucional, expressa na atuação de estudantes, famílias, profissionais da educação e comunidade local em conselhos e fóruns colegiados.

Essa configuração demonstra que a democratização da gestão escolar é concebida como resultado da articulação entre a participação nos processos pedagógicos e a atuação em espaços institucionais destinados ao diálogo, à deliberação e a moderação social.

Diferentemente de modelos centrados na participação direta da sociedade na formulação das políticas públicas, a LDB (Brasil, 1996) organiza a participação a partir de mecanismos jurídico-institucionais que estruturam a relação entre Estado, escola e comunidade escolar. Assim, a democratização da gestão ocorre prioritariamente por meio de órgãos colegiados e instrumentos formais de gestão, que ampliam a corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da comunidade educativa sem desvincular a participação da organização administrativa dos sistemas de ensino. Essa concepção evidencia que, no ordenamento jurídico brasileiro, a participação constitui fundamento da gestão democrática, mas sua efetivação depende da existência, regulamentação e funcionamento de estruturas institucionais capazes de assegurar a representação, a deliberação coletiva e o acompanhamento das decisões educacionais.

Essas perspectivas de participação são ampliadas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), especialmente ao vincular a efetivação da gestão democrática ao fortalecimento de instâncias permanentes de participação e controle social. Diferentemente da Constituição Federal, que consagra a gestão democrática como princípio, e da LDB, que estabelece as diretrizes gerais para sua regulamentação, o PNE desloca o debate para o plano da implementação, apresentando estratégias voltadas ao fortalecimento dos Conselhos Escolares, Fóruns de Educação, Conferências Nacionais,

Grêmios Estudantis e Associações de Pais, além de incentivar a participação da comunidade escolar na elaboração dos projetos político-pedagógicos, dos currículos e dos planos de gestão das unidades escolares, conforme segue:

> Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta lei, no âmbito do Ministério da Educação. [...]
>
> Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. [...] § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. § 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os estados e respectivos municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado.
>
> Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei. [...] § 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Brasil, 2014).

Especialmente, a Meta 19 do PNE assegura:

> Meta 19. [...] condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

A meta 19 do PNE define oito estratégias todas voltadas para a efetiva implementação da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil, definindo prazos, formas de participação da comunidade, critérios para a seleção de gestores, e repasses de verbas, além de estimular fortemente que todos os sistemas educacionais constituam e mantenham os Conselhos Escolares e Conselhos Municipais de Educação, Grêmios Estudantis, e outras instâncias de participação comunitária.

A análise do Plano Nacional de Educação evidencia um movimento de ampliação e fortalecimento da participação prevista na Constituição Federal e regulamentada pela LDB. Enquanto esses documentos estabelecem os fundamentos jurídicos da gestão democrática, o PNE busca criar condições institucionais para sua efetivação, articulando mecanismos de participação, formação de conselheiros, fortalecimento dos órgãos colegiados, incentivo à organização estudantil e ampliação dos processos de consulta à comunidade escolar. Dessa forma, a participação passa a constituir objeto de políticas públicas voltadas à sua consolidação nos diferentes níveis do sistema educacional.

Observa-se, portanto, que a participação, conforme a legislação brasileira, é concebida como princípio estruturante da gestão democrática e operacionalizada por meio de mecanismos institucionalizados de representação, deliberação, consulta e controle social. A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico, a atuação dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos Escolares, bem como o fortalecimento de conselhos de acompanhamento, fóruns permanentes de educação, grêmios estudantis e associações de pais, demonstram a preocupação do ordenamento jurídico em ampliar os espaços de interlocução entre Estado e comunidade escolar. Trata-se de um modelo que distribui a participação em diferentes níveis do sistema educacional, desde a elaboração e acompanhamento das políticas públicas até a organização da gestão escolar.

Esse desenho normativo revela uma concepção de participação predominantemente formal-institucional, estruturada por mecanismos jurídicos e administrativos reconhecidos pelo Estado. A democratização da gestão ocorre, sobretudo, por meio de instâncias colegiadas e procedimentos regulamentados que organizam a representação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, atribuindo-lhes funções consultivas, deliberativas e de acompanhamento das políticas educacionais.

