



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Luciana de Macêdo Francisco Azeredo

**Gestão escolar democrática: o lugar da orientação pedagógica na
produção acadêmica brasileira dos últimos anos**

Duque de Caxias

2019

Luciana de Macêdo Francisco Azeredo

Gestão escolar democrática: o lugar da orientação pedagógica na produção acadêmica brasileira dos últimos anos

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A994 Azeredo, Luciana Macêdo Francisco
Tese Gestão escolar democrática: o lugar da orientação pedagógica na produção acadêmica brasileira nos últimos anos / Luciana de Macêdo Francisco Azeredo - 2019.
90 f.

Orientadora: Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Escolas – Organização e administração – Pesquisa -Teses.
2. Orientação escolar – Pesquisa - Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.07

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana de Macêdo Francisco Azeredo

Gestão escolar democrática: o lugar da orientação pedagógica na produção acadêmica brasileira dos últimos anos

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em 25 de junho de 2019.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estácio de Sá

Duque de Caxias

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família e,
especialmente a meu esposo Celso Ricardo
da Silva Azeredo.

AGRADECIMENTOS

A professora Amélia, minha orientadora, por me acompanhar nessa trajetória, por entender e me ajudar na superação das dificuldades ocorridas ao longo do percurso.

RESUMO

AZEREDO, L. M. F. **Gestão escolar democrática**: o lugar da orientação pedagógica na produção acadêmica brasileira dos últimos anos. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

A década de 1980 assiste a uma profusão de debates em busca de uma perspectiva mais democrática de escola, o que mobiliza mudanças em âmbito legislativo, assim como, na formação e no trabalho do Pedagogo. Considerando que o Pedagogo está inserido também no campo de atuação profissional da Orientação Pedagógica o presente estudo tem como objetivos: analisar o papel do Orientador Pedagógico na produção acadêmica sobre gestão escolar democrática (resumos de artigos científicos), bem como, mapear a produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar democrática e suas tendências. Para isso, realizou-se um estudo de cunho bibliográfico-documental. Os resultados apontam um remodelamento do perfil do Orientador Pedagógico em função da articulação do seu trabalho com as demandas da gestão escolar democrática, a necessidade de reconfiguração dos processos formativos do Pedagogo, e, das lógicas de organização do trabalho escolar. No que se refere à produção acadêmica sobre gestão escolar evidencia-se: a presença de temas atuais como violência e inclusão, as diferentes maneiras de enfoques sobre o conceito de gestão escolar/gestão escolar democrática, e ainda abordagens voltadas para: a formação docente, política e política educacional, a questão da escola como espaço democrático, relação humana, currículo.

Palavras-chave: Gestão escolar. Orientador pedagógico. Gestão escolar democrática.

ABSTRACT

AZEREDO, L. M. F. **Democratic school management**: the place of pedagogical orientation in Brazilian academic production in recent years. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

The 1980s witnessed a profusion of debates in search of a more democratic perspective of school, which mobilizes changes in the legislative scope, as well as in the formation and work of the Pedagogue. Considering that the Pedagogue is also inserted in the Pedagogical Orientation professional field, this study aims to: analyze the role of the Pedagogical Advisor in the academic production about democratic school management (summaries of scientific articles), as well as map the Brazilian academic production about democratic school management and its trends. For this, a bibliographic-documentary study was carried out. The results point to a reshaping of the profile of the Pedagogical Advisor due to the articulation of his work with the demands of democratic school management, the need to reconfigure the educational processes of the Pedagogue, and the logic of the organization of school work. Regarding the academic production on school management, it is evident: the presence of current themes such as violence and inclusion, the different ways of approaching the concept of school management / democratic school management, and also approaches focused on: teacher education, politics and educational policy, the issue of school as a democratic space, human relationship, curriculum.

Keywords: School management. Pedagogical advisor. Democratic school management

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Resultado Geral da Pesquisa	55
Quadro 2	Quantitativo de publicações	58
Quadro 3	Publicações selecionadas para análise	58
Quadro 4	Organização das ideias de gestão presentes nos artigos analisados	60
Figura 1	Predomínio de Estudos	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Associação Brasileira de Imprensa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCNP	Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OP	Orientador Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODASEC	Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para População Carente do Meio Urbano
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
	Colocações iniciais.....	15
1	O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	18
1.1	O Pedagogo no contexto de gestão escolar democrática ...	31
1.2	A escola e os seus desafios voltados para a gestão escolar democrática	36
2	REVISITANDO FORMULAÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	43
2.1	A gestão escolar democrática e a questão da participação	48
3	METODOLOGIA	54
3.1	Descrição das etapas realizadas	54
3.2	Explicitação do objeto de análise e busca inicial	55
4	EXPLORANDO DADOS E RESULTADOS	60
4.1	Detalhamento dos artigos	60
	CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Inicialmente apresentamos uma narrativa cujos objetos de análise são as atividades acadêmicas e profissionais nas quais me envolvi ao longo da vida. Adiante, neste trabalho começamos destacando as circunstâncias e os elementos fundamentais para essa dinâmica numa perspectiva cronológica.

Filha primogênita de uma família de migrantes nordestinos do interior da Paraíba. Como referência maternal possuo a determinação de uma mulher que teve de substituir o aprendizado na escola pela dedicação ao trabalho doméstico e no roçado. Como referência paternal possuo a humildade de um homem cambitador de cana que se tornou pedreiro. Ter nascido dessa união traz um particular significado tendo sido conjuntura estruturante dos meus desejos e sonhos, propulsores de novos horizontes.

Refletindo sobre isso tenho a convicção de que não posso decepcionar as pessoas que me educaram com sua dedicação e seu suor, com suas lágrimas e sorrisos, com o fôlego inesgotável de quem pretende que o futuro de sua descendência se apresente diferente. Uma infância assinalada por limitações produz sentidos para a vida, ensina que é possível experienciar oportunidades que transcendem as condições reais da existência.

Entrar na escola é algo marcante. Duas salas improvisadas no quintal de uma cabelereira com filhas formadas no Ensino Normal foi o suficiente para alfabetizar “Gentes Miúdas”. Logo o tempo passou, fui estudar numa escola pública na antiga primeira série. Não demorou muito e com uma provinha fui reclassificada para a segunda série. A Escola Municipal Montese atendia até a quarta série. A partir da quinta-série estive matriculada na Escola Estadual Aлемy Tavares da Silva sem repetir nenhum ano cheguei à oitava série aos catorze anos de idade. Foi quando decidi com o apoio da minha mãe mudar de escola. O primeiro ano do Ensino Médio cursei no Colégio Estadual Dom Pedro II em Petrópolis. Bastante empolgada prestei o exame do referido colégio para um curso técnico em Química, sendo essa uma tentativa malsucedida. Nunca fui muito boa com as Ciências Exatas! Foi então que, numa tarde de domingo em conversa na casa de uma vizinha, que uma conhecida me informou sobre o Curso de Aprendizagem Industrial – parceria entre a Força Aérea Brasileira e o Serviço Social da Indústria (SESI)/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Prestei o exame e fui classificada em primeiro

lugar. A forma de desenvolvimento do ensino era tradicional e pautada em ensinamentos típicos do militarismo, chegando os alunos a serem submetidos inclusive à ordem unida. Essa foi uma experiência boa em minha vida pessoal, pois consolidou a importância da disciplina, entretanto, não profícua quanto à dimensão profissional. Jamais exerci a profissão de Serigrafia a qual dediquei um ano da minha vida. Tendo passado esse ano dei prosseguimento a conclusão Ensino Médio.

Instaurava-se aí mais um dilema. Naquela época meu pai se encontrava desempregado e não tinha condições de arcar com o custo de um cursinho pré-vestibular. Assim, procurei o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Nesse ínterim, me virava para ajudar na despesa da casa, como manicure, atendente de *lan house*, vendedora de salgadinhos, ajudante de mercadinho de bairro.

Em 2009, início a minha graduação em Pedagogia. O curso ofereceu um currículo que propiciou uma visão crítica com elementos fundamentais para a multidimensionalidade dos nexos com a Educação, provocada pelo acesso e interpretação dos saberes da Psicologia, da História da Educação, das Tendências em Ensino de Matemática, Língua Portuguesa, bem como, outras disciplinas. A disciplina de Estatística contribuiu para a articulação entre o planejamento e a avaliação. Já os Estágios, me possibilitaram o contato com chão da escola vivenciando seus limites e suas possibilidades, suscitando ainda, o desejo de compreender como seria a atuação do Pedagogo no âmbito da empresa, setor de Recursos Humanos. Sendo assim, fiz um estágio de 1 (um) mês na Diretoria de Recursos Humanos da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), entretanto, tive de abandonar, pois, se manter na faculdade onera custos, para isso, eu precisava trabalhar de (sacoleira), atividade em que me dediquei durante cinco anos. A ajuda de custo oferecida era muito pequena em relação aos gastos com passagem e alimentação. Precisei então me afastar da Fiocruz. Tive ainda, a oportunidade de trabalhar na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, mais uma vez estando no espaço público. Pelo fato de eu ter conseguido trabalhar próximo a minha casa consegui aglutinar a atividade de sacoleira com o estágio. Em 2012, terminei a graduação.