A participação é concebida como elemento de fortalecimento da gestão democrática, da corresponsabilização dos sujeitos e da mediação democrática sobre a educação pública. Entretanto, a própria configuração normativa evidencia que a democratização da gestão depende menos da existência formal desses mecanismos do que das condições concretas de funcionamento, autonomia e capacidade deliberativa das instâncias participativas. A previsão legal de conselhos, fóruns e processos de consulta amplia as possibilidades de participação, mas não assegura, por si só, a efetiva incidência dos diferentes sujeitos nas decisões educacionais.

Assim, a legislação brasileira estrutura um modelo de participação fortemente institucionalizado, cuja efetividade permanece condicionada à forma como esses espaços são apropriados pelos atores educacionais e incorporados às práticas de gestão. Trata-se, portanto, de uma participação que, embora amplie os espaços de interlocução e acompanhamento da gestão, mantém a escola e os sistemas de ensino como lócus privilegiado de institucionalização da gestão democrática.

Embora a legislação brasileira reconheça a importância de considerar as peculiaridades dos sistemas de ensino e estabeleça mecanismos destinados à democratização da gestão, não há referência explícita às especificidades dos contextos fronteiriços nem à forma como as dinâmicas territoriais, culturais, linguísticas e sociais características dessas regiões devem ser incorporadas aos processos participativos. A legislação não explicita mecanismos voltados à inclusão de sujeitos que vivenciam

realidades marcadas pela mobilidade fronteiriça, pela diversidade linguística ou por formas diferenciadas de pertencimento comunitário.

Sob a perspectiva do direito à educação, essa ausência evidencia que a universalização dos mecanismos participativos não garante o reconhecimento das desigualdades e especificidades presentes nos territórios de fronteira, permanecendo como desafio a construção de práticas de gestão democrática capazes de assegurar a participação efetiva de todos os sujeitos.

3.2 A PARTICIPAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BOLIVIANA

A legislação educacional boliviana atribui à participação um significado que ultrapassa sua compreensão como mecanismo de gestão escolar, inserindo-a como um dos fundamentos do próprio projeto político e educacional do Estado Plurinacional. A *Constitución Política del Estado* (Bolívia, 2009) estabelece que a educação deve ser democrática, participativa, comunitária, descolonizadora, intracultural, intercultural e plurilíngue, reconhecendo a participação social, comunitária e das famílias como elemento constitutivo do sistema educativo:

> Artículo 78. I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
>
> Artículo 80. I. La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley. II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.
>
> Artículo 83. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley (Bolívia, 2009)

Nessa perspectiva, a participação não aparece apenas como procedimento administrativo ou instrumento de consulta, aparece também, como princípio organizador da política educacional e da relação entre Estado, sociedade e comunidades. Essa dimensão proposta na *Constituicíon* está refletida na legislação educacional maior do País, a *Ley de Educación Avelino Siñani–Elizardo Pérez* (Bolívia, 2010), que incorpora a participação social comunitária como uma das bases estruturantes do Sistema Educativo Plurinacional. Ao reconhecer a atuação de mães e pais, organizações sociais, povos indígenas originário campesinos, comunidades interculturais, organizações es-

tudantis e sindicatos, a legislação amplia significativamente o conjunto de sujeitos legitimados a participar da formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, afirma:

> Artículo 2. (Disposiciones generales). I. Participación social. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios. VIII. Sindicalización. El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio de defensa profesional, se ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación. IX. Organización estudiantil. El Estado reconoce la participación de las organizaciones estudiantiles en la defensa de sus derechos, según reglamento específico. Se exceptúa de este derecho a los estudiantes de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos a régimen especial y normativa específica (Bolívia, 2010).

O *Artículo 3* da *Ley* nº 070 evidencia que a participação ocupa um lugar estruturante no Sistema Educativo Plurinacional, ao estabelecer que a educação «*se sustenta en la sociedad*", por meio da participação plena das bolivianas e dos bolivianos, respeitando suas diversas expressões sociais, culturais e formas de organização. Essa formulação reconhece a pluralidade de sujeitos e de formas coletivas de organização que compõem a sociedade boliviana.

Ao definir a educação como comunitária, democrática, participativa e orientada pela construção de consensos, a legislação associa a gestão educacional a processos de diálogo e de tomada de decisões compartilhadas, em consonância com os princípios do Estado Plurinacional. Além disso, ao caracterizar a educação como descolonizadora, libertadora, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais, a *Ley* vincula a participação a um projeto político e epistemológico de valorização das nações e povos indígenas originários camponeses, das comunidades interculturais e afro-bolivianas, reafirmando a diversidade cultural como fundamento da organização educacional e da construção do *Vivir Bien*. Segue nos *artículos 4 e 5*, reforçando tais princípios e destaca as finalidades e objetivos da educação:

> Artículo 4. (Fines de la educación). 1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana. 7. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.
>
> Artículo 5. (Objetivos de la educación). 5. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, or-

> ganización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad (Bolívia, 2010).

Ao regulamentar a Participação Social Comunitária, a *Ley* nº 070 amplia significativamente o alcance da participação na educação ao definir os sujeitos envolvidos e os objetivos desse processo. O *Artículo 90* estabelece que a participação é exercida por atores sociais, atores comunitários, mães e pais de família com representação e legitimidade, evidenciando que a gestão educacional ultrapassa os limites da comunidade escolar e incorpora diferentes segmentos da sociedade vinculados ao campo educacional:

> Artículo 90. (Participación Social Comunitaria). Es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación (Bolívia, 2010).

Já o *Artículo 91* atribui à Participação Social Comunitária funções que extrapolam o caráter consultivo, conferindo-lhe atuação na formulação de políticas educacionais, no planejamento, no controle, no acompanhamento e na avaliação do processo educativo, além da promoção da transparência administrativa por meio do controle social:

> Artículo 91. (Objetivos de la Participación Social Comunitaria). 1. Participar en la formulación y lineamientos de políticas educativas en todo el Sistema Educativo Plurinacional, para contribuir a la calidad de la educación, en el marco de la corresponsabilidad de todas y todos los actores educativos[...] 3. Consolidar el carácter comunitario y democrático de la Participación Social Comunitaria, respetando la diversidad de los actores educativos y sus formas de organización para la participación social comunitaria, con legitimidad y representatividad. [...]. 6. Participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores educativos y la delimitación territorial y geográfica de la Participación Social Comunitaria. 7. Contribuir al logro de la transparencia administrativa a través de un control social para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional (Bolívia, 2010).

A legislação também enfatiza a construção de consensos, a corresponsabilidade entre os diferentes atores, o respeito à diversidade e às distintas formas de organização social, reafirmando o caráter comunitário e democrático da educação. Dessa forma, observa-se que a participação é concebida como um princípio estruturante da gestão educacional, orientado não apenas para a democratização das decisões, mas também para o fortalecimento do compromisso coletivo com a educação como bem comum e responsabilidade compartilhada de toda a sociedade.

O *artículo* 92 da *Ley* 070 trata das instancias de participação:

> Artículo 92. (Instancias de Participación Social Comunitaria). Las instancias de Participación Social Comunitaria en la educación, están conformadas por las organizaciones e instituciones relacionadas a la educación, con represen-

> tatividad, legitimidad y correspondiente a su jurisdicción. Su estructura compreende [...] (Bolívia, 2010).

Diferentemente de uma concepção restrita ao espaço escolar, a legislação boliviana reconhece que a participação precisa ser efetivada em várias esferas sociais, por diferentes níveis do sistema educativo, articulando instâncias nacionais, departamentais, regionais e locais. Para isso, define no *artículo* 92 cinco organizações de participação, a saber: *Congreso Plurinacional de Educación*, como instância máxima de participação dos diferentes setores da sociedade para a formulação e definição de diretrizes da política plurinacional de educação; *Consejo Educativo Plurinacional*, responsável pela proposição de projetos de políticas educativas integrais e por acompanhar o cumprimento das deliberações do *Congreso; Consejos Educativos de Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos,* que participam da formulação, implementação e avaliação das políticas educativas a partir de suas próprias estruturas organizativas; *Consejos Educativos Social Comunitarios a nivel Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas,* com atuação na gestão educativa conforme seu âmbito de competência; *Consejos Consultivos del Ministerio de Educación*, instâncias de consulta e coordenação entre o Ministério e diferentes atores educativos, sociais e institucionais criando um desenho normativo que prevê a participação em diferentes níveis do sistema, desde a formulação até o acompanhamento das políticas educativas.

Estes constituem uma estrutura institucional voltada à construção coletiva das políticas educacionais, contemplando desde sua formulação até os processos de implementação, acompanhamento e avaliação. Ao mesmo tempo, a participação prevista na legislação boliviana encontra-se estreitamente vinculada aos princípios que orientam o Estado Plurinacional Boliviano, onde a educação é concebida como instrumento para a construção do *Vivir Bien*, para o fortalecimento das identidades culturais e para a valorização das diferentes formas de organização social presentes no país.