O entendimento do processo educativo como um processo político se consolidou durante a Especialização em Gestão dos Processos Educativos, Administração e Supervisão Escolar. Esse reencontro com a Universidade acontece

em 2015, provocado pelas inquietações do meu dia - a - dia de trabalho numa escola da Prefeitura Municipal de Belford Roxo, onde, em 2014, inicio efetivamente minha trajetória como Pedagoga, que serve a Educação Pública.

Para o cumprimento do desafio de ser uma Supervisora Escolar me vi envolvida pelo desejo de voltar a Universidade. No curso de Especialização realizado, discutimos os objetivos e a relevância da figura do gestor, do professor, do orientador, de todos os sujeitos do processo educativo, inclusive, dos educandos. Ademais, nos debruçamos sobre a questão do Planejamento enquanto elemento norteador da Prática Pedagógica; da necessidade do estabelecimento de canais de comunicação entre a escola e a comunidade para que se configure a participação de todos na tomada de decisões em ambiente escolar; tocamos ainda, nos princípios para efetivação de uma Gestão Democrática, conhecendo e analisando correlação teoria - prática via o contato com a Escola Municipal Barro Branco. Sem contar, no quanto acrescentou os conhecimentos de Legislação, Metodologia da Pesquisa, bem como, Memória e Educação para elaboração do Projeto de Pesquisa para o Mestrado.

Durante os momentos finais da Especialização as questões suscitadas no Projeto de Pesquisa se mostravam muito complexas para serem abordadas somente no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização e provocavam muitas reflexões. A pesquisa realizada sobre o Estado da Arte em Gestão apresentava as diversas dimensões da Gestão e também a polissemia do termo Gestão Democrática. Muito haveria ainda para ser aprofundado.

Nessa trajetória cheguei a finalizar a Especialização em Gestão dos Processos Educativos, Administração e Supervisão Escolar, selada pela redação do Trabalho de Conclusão de Curso. Cursei também uma Especialização em Educação Psicomotora no Colégio Pedro II.

Sobre o mestrado, acho relevante citar que o que mais tem chamado a minha atenção é a ideia de participação no processo da gestão escolar democrática. Percebi que seria importante, tanto para a pesquisa da dissertação, quanto para o desenvolvimento do meu trabalho como Supervisora Escolar/ Orientadora Pedagógica levantar mais informações sobre o conceito de participação. Com esse propósito, o desenvolvimento dessa dissertação constitui-se em um marco na minha trajetória profissional. A partir dela, tenho a expectativa de dar continuidade a outros projetos de pesquisa, que abordam, que impactam, que permeiam de alguma

maneira o trabalho do Orientador Pedagógico.

Colocações iniciais

A gestão democrática passa a fazer parte das discussões do campo educacional principalmente a partir da década de 80, quando se reivindicavam formas menos “tradicionais” de gestão escolar. No campo legislativo, a alusão à necessidade de práticas mais democráticas de gestão tem sido confirmada inclusive na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece em seu artigo 206, inciso VI: “a gestão democrática do ensino público”, bem como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) no artigo 3º¹ inciso VIII, no caput do artigo 14 de modo que descreve-se nos incisos I e II² os elementos que devem ser considerados nesse tipo de gestão, e no caput do artigo 56³ da LDBEN ,também, se pode perceber a gestão democrática como princípio.

A década de 1980 assiste a uma profusão de discussões e debates em busca de uma perspectiva mais democrática de escola. Nesse cenário, a legislação educacional incorpora no seu texto a definição de gestão escolar democrática como princípio para a escola pública. A partir daí, se a legislação dá materialidade aos anseios voltados para a perspectiva democrática, há que se supor que a formação e o trabalho do Pedagogo são afetados por essa mudança de perspectiva.

As questões que envolvem a gestão democrática – tais como concepções, práticas e pressupostos teórico-metodológicos, em especial aquelas relacionadas aos modos de operacionalizar as ações, têm se constituído em campo de interesse e debate em todas as instâncias da sociedade.

¹ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

² Art. 14. Os sistemas de ensino definirão 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 ou equivalentes.

³ Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Nesse contexto, o que motiva a investigação sobre o lugar do orientador pedagógico na produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar democrática diz respeito ao reconhecimento da importância do Orientador Pedagógico na dinâmica escolar. Essa importância reside, dentre outros pontos, na proposição e implementação de ações pedagógicas pautadas em uma perspectiva mais democrática. Também, por ser o Orientador Pedagógico parte integrante da Equipe Diretiva da escola, participa ativamente da busca de alternativas para as exigências técnicas, administrativas e estratégicas intra e extra escolares em articulação com as demandas internas da escola.

Além disso, existe reconhecimento da necessidade de se aprofundar os estudos sobre gestão educacional, analisando o papel dos atores nesse processo, enquanto vinculados ao processo de mudança (DOURADO, 2007). A afirmação do autor inspira a busca de evidências da gestão escolar democrática em relação ao trabalho do Orientador Pedagógico, tendo em vista que é um dos atores do processo pedagógico.

Em termos da escolha do foco de análise (resumos de artigos científicos) cabe destacar que se parte da ideia de que há uma profusão de discussões em torno do tema nos diferentes espaços educacionais. E, especialmente sendo a produção dos dados, de certo modo, um retrato das prioridades em termos da produção e difusão do conhecimento, suscita a curiosidade de, ao mapear a produção acadêmica sobre gestão escolar democrática, buscar se e como o orientador pedagógico é contemplado.

Dessa forma, utilizou-se como fonte de pesquisa a base de dados SCIELO BRASIL. A opção pela investigação de resumos de artigos científicos) disponíveis nessa base de dados justifica-se pelo fato de ser reconhecidamente pelo meio acadêmico como uma fonte de pesquisa de fácil acesso para diferentes públicos.

Acredita-se que o mapeamento das produções acadêmicas sobre a gestão democrática que fazem alusão à atuação e atribuições do Orientador Pedagógico pode contribuir para a ampliação do olhar sobre as atribuições desse profissional no contexto da gestão democrática escolar nos sistemas públicos de ensino (DOURADO, 2003, 2007, 2013; LIBÂNEO, 2002; LUCK, 2007; PARO, 2001).

Assim, este estudo propõe como objetivos principais: analisar o papel do Orientador Pedagógico na produção acadêmica sobre gestão escolar democrática e

mapear a produção acadêmica brasileira sobre gestão democrática e suas tendências.

Como questões norteadoras, indicam-se: de que modo o orientador pedagógico é contemplado nessa produção acadêmica sobre gestão escolar democrática? Quais as tendências da produção acadêmica brasileira sobre gestão democrática no período de 2006 – 2016?

Para responder as questões foram propostas as seguintes categorias de investigação: lugar do Orientador Pedagógico na produção acadêmica sobre gestão escolar democrática no período de 2006-2016. Atribuições do Orientador Pedagógico na perspectiva da gestão escolar democrática;

O presente estudo se organiza a partir de quatro (04) capítulos. O capítulo 1 analisa a dimensão da formação e da atuação do Pedagogo, apontando nessa formação como a proposição da gestão democrática enquanto matriz da gestão da escola pública pode modificar o perfil de atuação desse profissional no contexto do que se espera dele na escola.

O capítulo 2 se ocupa em revisitar o tema da gestão democrática na esfera da educação pública. Isso possibilitou a articulação entre os temas gestão democrática e a ideia de participação (PATEMAN, 1992). Essa articulação permite identificar possíveis contradições do processo participativo, se consideradas as demandas sociais, a complexidade da dinâmica da escola e a especificidade do trabalho do OP.

O capítulo 3 descreve o encaminhamento metodológico proposto.

O capítulo 4 apresenta os dados e resultados organizados e detalhados pelos seguintes itens: foco, objetivos, questões norteadoras e conclusões dos artigos da plataforma SCIELO.

Ao final, apresentam-se algumas reflexões que emergem do trabalho como um todo e são, na verdade, um convite a desdobramentos e aprofundamentos futuros.

1 O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Este capítulo trata das formas como a questão da formação do Pedagogo/Orientador Pedagógico é contemplada no âmbito da educação brasileira, especialmente em termos das determinações legislativas. Acredita-se que um olhar mais cuidadoso sobre esses aspectos legislativos permite um entendimento mais abrangente sobre como as atribuições do O.P se configuram, ou se reconfiguram a partir do advento da gestão escolar democrática como princípio para a gestão da escola pública.