Desse modo, a participação não se limita ao compartilhamento de decisões administrativas, mas integra um projeto político mais amplo de reconhecimento da diversidade cultural, linguística e territorial que caracteriza a sociedade boliviana, como destaca Mamani (2018).

No contexto das regiões fronteiriças, a legislação boliviana apresenta elementos que dialogam de forma mais explícita com a diversidade social, cultural e territorial ao reconhecer a pluralidade de povos, comunidades e formas de organização social como fundamentos do Sistema Educativo Plurinacional. A incorporação da participação social comunitária, o reconhecimento das diferentes expressões culturais e a valorização das identidades indígena originário camponesas, interculturais e afro-bolivianas ampliam, em termos normativos, as possibilidades de construção de uma gestão democrática mais sensível às especificidades dos territórios fronteiriços.

Todavia, a questão fronteiriça não aparece de forma explicita. E, assim como no caso brasileiro, a existência desse amplo reconhecimento jurídico não assegura sua efetivação no cotidiano das instituições educativas.

4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E BOLÍVIA: DA LEGISLAÇÃO AS RECONFIGURAÇÕES NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Ao analisar as normativas educacionais do Brasil e Bolívia, observa-se que a participação ocupa lugar central na formulação da gestão democrática, operando na garantia do direito à educação em ambos os países. Entretanto, a presença desse princípio nos marcos legais não assegura, por si só, sua realização concreta e plena nos contextos educacionais, podendo se estabelecer como uma crise entre prescrição normativa e prática institucional.

Paro (1992) evidencia que a participação tende a assumir caráter predominantemente consultivo quando incorporada ao contexto educacional e escolar, sem a efetiva e necessária incidência nos processos decisórios. Já Libâneo (2004) distingue entre participação real (aquela que implica poder efetivo de decisão) e participação formal, marcada por procedimentos burocráticos que não alteram substantivamente as relações de poder no interior da escola.

Por sua vez, Lima (2014) demonstra que as instituições escolares operam como instâncias de tradução das políticas educacionais, reconfigurando seus princípios conforme lógicas organizacionais internas, o que pode resultar no esvaziamento ou domesticação dos processos participativos.

Nesse sentido, Paro (1992) e Mamani (2018) convergem ao demonstrar que a participação não pode ser reduzida apenas à existência de instâncias formais ou à presença da comunidade em atividades escolares, como observamos também na análise das legislações de Brasil e Bolívia. Ambos os autores mostram que a existência formal de mecanismos participativos não equivale automaticamente à democratização das relações escolares, tampouco à garantia do direito à educação.

No caso brasileiro, Paro (1992) observa que instâncias como o Conselho Escolar; órgão colegiado composto por representantes da direção, professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade local; e a Associação de Pais e Mestres (APM), entidade voltada ao fortalecimento da relação entre escola, famílias e comunidade; constituem mecanismos institucionais criados para ampliar a participação da comunidade escolar nos processos de acompanhamento, deliberação e apoio à gestão da escola pública, embora formalmente previstas como mecanismos de ação coletiva, muitas vezes assumem caráter burocratizado e formalista, sem se constituírem efetivamente em fóruns significativos de decisão.

O autor chama atenção para o fato de que a organização hierárquica da escola, a centralização da autoridade e a própria cultura escolar podem esvaziar essas instâncias de sua potência democrática, convertendo a participação em prática limitada ou subordinada. Segue estabelecendo uma distinção fundamental entre participação na execução e na tomada de decisões, considerando a primeira como um meio de aproximação dos sujeitos com a instituição escolar, mas alertando que ela não deve ser confundida com participação substantiva (quando não produz incidência real sobre as decisões relativas aos objetivos da escola e às formas de alcançá-los), tampouco deve-se acreditar que apenas ela seja suficiente para a caracterização da existência de participação. Isso porque, é importante avançar para a colaboração efetiva, democrática e de partilha de decisões e poderes que a participação na tomada de decisões implica.

Na análise de Mamani (2018) da realidade boliviana, a participação social comunitária é definida no âmbito da Lei nº 070 como instância formal de participação de atores sociais, atores comunitários, mães e pais de família vinculados ao campo educativo, compreendendo estrutura, mecanismos, composição e atribuições dirigidas ao funcionamento da gestão educativa. No plano normativo boliviano, a participação aparece organizada em diferentes escalas institucionais e vinculada ao acompanhamento da gestão, ao funcionamento da unidade educativa e à atuação dos conselhos educativos social comunitários.