A formação dos pedagogos não é uma questão nova no contexto brasileiro. Historicamente, tem sido analisada de diferentes formas. Dentre as diferentes abordagens, as mais recorrentes resgatam a peculiaridade do curso de pedagogia relacionado à formação de identidade do pedagogo, e também relacionada à que conhecimentos esse pedagogo deve possuir para enfrentar os desafios cotidianos (BRZEZINSKI, 1996).

A respeito do curso de Pedagogia cabe destacar que inicia na década de 1930. Porém, somente em 1939 é instituído como requisito necessário para a formação do pedagogo. Traz uma dimensão profissionalizante para a formação dos professores primários. Pode-se acrescentar ainda que:

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto lei número 1.190 de 4 de abril de 1939 visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído por tal documento legal, “o chamado padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os círculos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. O curso de Pedagogia foi previsto como o único curso da seção de Pedagogia que ao lado de três outras – a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras, com seus respectivos cursos compuseram as ‘seções’ fundamentais da faculdade (BRZEZINSKI, 1996, p.30)

Observa-se que o curso de Pedagogia possuía matriz hermética na década de 1930 e 1940, o que quer dizer que o profissional, de acordo com a proposta, se aproximaria mais de um “técnico em educação” (SAVIANI, 2008, p. 147). Além disso, tal matriz era pouco clara em relação às funções a serem desenvolvidas por esses técnicos. Diante disso, é possível antecipar a relevância da dimensão pedagógica para a formação e atuação do Pedagogo.

As reflexões acerca da dimensão histórica do curso de Pedagogia sugerem distorções quanto à proposta curricular - entendida como fechada; e quanto à priorização de disciplinas comuns ao campo educacional. A partir das informações trazidas pela dimensão histórica, acredita-se, tornar-se possível apontar e entender melhor como as influências políticas que marcam a década de 1930 influenciam os direcionamentos da formação do pedagogo, e mesmo do Curso de Pedagogia.

A década de 1930 é relevante também em razão da influência dos princípios da Escola Nova, expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - documento de política educativa em defesa de uma escola pública, laica, gratuita e universal. O Manifesto influenciou sobremaneira a Constituição de 1934. Apresentava direcionamentos sobre a profissionalização dos técnicos em educação (especialistas) e dos docentes, a necessidade de modificações nos rumos da formação docente as quais implicariam a consideração do palco das ideias do pensamento pedagógico, bem como, o investimento em novos dispositivos legais para regulamentar a função.

Em termos da estruturação do curso de Pedagogia em 1939 até o ano de 1961, esta apresentava o seguinte: três anos para cursar o bacharelado (conteúdo específico) somado a mais um ano de licenciatura (o curso de didática).

Torna-se importante destacar aqui alguns fatores históricos: o processo de redemocratização do Brasil, num contexto pós-guerra, enfatizando a Constituição de 1946 que desencadeou as discussões acerca da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961. Acerca disso, Santos (2010) afirma:

No Brasil, o pós-guerra influenciou, com os ventos da democracia, a transição política no país. A deposição de Vargas ocorrida em 29 de outubro de 1945 inaugurou um ambiente de liberdade de expressão, reorganização da sociedade civil, num regime que promulgou, em 1946, uma constituição de caráter liberal (SANTOS, 2010, p. 47).

O debate em torno da construção da LDBEN 4.024/61 começava a ser delineado. De um lado, as pressões conservadoras e privatistas; de outro, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, o Novo Manifesto. Havia expectativas e aspirações positivas em torno da formulação desta lei. Acreditava-se que traria profundas mudanças para a estrutura da educação no Brasil (ROMANELLI, 2003).

Como consequência da promulgação da LDBEN, em 1962, o Parecer 251 do Conselho Federal de Educação fixa currículo e duração mínima para o curso de

Pedagogia. Visava formar o Pedagogo generalista, sem discriminação entre bacharelado e licenciatura. Note-se que a Lei 4.024/1961, atribui ao Curso Normal de nível Médio a formação dos professores para o magistério, não havendo alusão ao curso de Pedagogia. Os Artigos 62 a 65 assim definem:

Art. 62: a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam as condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam;

Art. 63: Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados de pedagogia, filosofia, psicologia, ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64: Os educadores de ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau especial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65: o inspetor de ensino, escolhido por concurso público, de títulos e prova deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961).

Assim como o contexto político do país influenciou o conteúdo do Parecer 251/1962 do Conselho Federal de Educação, também influenciou as deliberações que se seguiriam. A partir do Golpe Civil-Militar de 1964, o país passa por um intenso processo de centralização administrativa. Santos (2010) discorre sobre isso:

Este ideal esteve presente para além do governo de Vargas. Inaugurou-se em 1930, consolidou-se em 1937, ampliando-se até 1945, retornando em 1964 e permanecendo institucionalmente até 1985, mas presente no processo político brasileiro pós-ditadura (SANTOS, 2010, p. 38).

Na condução do trabalho pedagógico os diferentes níveis no sistema público de ensino, a educação era tida como instrução programada em que se tinham objetivos tanto de conteúdos quanto de comportamentos. Isso indica a presença de uma tecnocracia no período militar. Com esse modelo instalado não havia obstáculos que pudessem perturbar a adaptação econômica e política almejada pelo então regime.

O governo militar embora em seu discurso fizesse alusão a inovação, a sociedade se viu diante da rigidez do AI 5, por exemplo. No Plano econômico e social o “milagre econômico” não aconteceu. Tal cenário corroborou para a crise fiscal e o conseqüente enfraquecimento do regime (ROMANELLI, 2003).

Nesse contexto, impõe-se a necessidade de atuação do capital estrangeiro. Projetos surgem: Polo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Socioeducativas e

Culturais para População Carente do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-escolar, entre outros, com recursos pulverizados, mas, que não ressoam no âmbito da qualidade da educação (SANTOS, 2011; SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012).

A atuação do capital estrangeiro previa assistência técnica necessária ao desenvolvimento educacional e econômico no país. A ênfase dos acordos ocorria norteada em consonância com a racionalidade científica, a produtividade, a eficiência e a qualidade, aproximando o modo de trabalho das fábricas ao modo de trabalho das escolas. O que influenciou a formação dos pedagogos (ROMANELLI, 2003).

Esse período político também foi o cenário da Lei 5.540/1968, a denominada Reforma Universitária. Tal reforma designa a criação de departamentos a qual redefine a questão da autonomia e da hierarquia na Universidade. Já a função técnico pedagógica, ficou a cargo da coordenação do curso. Além disso, no ano subsequente, o Conselho Federal de Educação (CEF) delibera mudanças para o curso de Pedagogia com o Parecer CEF 252/1969. Tais mudanças incluem habilitações, além das disciplinas Pedagógicas da Escola Normal, que certificavam o magistério. Conforme Castro (2007):

O curso de Pedagogia passava a formar “professores para ensino de 1º grau e ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares” (CASTRO, 2007, p. 205).

Sendo assim, esse parecer indica que a finalidade do curso de Pedagogia seria preparar os profissionais da educação: Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Professor, Administração escolar, Inspeção e Planejamento Escolar, como registrado nos artigos a seguir:

Art. 1º A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para a atividade de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feito no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2º O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de outras habilitações específicas (BRASIL, 1969).

Essa indicação de um profissional multifacetado colabora para causar polêmica e confusão quanto à identidade do Pedagogo, pois, “[...] a maioria dos

planos de carreira do magistério alcançou o ‘especialista’ a um plano mais elevado como profissional da educação” (BRZEZINSKI, 2007, p. 238). Esse profissional poderia atuar tanto como professor, quanto poderia ser especialista. Assim, percebe-se dificuldade quanto à formação da identidade do Pedagogo (dificuldade essa) favorecida pela imprecisão do texto da legislação na Lei nº 4024/61. Conforme se pode observar a seguir:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961).

Isso persiste na Lei 5.692/71 que conserva a formação dos especialistas assegurada na lei anterior em nível superior, e passa também a aceitar a pós-graduação como meio de titulação. A esse respeito o Art. 33 detalha:

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

De acordo com esse artigo o exercício do magistério e/ou especialidades pedagógicas pressupõe o registro em órgão do Ministério da Educação e Cultura. A Lei 5.692/71⁴ registra também núcleo básico para os currículos escolares, o que era necessário para a consecução de ações que garantissem simultaneamente o cumprimento da legislação e a autonomia da escola.

⁴Tal regulamentação permaneceu até 1976 com os desdobramentos CFE 67/75, 68/75, 69,70,71 de 1976.

Ainda tendo em mente que os acontecimentos históricos influenciam o contexto educacional citam-se: na década de 1970 ocorre abertura política em função do aumento das pressões contra o governo militar. Essas pressões tomam forma por meio das associações científicas e sindicais. Exemplo disso: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) em 1977, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) em 1979.

O regime Civil-militar em seus últimos anos de repressão já sofria os sinais de insatisfação por parte da população. Perdia o controle das massas sociais que exigiam um novo ambiente, este democrático e participativo. As medidas de Ernesto Geisel (1974-1979) levavam o Brasil a uma crise econômica, desemprego, greves, reorganização sindical. Entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (AIB) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) aderiram também a essa luta com manifestações de protesto.

Nessa direção, o país sai lenta e gradualmente do regime militar e se descortina a década de 1980, representando ruptura do pensamento educacional da década de 1970 e a luta dos educadores. De acordo com Santos (2010):

O intelectual não sobrevive isolado com as suas ideias e reflexões, pois procura compartilhá-las com outros, em rede, num processo de sustentação cultural, ideológica e política. Estas redes, onde a aproximação desdobra-se em acordos, alianças e relações de reciprocidade, demarcaram o desenvolvimento dos projetos individuais e coletivos destes intelectuais (SANTOS, 2010, p. 141).

A citação acima auxilia na compreensão de que não se pode negar que na história do curso de Pedagogia, o pensamento educacional e, por consequência, a atuação do Pedagogo brasileiro foram influenciados pelas tendências pedagógicas assumidas em cada época. Inegavelmente [...] “as práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociologista, reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante descomprometida com a produção do conhecimento”. Assim sendo, desconsidera-se a relação existente entre a educação e o trabalho do educador (BRZEZINSKI, 1996, p. 43):

É necessário apontar, neste contexto, questões de formação, das demandas da sociedade e do papel do Pedagogo. Especialmente a da ausência teoria pedagógica e as formas específicas de ação pedagógica na faculdade de educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2009); a da carência de investimentos na formação de especialistas e da pesquisa em educação. Nesse sentido, se reconhece a relação

estreita que se estabelece entre a essencialidade de um profissional bem formado e as questões da qualidade da educação oferecida para os alunos, bem como com o enfrentamento das desigualdades produzidas pela escola. Também, uma formação docente inicial de boa qualidade; a valorização da formação continuada; a importância de uma legislação clara que assegure a dignidade do professor durante o exercício de sua profissão, e os direitos do discente (LIBÂNEO, 2002).

A Lei 9394/96 prevê, para as escolas, a responsabilidade de elaboração da sua proposta pedagógica, considerados: o currículo, a forma de organização escolar, a competência dos docentes em zelar pela aprendizagem dos educandos. Dessa forma, salvaguarda o direito de aprender. Porém, não resolve a questão das incertezas ligadas ao trabalho do Pedagogo.

No que tange à redação dos artigos 64 e 67 da lei 9394/93, a docência se configura como a base da formação do Pedagogo. Entretanto, a perspectiva de docência colocada na lei guarda em si amplitude, pois envolve a ação pedagógica propriamente dita, e abrange ainda, as atividades organizacionais escolares, bem como, em outros espaços onde se tem educação. Outro marco relevante é a extinção da formação em funções administrativas, de planejamento, de inspeção, de supervisão e de orientação educacional, separadamente.

A LDBEN 9394/96 determinou que, prioritariamente, a formação de professores ocorresse em nível Superior. Até então os docentes das séries iniciais eram formados no curso Normal de nível Médio. Conforme Castro (2007, p. 210): “se, por um lado, esta determinação legal se mostrava inadequada a um país com as dimensões do Brasil, com a tremenda desigualdade entre regiões e cidades, acabou funcionando como um horizonte desejável”.

Como já foi dito anteriormente, muito se discutiu acerca das políticas de formação dos professores por meio de reuniões, documentos assinados por associações e entidades e encontros (BRZEZINSKI, 2007; CASTRO, 2007). Entretanto, foi entre os anos de 1997 e 2006, anos correspondentes à elaboração das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) para os cursos de graduação, que as articulações do Movimento Nacional de Educadores ganharam forma.

É interessante dizer que as discussões foram amplas e envolveram vários segmentos da sociedade civil. Dessa mobilização da sociedade resultam vários

movimentos. Dentre eles, o Movimento Nacional dos Educadores. Esse movimento surge no final da década de 70, e discute a situação da educação brasileira, identificada, à época, como preocupante. Nesse cenário, merece destaque a IV Conferência Brasileira de Educação ocorrida em Goiânia, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, organizada por esse movimento, que teve como tema a “Educação na Constituinte”. Nesse evento produziu-se um documento chamado Carta de Goiânia, que apontava dados relevantes sobre a formação dos professores, incluindo-se aí os pedagogos. O documento chama a atenção para alguns dados: “[...] 22% de professores leigos; - Precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país; - Salários aviltados em todos os graus de ensino (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 1240).

Desse modo, a formação e a profissionalização docente já eram uma preocupação e uma proposta do Movimento Nacional dos Educadores. Por influência desse Movimento essas questões são incluídas na agenda da Constituinte de 1988, e apontada nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), e na LDBEN 9394/1996.

Pontuada a importância desse movimento, importa aqui também assinalar as tensões existentes quando do processo de encaminhamento do documento das DCNP. Essas tensões ficam mais evidentes em 6 de maio de 1999. Nessa data uma Comissão de Especialistas envia o documento ao Conselho Nacional de Educação. Tanto a Secretaria de Educação Superior (SESu) quanto a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) resistiam em “estabelecer diretrizes para o curso Normal Superior, criado pela Lei 9496/96” (BRZEZINSKI, 2007, p. 241). Nesse cenário há que se notar que a Lei consolida a ideia de que educador atue em espaços escolares e não escolares.

Outro documento igualmente relevante é o Parecer CNE/CP 9/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica, aprovado em 08 de maio de 2001. O documento apresenta a seguinte perspectiva sobre a atuação do profissional na Educação Básica:

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar

criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (BRASIL, 2001).

Esse documento apresenta uma série de características que devem compor o perfil do professor elencadas no texto como “*competências necessárias ao professor*”, características essas defendidas na LDBEN 9394/96.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia tem por base a docência, indicando a natureza específica do trabalho do professor. A necessidade de uma formação de cunho teórico-prático converge com a ideia da formação no curso de Pedagogia.

Essa discussão também permeia o contexto da Resolução (CNE/CP/01/2006). Resolução esta que resulta de amplo debate no cenário acadêmico nacional. Tem por objetivo a melhoria da qualidade da formação dos profissionais de Educação brasileiros, articulada ao próprio exercício da profissão.

Sem dúvida, outras questões permeiam as discussões sobre a melhoria da qualidade da formação dos profissionais de educação, como, por exemplo, as relacionadas à valorização salarial, à desvalorização social, às lacunas na formação inicial e continuada. É fato que todas essas questões complexificam o contexto em que a resolução é concebida. A Resolução o curso de Pedagogia:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A resolução ratifica, como já assinalado anteriormente, que a natureza específica do trabalho do professor é a docência, podendo atuar em outras áreas. Entretanto, aponta que é necessário compreender melhor o campo da formação dos profissionais da educação. Esse campo de possibilidades expresso na Resolução abre margem de entendimento, por exemplo, de que a formação pedagógica pode incidir não só no curso de Pedagogia, mas também em outros cursos. Essa interpretação se objetiva nos seguintes termos: “em outras áreas quais sejam

previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Explicita-se, dessa forma, um entendimento geral de que a formação pedagógica deve considerar princípios e definições necessários ao desenvolvimento de todos os profissionais que atuam como educadores em diversos níveis e modalidades.

A Resolução no seu artigo 2º inciso 2º trata de assuntos relacionados à gestão educacional embora não utilize tal termo:

Art. 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:
I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Nesse caso, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas são compreendidas como responsabilidade do profissional que se forma em Pedagogia. Faz parte da atividade de gestão da escola: a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais. Desse modo, as atividades acima citadas compreenderiam o processo de elaboração e execução pertinente à gestão (LUCK, 2010). Nessa mesma linha de raciocínio podemos citar os artigos 3º, 4º, 5º e 6º. Até a resolução de 2001 era possível perceber uma visão da letra da lei majoritariamente voltada para a docência, entretanto, a Resolução do curso de Pedagogia (CNE/CP/01/2006) traz a figura do Pedagogo também como um gestor, sendo este o gestor dos processos pedagógicos.

A relevância da gestão no processo de formação do Pedagogo é confirmada por Gatti (2010, p. 215) em seus estudos acerca da “formação de professores no Brasil, considerando “[...] os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia”. Desse modo a autora chega à conclusão de que a ausência desses saberes nas ementas dos cursos seria uma lacuna:

As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias se aloca em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente” com percentuais irrisórios (GATTI, 2010, p. 215).