Mamani (2018) sinaliza que, embora a participação social comunitária esteja formalmente prevista e o conselho educativo social comunitário possua atribuições relacionadas ao funcionamento da unidade educativa, os resultados mostram pouca participação concreta dos conselhos educativos na administração escolar, baixa fluidez de informação sobre suas funções e atribuições, dificuldades de comunicação entre docentes e conselho educativo e participação limitada dos representantes da comunidade no cotidiano da escola, além de que parte dos pais participa das atividades programadas, mas nem sempre em condições de protagonismo ou liderança, aparecendo muitas vezes vinculada ao cumprimento de uma função social representativa mais do que à incidência efetiva sobre a gestão educativa.

Assim, embora inscritos em marcos normativos, contextos nacionais, tempo histórico e tradições analíticas distintas, Paro (1992) e Mamani (2018) convergem em um ponto central: a participação não pode ser compreendida como mera presença da comunidade em atividades escolares nem como efeito automático da criação de conselhos ou mecanismos institucionais. Em ambos os casos, a participação aparece como prática condicionada por relações de poder, por limites materiais e institucionais, por disputas em torno da tomada de decisões e pela tensão entre a participação formalmente prevista e efetivamente exercida.

Sob a perspectiva do direito à educação em contextos fronteiriços, observa-se que ambos os ordenamentos ainda apresentam desafios. Embora a legislação brasileira faça referência às peculiaridades dos sistemas de ensino, não explicita como as especificidades territoriais, culturais e linguísticas das regiões de fronteira devem ser incorporadas aos processos de gestão e participação.

A legislação boliviana reconhece de forma mais explícita a diversidade social e cultural e amplia, em termos normativos, os sujeitos e os espaços de participação. Porém em ambos os casos, a garantia do direito à educação em territórios fronteiriços depende da capacidade das políticas educacionais e das práticas de gestão de reconhecer as especificidades desses territórios e assegurar condições concretas para que a diversidade de sujeitos e experiências possa participar, de forma efetiva, dos processos de decisão e da construção da escola pública.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo, com o objetivo de analisar a gestão educacional tomando a participação como eixo estruturante da relação entre gestão democrática e efetivação do direito à educação, a partir das normativas educacionais do Brasil e da Bolívia, possibilitou evidenciar que a participação, frequentemente apresentada como elemento estruturante da gestão democrática da educação, não pode ser compreendida como dado automático decorrente da existência de dispositivos legais ou mecanismos institucionais de consulta. Ao contrário, trata-se de prática social situada, atravessada por disputas políticas, epistemológicas, culturais e institucionais que condicionam suas possibilidades concretas de realização.

Partindo da compreensão da educação como direito humano fundamental, sustentada pela ideia de que sua efetivação envolve não apenas o acesso à escolarização, mas também as condições de permanência, reconhecimento e participação dos sujeitos, foi possível demonstrar que a gestão educacional se configura como mediação central nesse processo.

A análise das normativas relacionadas à educação, Brasil e Bolívia, revelou que, embora ambos os países incorporem a participação como princípio em seus marcos legais, e tenham formas de concepção distintas, a operacionalização desse princípio enfrenta desafios parecidos, como o de aproximar normativa da prática real e garantir a participação. Além do fato de a existência de marcos normativos que reconhecem a gestão democrática e participativa não garantirem, sua concretização no plano das práticas escolares.

Essa tensão entre normatividade e efetivação não constituem especificidade de um ou outro país, mas está presente nos contextos educacionais de ambos, o que per-

mite supor um aumento das tensões nos espaços educacionais situados em contextos fronteiriços, derivado do próprio incremento de pluralismo linguístico, cultural, social e relacional que esses espaços-tempos comportam.

Ao compreendermos a fronteira não apenas como delimitação geográfica entre Estados nacionais, mas como território social, político e cultural no qual convivem diferentes concepções de participação, organização e produção, observamos que nessas regiões fronteiriças, as instituições escolares passam a operar em meio a múltiplas referências culturais, linguísticas e epistemológicas, o que complexifica as formas tradicionais de gestão democrática, tensionando as formulações homogêneas das políticas educacionais universalizantes que ignoram essas especificidades locais.