Essa concepção leva a crer que o professor para além do profissional da educação é também gestor dos processos educativos, aquele que toma as decisões fazendo a ação pedagógica acontecer. O que embasa a tomada da gestão como referência nesse contexto.

Através dos dados sobre o curso de Pedagogia percebe-se, especialmente no que se refere às legislações, que a complexa realidade educacional do país produz reflexos na formação do Pedagogo. Assim sendo, as mudanças na Educação e no Curso de Pedagogia tendem a influenciar as exigências relacionadas aos profissionais que atuam nesse âmbito.

As mudanças na Educação e no Curso de Pedagogia, mais uma vez põem em evidência a ideia de prática docente como objeto de formação tanto no campo teórico, quanto no campo prático. Franco (2008) destaca que é preciso valorizar o pedagogo na sua profissionalidade. Para isso, há que se considerar segundo a autora a dimensão científica e epistemológica desse trabalho:

Na tentativa de reinterpretar as necessidades formativas do Pedagogo, considero importante inverter a epistemologia que tem fundamentado a maioria dos discursos sobre Pedagogia como elemento de identidade a prática docente e não na prática docente como elemento identificador da identidade da Pedagogia. Considero que, pelo que expus, pude deixar fundamentado que a docência, uma das modalidades da práxis educativa, se deve organizar pela Pedagogia e não seria correto afirmar que é a Pedagogia que deveria se organizar pela docência (FRANCO, 2008, p. 114).

Entender o Pedagogo como um profissional significa respeitá-lo enquanto detentor de saberes que estão para além da sala de aula, o que possibilita uma visão global do processo e da ação educativa (BRZEZINSKI, 2002). Desse modo, em âmbito da formação desse profissional, se respeita a profissionalidade pedagógica e a integralidade epistemológica.

Ao lançar luz sobre a questão da formação do Pedagogo como desafio, Franco (2008) destaca a ideia da complexidade da formação desse profissional e, para, além disso, pressupõe que a atuação do Pedagogo partindo da práxis educativa é requisito ao seu processo de profissionalização: Assim:

No processo de sua formação, o pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente. A tarefa pressuposta ao pedagogo, ou seja, a de ser um pesquisador crítico da práxis educativa requer uma sofisticada formação; assim como a tarefa de

formação de um professor crítico reflexivo também a exige. Mas, os focos são diferentes: ao pedagogo, são os processos constituintes e intervenientes na práxis educativa; ao professor, a ênfase nos processos dialógicos e dialéticos da relação aluno e conhecimento, quer na construção, quer na apropriação desse processo. Focos próximos e complementares, mas diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparos diferenciados (FRANCO, 2008, p. 124).

A autora faz uma analogia entre a práxis educativa e o processo dialógico e dialético da relação aluno e conhecimento considerando as duas dimensões articuladas, envolvidas em ambas as funções (Pedagogo e professor). Apesar das aproximações entre tais dimensões cada qual guarda a sua peculiaridade. A dimensão da práxis educativa fundamenta o trabalho, a partir de representações e interpretações na ordem do processo do trabalho que ajudam a analisar, fomentar e recriar as práticas. No que se refere ao processo dialógico e dialético da relação aluno e conhecimento situamos a necessidade da presença do professor como articulador do processo de ensino a partir de uma relação não estática e não vertical, tendo em vista a natureza educativa do seu trabalho.

Ao analisar a atuação do Pedagogo percebe-se que a administração escolar deve servir como prática social mediadora entre educação, sociedade e escola, assim sendo a teoria não deve se sobrepor à prática, é preciso dar importância às questões concretas na prática cotidiana escolar.

As questões ligadas à prática cotidiana escolar são objeto de integração entre o corpo docente e a comunidade escolar. Em consequência, o Pedagogo de uma escola pública deverá “trabalhar de maneira determinada, para que possa identificar a realidade de cada problema, solucionando-o de forma favorável, conseguindo assim resultados que auxiliem de forma eficiente o corpo docente” (FRIGOTTO, 1996, p.34). A integração entre corpo docente e comunidade pode se dar, por exemplo, através de ações e projetos pedagógicos no intuito de tornar a escola um instrumento de mudança e transformação social.

Com relação ao papel do Pedagogo há que se considerar a ideia de capacitação profissional. A esse respeito Libâneo (2001) assinala que esse profissional estuda, conhece e se ocupa da educação tendo como papel central organizar e sistematizar os diversos conhecimentos advindos do processo naturalmente humano de ensino e aprendizagem. Acrescenta, ainda, que “o pedagogo terá a responsabilidade de acompanhar todas as questões educacionais visando direcionar e qualificar esse processo” (LIBÂNEO, 2005, p. 45).

Nesse sentido, torna-se igualmente relevante ressaltar a questão da qualificação técnica. Para Libâneo (2001) é de responsabilidade do Pedagogo ter uma boa fundamentação teórica, conhecer a legislação educacional e ter uma capacidade aguçada de planejamento, pois é através de um bom planejamento que se garante um trabalho mais qualificado e efetivo.

Nessa lógica, a construção do processo educativo e as relações humanas que o envolvem, acabam sendo consideradas como fatores essenciais e os resultados são traduzidos através do alcance do objetivo da escola, que é educar.

1.1 O Pedagogo no contexto de gestão escolar democrática

Este item discute as atribuições do OP no contexto da gestão escolar democrática. Busca ampliar tanto o entendimento sobre a gestão escolar democrática, quanto sobre o que se espera do pedagogo no processo de implementação desse princípio, em especial nas escolas públicas.

Inicialmente, para entender as implicações da gestão escolar democrática no trabalho da Orientação Pedagógica, é preciso relembrar resumidamente a trajetória de formação desse Pedagogo. Como já assinalado anteriormente ao Pedagogo já foi requerida somente a formação de Nível Médio Normal com a LDBEN 4024/61.

Em seguida, com o Parecer 251/62 era desejável a formação em nível superior sem discriminação entre bacharelado e licenciatura.

Mais a diante, a Lei 5540/68 preconiza a função técnica pedagógica para os coordenadores de curso, e o Parecer 252/69 prevê tanto a formação em escola Normal, quanto à divisão em nível superior, assim o Pedagogo poderia ser especialista em Orientação/Supervisão/Administração/Inspeção. No que se refere à Lei 5692/71 registra-se a profissão do Pedagogo especialista acrescida da pós-graduação para a titulação. A Lei 9394/96 extingue a formação dividida nas funções de Orientação/Supervisão/Administração/Inspeção. Considerando o parecer de 2001 e a Resolução do curso de Pedagogia de 2006 é possível elencar as características do Pedagogo voltadas para princípios relacionados à gestão educacional com um perfil multifacetado.

Em que pese o fato de tantas modificações quanto às exigências relacionadas à formação desse Pedagogo, que será potencialmente Orientador Pedagógico,

existe um imperativo do remodelamento desse perfil.

Ao compor esse contexto, a gestão escolar democrática impõe desafios que necessitam ser contornados no interior da escola. Especialmente, na situação do sistema público de ensino, o Orientador Pedagógico se vê como um ator de mediação das relações tanto entre os pares, como entre escola e macros sistema.

Na atualidade, o Orientador Pedagógico é chamado a desempenhar o papel de mediador. Especialmente por se ter em vista que a implementação de uma política nacional, tal como preconiza a legislação atual, representa um processo longo que envolve, entre outras coisas, mobilizar a disposição das pessoas para a mudança. Isso não é algo simples e implica conquistar a colaboração e envolvimento dos diferentes atores escolares. A implementação de processos de mudança implica também uma grande capacidade técnica.

É nesse cenário de demandas e contradições que se busca compreender, no que se refere à produção acadêmica brasileira sobre gestão democrática, publicada em forma de artigos científicos, como o Orientador Pedagógico é contemplado. Essa análise pode contribuir para se identificar as especificidades apontadas pela literatura sobre a atuação do Orientador Pedagógico frente à gestão escolar democrática na escola pública.

Nessa parte do texto, procura-se discorrer sobre a atuação do Pedagogo no contexto da gestão escolar democrática entendendo a necessidade de remodelamento do seu perfil em função no seu trabalho na escola, que é um lugar dinâmico e complexo. Para melhor explicitação, aborda-se a seguir a questão da escola pública e os seus desafios. A partir deste remodelamento de perfil, Libâneo (2001) evidencia que o Pedagogo que está à frente da gestão escolar precisa ter autonomia para dirigir ações e delegar responsabilidade, incluindo o acompanhamento do processo pedagógico e na tomada de decisão. Ou seja, buscando medidas mais adequadas para resolução de problemas e situações diante das dificuldades. De modo que também é papel do OP mediar o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido na instituição de ensino.

Mencionar as atribuições profissionais do Pedagogo na gestão escolar requer também mencionar que as mudanças de caráter social são oriundas do acúmulo da produção científico tecnológicas, promovendo novos sistemas de organização do trabalho, estimulando mudanças no que concerne a formação e atuação profissional. Considerando que a formação possa ser compreendida como um processo contínuo

de qualificação. Neste caso, a constituição de um Pedagogo, está alicerçada nas premissas da gestão democrática. Há que se ressaltar a dimensão pedagógica da função do pedagogo:

O papel do pedagogo é fundamental na organização de um trabalho pedagógico coerente. No entanto, as ações pedagógicas são desenvolvidas em diferentes setores que compõem a organização escolar, fato este que torna o processo coletivo e não individual. O entendimento, de senso comum, que um profissional é o grande responsável pela transformação da escola é um terrível engodo. O pedagogo exerce um papel central com articulador do processo educativo, mas, sozinho não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde (CARBELLO, 2012, p. 11).

Levando em consideração que as ações didáticas e pedagógicas estão presentes em todos os contextos institucionais, considera-se então que o Pedagogo é o profissional incumbido de mediar às atividades pedagógicas, podendo contar com o auxílio dos demais sujeitos que compõem este núcleo.

A Lei 9.394/1996 determina as normas de gestão democrática em âmbito escolar em seus artigos 3º e 14º. No Art. 3º VIII, determina a garantia da gestão democrática na rede pública. Contudo, evidencia-se que a gestão democrática deve ocorrer tanto na esfera pública quanto na esfera privada e o Art. 14 afirma a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a necessidade da efetiva presença da comunidade nas atividades escolares. Sobre a pertinência da efetivação de uma gestão democrática, Paro (2001) afirma:

Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, tornar-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, também como vimos no início do trabalho, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária (PARO, 2001, p. 52).

O diretor é o principal encarregado pelo conjunto institucional buscando uma junção das áreas que compõem o ambiente escolar, sendo também incumbido de questões burocráticas dentro da própria escola. O diretor é responsável por organizar o trabalho administrativo e financeiro da escola. As atribuições do Pedagogo são fundamentalmente: organizar, produzir, conduzir, verificar e

categorizar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola incluindo as atividades voltadas para a sala de aula. Dentre as principais atividades do Pedagogo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma das mais importantes. Todavia, vale considerar que esta elaboração não acontece de maneira fragmentada dos demais sujeitos que compõe a escola. Cabe salientar diante da concepção de que o PPP norteia as atividades pedagógicas curriculares e organizacionais da escola e o Pedagogo é responsável pela articulação das ações pedagógico-didáticas e curriculares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009)

A função do Pedagogo, portanto, deve ser desempenhada baseando-se em um trabalho coletivo que possa organizar recursos pedagógicos e didáticos, subsidiando a prática docente. Pode-se citar como exemplo: um olhar para as rotinas, as atividades pedagógicas que necessitem ser cumpridas. Orienta todo o trabalho do professor na busca de novas estratégias em benefício da aprendizagem do aluno. Acerca da importância da presença do Pedagogo na escola, Pimenta (1991) evidencia que:

A presença do pedagogo na escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino/aprendizagem com os objetivos sociopolíticos (PIMENTA, 1991, p. 178).

De acordo com o excerto, os Pedagogos são profissionais indispensáveis na escola seja nas tarefas administrativas (entendidas como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino de forma a consolidar um projeto pedagógico político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem os docentes no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos considerados específicos que objetivam a aprendizagem, mas também na junção entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico- político conexo.

A função do Pedagogo torna-se indispensável no contexto escolar, por apresentar um conjunto de conhecimentos específicos, ou seja, pedagógicos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem (metodologias, currículo, avaliação, planejamento, fundamentos políticos, epistemológicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação).

Tais conhecimentos auxiliam nas atividades dos sujeitos que participam de processo educacional. Mesmo que cada profissional possua o pleno domínio do

conhecimento de sua área específica, os conhecimentos do Pedagogo corroboram para uma união dos saberes inerentes do processo educativo, tornando a escola uma instituição democrática, fazendo conseqüentemente que todos os sujeitos compreendam que os mesmos possuem um papel de grande relevância na educação dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Há que se considerar que o Pedagogo possui papel de auxiliar, direcionar, monitorar e avaliar o processo pedagógico nas unidades escolares. O pedagogo possui a atribuição de coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular, visando à eficiência do processo de ensino e aprendizagem; colaborando com a formação continuada do corpo docente da instituição de ensino em que estiver lotado. Além disso, é interessante que ele participe, efetivamente, de todas as formações em serviço conforme previsto no Art. 13, inciso V da Lei 9.394/96.

Como já assinalado anteriormente, a Gestão Escolar democrática passa a ser princípio estruturador da escola pública a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com essa determinação são necessárias novas formas de articulação entre os fins e os propósitos da escola, entre seus diferentes atores, e destes com a sociedade.

Neste cenário, exige-se um novo perfil de Orientador pedagógico, tanto em termos de atuação quanto em termos de formação. Até aqui, retomaram-se informações tanto sobre a formação do O.P explicitando-se a sua função mediadora a qual está intimamente ligada aos fundamentos da gestão escolar democrática. O item que segue apresenta a escola como um lugar de aprendizagem e os desafios dessa aprendizagem para a gestão escolar democrática.

1.2 A escola e os desafios voltados para a gestão escolar democrática

Esse item destaca a escola como um lugar de aprendizagem. Entende-se essa aprendizagem como fator de ampliação de oportunidades para a vida social. Através desse entendimento busca-se contemplar a gestão escolar democrática situando-a como desafio para a escola pública tanto do ponto de vista da sua articulação com o trabalho do OP, como do ponto de vista do atendimento das necessidades de aprendizagem do educando.

O debate sobre a escola tem abordado o papel desta na sociedade, seus

problemas e oportunidades. Tais aspectos são discutidos pelos formadores de opinião, políticos e pela própria academia. No centro dessas discussões, os relatos de problemas e deficiências escolares são destacados cada vez mais frequentemente. A discussão sobre quais ações devem ser tomadas para resolver esses problemas é muitas vezes caracterizada ideologicamente. Os grupos diariamente na escola, como professores e alunos, raramente vêm falar.

Ao mesmo tempo, a escola é influenciada pelas mudanças que ocorrem no mundo exterior na forma de crescente internacionalização, desenvolvimento tecnológico e mudança de valor entre os jovens (PERRENOUD, 2000). As mudanças que impulsionam o desenvolvimento do sistema escolar trazem novas demandas e representam desafios e oportunidades para a escola. Exemplos desses desafios são: a centralização e orientação de mercado do sistema escolar na década de 1990, o que levou a um aumento do número de escolas. Alguns desses desafios impactam o ambiente escolar e exigem que a escola se adapte a demandas e contextos. Mas a escola, por sua vez, também impacta o seu entorno e é impactada pelos valores das crianças e dos jovens. A escola está, portanto, constantemente sofrendo influências e influenciando a sociedade.

Pensar sobre escola pode fornecer uma compreensão das diferentes visões sobre a ampliação das oportunidades voltadas para a vida social, e serve como base para um trabalho estratégico adicional para se pensar uma escola voltada para as necessidades dos sujeitos aos quais ela é endereçada. Como diz Nóvoa (1995),

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p.25).

A essência da escola pública de ensino fundamental é fornecer conhecimentos básicos e habilidades como leitura, escrita e contagem, além de oferecer uma ampla educação geral. Além disso, a missão da escola é criar pessoas independentes. Trata-se de ensinar aos educandos a pensarem por si mesmos e resolver problemas, bem como desenvolver suas próprias habilidades. Essas tarefas contribuem para possibilitar a autorrealização do indivíduo. Para Perrenoud (2000, p. 95) se trata de “uma escola centrada no ensino [...], nas aprendizagens”. A maioria das pessoas considera a escola capaz de executar essas tarefas.

A escola possui várias tarefas importantes que podem ser resumidas em

duas tarefas adicionais. Trata-se de "criar pessoas com autonomia", o que significa dar aos estudantes o cuidado e os pré-requisitos para uma vida como indivíduos seguros e capazes de se envolver em âmbito social.

Sabe-se que este trabalho é principalmente realizado pelos professores e Equipe Pedagógica Escolar. Por outro lado, eles também são os que estão menos satisfeitos com a forma como a escola está cumprindo sua missão hoje.

A segunda tarefa da escola é "preparar para o mercado de trabalho", que inclui tarefas como aumentar a competitividade quando em contexto organizacional, fornecer as melhores qualificações e encorajar os estudantes a empreender. A comunidade empresarial defende essa missão e parte desse grupo também está insatisfeita com a forma como a escola atende a essas tarefas hoje.