Esses elementos reforçam a compreensão de que a efetivação do direito à educação depende das condições concretas que possibilitam ou restringem, acerca da participação dos sujeitos e o reconhecimento da pluralidade de saberes, experiências e formas de existência presentes nos contextos escolares. Assim, as dificuldades relacionadas à democratização da gestão decorrem das formas pelas quais determinados sujeitos e conhecimentos são reconhecidos, legitimados ou invisibilizados no interior das instituições educacionais.

Dessa forma, compreender a participação como dimensão constitutiva da gestão democrática implica reconhecê-la como prática política cuja efetivação exige a ampliação de espaços formais de deliberação, e transformação das condições históricas, culturais, institucionais e conceituais que estruturam o campo educacional. Isso envolve enfrentar desigualdades históricas, ampliar o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e fortalecer processos coletivos de participação que garantam efetiva incidência dos sujeitos nas decisões educacionais.

Por fim, argumenta-se que a gestão democrática pode afirmar-se como caminho possível para a efetivação do direito à educação desde que compreendida como processo histórico, político e permanentemente tensionado, cuja realização depende da ampliação concreta das possibilidades de participação, reconhecimento e democratização das relações de poder no interior das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. La Paz, 2009. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BOLÍVIA. **Ley n.º 070 de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"**. La Paz, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14644.htm. Acesso em 05 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 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: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 mai. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=html&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação na perspectiva dos direitos humanos: garantias de possibilidades. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 979–998, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956014.pdf. Acesso em: 10 mai. 2026.

FREITAS, Luis Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013, p. 348-365. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtrhtDP6qMmKDH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Municípios da Faixa de Fronteira e Cidades Gêmeas – Acesso ao produto Faixa de Fronteira. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html. Acesso em: 21 mai. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mai. 2026.

LIMA, Licínio Carlos. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2026.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15–28, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2026.

MACHADO, Lia Osório. **Limites, fronteiras, redes**. In: Strohaecker, T.M.; Damiani, A; Schaffer, N.O.; Bauth, N.; Dutra, V. S. (org.). Fronteiras e Espaço Global. Porto Alegre: AGB, 1998, p.41-49

MAMANI, Lorenzo Acarapi. **Participación social comunitaria y su contribución en la administración educativa en el marco de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en la comunidad educativa "Naciones Unidas"**. 2018. Tese (Licenciatura em Ciências da Educação) — Universidad Pública de El Alto, El Alto, 2018. Disponível em: https://repositorio.upea.bo/jspui/handle/123456789/1366. Acesso em: 15 mar. 2026.

MARKS, Isabella Araujo; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **O contexto da produção da normatização do direito à educação para migrantes internacionais**. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11797. Acesso em: 29 abr. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. **Lantuna,** v. 1, n. 1, p. 119-136, jan./jul. 2014. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002959717. Acesso em: 15 mai. 2026.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Para além das linhas coloridas ou pontilhadas: reflexões para uma tipologia das relações fronteiriças. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, v. 11, n. 15, p. 233-256, jan./jun. 2015. Disponível em: Revista ANPEGE – artigo de Tito Carlos Machado de Oliveira. Acesso em: 17 mai. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org. Acesso em: 29 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PÉREZ GOMEZ, Angél I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angél. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?format=html&lang=pt. Acesso em: 24 mai. 2026.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: **OSAL – Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 251-261, jan./abr. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf. Acesso em: 24 mai. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 21-38, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.44647. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N3YjZdWkQ8HD35Sb6ZC7LHf/?format=html&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2026.

TAVANO, Patricia Teixeira; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Contexto migratório internacional e educação escolar fronteiriça: discussão acerca de estudos acadêmicos strictu sensu. **Revista Interdisciplinas de Mobilidade Humana-REMUH**. V. 32, p. e321843, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/remhu/a/5bZWFFYHfHk-3jQMKTwVpK5d/?lang=pt#. Acesso em 22 abr. 2025.

TAVANO, Patricia Teixeira; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; CONDE, Mariana Vaca. Da "rebeldia criativa" da fronteira: experiências no cotidiano escolar e na migração para estudos. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 17, n. 42, p. 1-18, e-2025036, set./dez. 2025. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/10591/7352. Acesso em 21 abr. 2026.

TAVANO, Patricia Teixeira; SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos; AMARAL, Laura Helena dos Santos; MARTINEZ, Flávia Wegrzyn Magrinelli. Educar em fronteiras internacionais: demandas e encaminhamentos do sistema público municipal de Corumbá/Mato Grosso do Sul. **Revista Tempo do Mundo**. n. 35, p. 119-145, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/583. Acesso em 21 abr. 2025.