As mudanças sociais decorrentes do uso das tecnologias afetam a escola do futuro. Então, o desenvolvimento tecnológico é geralmente visto como um fator decisivo. Como consequência, têm-se as mudanças de estilos de vida de crianças e jovens, novas oportunidades de trabalho na sociedade (como ser *youtuber*, por exemplo). A consequência mais provável dessas mudanças para a escola em si é que se tornará cada vez mais orientada para o mercado.

Entende-se que para criar uma escola que atenda a tantas tarefas há a exigência de mudanças drásticas. Mudança na disponibilidade de recursos financeiros para a escola. Investimento em professores mais eficientes e melhores, o que se consegue com valorização salarial, formação continuada, recursos diversificados para realização do trabalho, avaliações sistemáticas do trabalho como forma de acompanhamento. Mudanças também dos estudantes, pois uma educação modificada e ampliada pretende ter impacto no desenvolvimento econômico e social de um país. Nesse contexto, os estudantes precisam ter mais interesse pelo aprendizado. No entanto, nota-se que os grupos de interesse defendem diferentes estratégias baseadas na realidade em que eles vivem. Os professores enfatizam as questões estruturais: economia, organização e expectativas dos alunos. Aqueles que estão fora do sistema escolar também pensam suas demandas, enquanto os "clientes" da escola: alunos, pais e empresas.

Não se pode negar que inúmeros setores da sociedade têm influência sobre as decisões tomadas em relação à escola. É claro que o que se configura como desafio para a escola também pode ser útil para ela. Trata-se das novas tecnologias e novos padrões de comunicação. Os estudantes de hoje normalmente já dominam

esses meios, e isso pode ser utilizado para desenvolver novas formas ensino e tornar o aprendizado mais estimulante.

O futuro da escola tende a assumir que o objetivo dela é transmitir conhecimentos e habilidades básicas. Os fatores ambientais que são importantes para escola no futuro são principalmente Tecnologia da Informação e novos valores e oportunidades. As consequências disso são uma escola caracterizada pelo aumento da concorrência e pelas crescentes lacunas de conhecimento. Sabe-se que a escola pública que se tem na atualidade ainda pode melhorar bastante em termos de infraestrutura e também em termos de gestão escolar. É preciso, Conforme diz Nóvoa (2009, p. 7) investir no: “reforço do espaço público da educação”. As escolas precisam estar mais próximas do mundo exterior, e maiores exigências são feitas aos professores e gestores das escolas, que também devem ter acesso à educação adicional ao mesmo tempo.

A globalização e as crescentes mudanças sociais estão impulsionando uma sociedade cada vez mais segregada. Ao mesmo tempo, a falta de recursos financeiros e a situação desesperadora dos professores da escola pública, tornam a escola incapaz de atender às crescentes demandas. A solução é concentrar-se no pessoal da escola, através do aumento dos recursos para as escolas e do aumento do valor social dos professores. Então, a escola pode quebrar a crescente segregação e cumprir suas tarefas, que além de mediar conhecimentos e habilidades básicas, é propiciar aos estudantes o cuidado para se desenvolver em um mundo cada vez mais competitivo.

É necessário que os níveis de escolarização se ampliem e melhorem de modo a contribuírem com a redução das desigualdades do ponto de vista do conhecimento para atuação em nível social. Entende-se que “[...] as desigualdades sociais são tidas menos como desigualdades de posições e mais como um conjunto de obstáculos que se opõem ao estabelecimento de uma competição equitativa” (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 174). E, a ampliação dessas oportunidades é também um desafio que deve ser enfrentado pelo investimento na escola. Os problemas enfrentados pela escola são também problemas sociais. Para mudar isso, é preciso atuar em outras frentes que incluem melhorias da saúde, segurança, incentivo ao lazer e etc. As mudanças devem ocorrer nas escolas, mas também em outros aspectos da vida das pessoas.

A escola é um lugar cuja função reside, também, na necessidade de preparar

os indivíduos para o desempenho de papéis sociais: o seu papel é difundir o saber formal/sistematizado e este é necessário para o funcionamento da sociedade. Assegura o ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos escolares e não escolares.

A escola é o meio social em que alunos e professores interagem na construção dos saberes. A gestão escolar democrática favorece essas interações. Agir na escola é também agir sobre os atores escolares e elementos simbólicos que a constitui, e isso requer entendimento dos processos que nela ou com ela decorrem e das finalidades que lhe são inerentes. A escola muda na medida em que é compelida a mudar pela necessidade da função social que exerce, em ritmos, circunstâncias e elementos que se tornam desafiadores do ponto de vista da identificação e integração:

Sobre esses aspectos Saviani (2008) grifa que devemos

Entender a escola e o conjunto de conhecimentos que ministra como elementos funcionais da cultura que a legitima, fruto e co-constutora de um aparelho simbólico de que toda a ação social se inspira. A complexificação crescente da realidade social (e as necessidades que determina) vem fazendo com que, ao longo dos tempos, a escola venha evoluindo também, tendo a sua existência tomado forte sentido a partir do momento em que, há quatro milênios, a humanidade inventou a escrita e assim a necessidade de ensiná-la (SAVIANI, 2008, p.45).

Para cumprir sua função social, portanto, a escola precisa considerar as práticas culturais, sociais, políticas e econômicas, entre outras, que perpassam nossa sociedade. Estamos vendo a expansão gradual da escola, ligada às necessidades instrumentais de produção social expressas no currículo nos saberes úteis como ler, escrever e contar. Elementos privilegiados nas práticas escolares nas séries iniciais do ensino fundamental e decisivos para o prosseguimento dos estudos. Porém, outros valores que a escola elege refletem a dificuldade em corresponder aos requisitos das mudanças sociais.

Na realidade, a escola continua a ser gerida por professores que são, bem ou mal, preparados para ensinar e que, pouco a pouco, tentam integrar os saberes necessários à função social da escola. A responsabilização dos vários atores para com a realidade social que integram certamente contribui para transformá-la. Assim, é interessante pensar a introdução nos currículos de experiências de aprendizagem mais efetivas. Experiências que proporcionem situações de participação dos alunos em projetos coletivos de interesse da escola e da comunidade.

Dessa forma, os estudantes se exercitam do ponto de vista da autonomia e da convivência social saudável, aprendem a expressar ideias e opiniões, a ouvir e a debater, de modo a estabelecer uma atitude em relação ao saber e ao conhecimento que os levem a querer aprender sempre mais (URBAN; MAIA; SCHEILBEL, 2008).

Portanto, a diversificação das experiências e metodologias de ensino é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. O jogo, a dramatização, os trabalhos em grupo, a discussão deliberada em comum, não só é condição para o desenvolvimento mental individual, para a autonomia dos indivíduos, como também o é para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, que só ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes dos indivíduos.

Também se sugere um mecanismo social do respeito mútuo, da troca de informações e pontos de vista, base de cooperação de modo que cada indivíduo tenha uma parcela da autoridade/responsabilidade (PARO, 2001).

Os conteúdos curriculares a serem trabalhados na escola tem a capacidade potencial de favorecer o desenvolvimento de uma visão crítica dos acontecimentos e informações, ou seja, podem ajudar os atores da escola a assumirem um posicionamento frente a eles. Portanto, os conteúdos priorizados podem dirigir-se aos objetivos da educação básica, tendo em vista, as reais necessidades sociais dos estudantes.

A garantia da aprendizagem, então, é entendida como desafio no contexto escolar juntamente com implementação da gestão escolar democrática. Apesar dos esforços, muito se tem a avançar em termos das condições para o seu exercício. Além disso, tratar do tema gestão escolar democrática inserindo o Orientador Pedagógico como ator relevante nesse processo, privilegiando as informações sobre a sua formação, significa entender que essa formação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança desse Orientador pedagógico no trabalho que desenvolve. Além disso, entende-se como relevante retomar alguns pontos sobre a atuação dos Orientadores Pedagógicos e sua formação, abordando o entendimento sobre se e como a proposição da gestão democrática influenciou no remodelamento do perfil desse profissional na perspectiva do que espera dele no contexto e na dinâmica escolar dita democrática.

Assim, o capítulo dois a seguir trata da gestão democrática, apresentando diferentes visões sobre o tema e relacionando-o com a escola em si, com os atores

escolares. Destaca-se, em particular, a participação como uma das características fundamentais da concepção de gestão democrática.

2 REVISITANDO FORMULAÇÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Uma breve conceituação sobre gestão escolar democrática procura fundamentar este capítulo, oportunizando uma reflexão em torno do significado e da importância da participação dos segmentos da comunidade escolar. Diante disso, identifica-se ainda que o processo de participação é importante no fortalecimento da autonomia da instituição educativa, com foco na tomada de decisões pela coletividade.

A partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Essas mudanças exigiram o redimensionamento de toda a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões, tornando-se, assim, o principal elemento de democratização no espaço escolar. A partir da década de 1980 se inicia um movimento a favor da descentralização da gestão das escolas públicas. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e legislativas com o objetivo de reconhecer e fortalecer o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional (HORA, 1994)

A Lei 9394/96 estimula ações de democracia participativa no sistema público de ensino. Sugere que na prática sejam assumidos os princípios democráticos. Para um melhor entendimento sobre a gestão democrática como princípio para a gestão escolar na escola pública, são necessários alguns esclarecimentos sobre o tema.

A gestão democrática é um princípio estipulado pela Constituição brasileira vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola. A concepção de gestão escolar democrática abrange questões de exclusão, reprovação, e da não permanência do aluno na sala de aula. Aborda os problemas gerais da escola, sugerindo a discussão sobre eles e o compromisso com a busca de alternativas para solucioná-los. Esse compromisso implica a construção coletiva de um PPP voltado especialmente para a educação das classes populares (VEIGA, 1998).

A gestão democrática exige, ainda, a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca

resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A concepção de gestão democrática implica decisões resultantes da participação de todos os segmentos da comunidade escolar. E, para que o trabalho na escola tenha bons resultados, torna-se necessária a democratização das práticas de gestão escolar. Cabe ressaltar a importância de ações transformadoras e participativas que fazem da escola um *locus* democrático. Torres (2001) reconhece a escola como um espaço de exercício de “cidadania democrática”, e Souza (2001) a define como gestão compartilhada, amplamente difundida.

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva coletiva exige a participação de toda comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se concretizam na escola. Nessa perspectiva, “A gestão democrática não é um caminho pronto. É um processo que se constrói pelo jeito de caminhar” (HORA, 1994, p.93). E, inclui a participação e envolvimento de todos os segmentos da escola, entendendo-se que “Participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora de expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediadas por cobrança e controle” (LUCK, 2011, p. 29).

A questão do compromisso dos educadores e da sociedade em geral com a educação e seus desafios parece questão crucial nesse processo, tendo em vista que o sentido e o significado do serviço prestado pela escola é, antes de tudo, um serviço público. A relação de responsabilidade com o usuário do serviço pode ser direta com impacto na ação e no comportamento dos envolvidos de modo a produzir a visão do serviço a ser prestado. Cada um dos integrantes deve se sentir responsável pelo processo para que se obtenha qualidade dessa participação. A participação com engajamento “implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados” (LUCK, 2008, p. 47).

Pode-se ratificar a necessária clareza de todos os atores escolares, incluindo-se aí a comunidade, sobre o modelo de escola que se pretende construir em determinado contexto e tempo. São igualmente relevantes nessa definição identificar o tipo de relações que os indivíduos estabelecem com a escola e seus saberes, com os pares e com diferentes níveis da hierarquia do sistema. É possível afirmar que essas relações definem formas mais ou menos participativas à medida que os atores, especialmente o orientador pedagógico, se reconhecem parte integrante e

responsável no processo de tomada de decisões.

A gestão democrática, portanto, assume cada vez mais, centralidade no discurso da educação. Acredita-se que a responsabilidade do estabelecimento da boa qualidade educacional passa pelo fato de à escola caber possibilitar o acesso ao saber sistematizado equipando o educando com os instrumentos necessários à aprendizagem.

Torna-se, pois, necessário, através da escola, fazer acontecer efetivamente, a educação para todos. Com essa preocupação Nóvoa (1992), analisa as instituições escolares ponderando que tais instituições devem seguir sendo objeto de estudo das Ciências Sociais. Desse modo, para o autor trata-se de um domínio do saber que ainda se encontra em fase de estruturação e que corresponde em sentido lato, a uma "pedagogia centrada na Escola" (NÓVOA, 1992, p. 1).

Além disso, o sistema educativo deve passar por descentralização e por um investimento nas escolas como lugares de formação. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, o que as distanciará da inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. Trata-se de elevar as escolas (e os agrupamentos de escolas) a espaços de autonomia pedagógica e curricular. Destacam-se elementos para o estudo da escola na atualidade. Tal preocupação permite, assim, contrastar distintas perspectivas teóricas. Afirma-se ter chegado o momento de se pensar à escola como uma "comunidade educativa", permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais ao redor de um projeto comum. Para tal, é preciso empenho na definição dos espaços próprios de ação, pois só tendo claros esses limites que se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Se não é admissível acobertar a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível amparar ambiguidades que ponham em questão a autonomia científica e a excelência profissional do corpo docente (NÓVOA, 1992).

Tal visão extrapola perspectivas que pensam a escola ao redor de si mesma, e, coloca ao profissional que atua no âmbito da educação o desafio do repensar constante de sua prática e de si mesmo.

Entende-se que o conhecimento do qual deve fazer uso a unidade educacional para buscar as transformações já não é somente o conhecimento acadêmico, mas, sobretudo, o conhecimento produzido no interior dos centros educativos, o conhecimento escolar. Em caso de paralelo com os estudos voltados para o trabalho nas organizações diz-se conhecimento organizacional (NÓVOA,

1992).

Existe a necessidade de se entender realmente o que vem a ser o trabalho que produz conhecimento. Ferreira (2009), informa a importância para a liderança dos aspectos de gestão das relações, aspectos que considera distintos de mera estratégia de gestão.

Nesse sentido, torna-se possível vislumbrar a escola como um ambiente dinâmico. Isso se coaduna com uma visão de escola em uma permanente reflexão e reconstrução. A ideia de escola em permanente reflexão e reconstrução redimensiona os modelos prescritivos que predominam nos ambientes de trabalhos. Essa reflexão permanente sobre escola está associada à gestão educacional democrática.

Ressalta-se que a democratização da escola se torna viável a partir do momento em que é para todos, favorecendo ações e fornecendo instrumentos que promovam o desenvolvimento dos saberes. Nesse contexto, a gestão escolar democrática contribui para uma significativa mudança no perfil do professor e na construção de um novo perfil de escola. Na perspectiva de Paro (2001), a gestão escolar deve considerar que a criança é o sujeito principal de todo processo educacional. Ele entende que a gestão se dá no coletivo e não apenas por uma pessoa responsável por ordenar tudo em uma instituição educacional.

Com base no que foi dito anteriormente, a gestão interage subsidiando o trabalho dos professores de modo a pensar pedagogicamente as situações de aprendizagem, mas também as situações de conflitos, percebendo relevante ainda a formação específica associada à experiência na área educacional.

É interessante considerar a concepção de Libâneo (2001) sobre gestão educacional e “organização”, ou seja, instituição educacional segundo a qual gestão “é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização”. A instituição educacional é entendida como uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2001, p. 101). Nesse sentido, o autor considera relevantes os processos que promovem a democratização da escola, como por exemplo: dar voz aos atores envolvidos no processo educativo. Admite-se a escola também como uma instituição educacional. Essas ideias do autor são especialmente interessantes por suas implicações quanto à lógica de trabalho da escola.

Entende-se que a escola tem requerido cada vez mais uma gestão que se envolva no trabalho pedagógico e que participe completamente dele, tendo em vista que, o acolhimento por parte da gestão pode influenciar positivamente a prática pedagógica e social do docente. Vale ressaltar que todos são igualmente responsáveis pelo insucesso/sucesso da proposta educacional da escola.

Espera-se que a gestão democrática se configure como uma prática educativa que leve à autonomia dos estudantes no interior da escola. Para que essa gestão se efetive, deverá contar com a participação direta de todos e com a união da comunidade escolar. Paro (2001) nos relata que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada (PARO, 2001, p. 12).

Essa prática, segundo o autor, fortalece a figura dos gestores efetivando assim gestão democrática na escola. Isso requer que os gestores saibam trabalhar os conflitos e desencontros, procurando atender aos interesses da comunidade escolar, buscando novas alternativas aos desafios cotidianos. O gestor deve buscar articulações com diferentes pessoas que estão envolvidas na escola, implementando a comunicação e o diálogo com todos que estão inseridos na prática pedagógica. Nesse sentido, o autor acredita que o sucesso é saber conviver com a subjetividade do outro, e que isso só é possível em um ambiente democrático.

É necessário pensar a possibilidade de repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas. A perspectiva de Dourado (2007, 2013) também sugere o reforço do elo entre a gestão e a participação, enquanto prática social de exercício da cidadania, considerando-se os direitos cidadãos o substrato da democracia.

No entanto, a gestão democrática da escola pública significa o processo de aprendizado e de luta política que não se restringe aos limites da prática educativa, porém divisa, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia. Assim, a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola.

Por conseguinte, entende-se como importante revisitar as formulações sobre gestão democrática e esclarecer as influências desse conceito para o contexto escolar. O entendimento sobre gestão democrática se articula com a ideia de participação. Assim, o item a seguir se deterá na questão da gestão escolar democrática, privilegiando aspectos relacionados à participação.

2.1 A gestão escolar democrática e a questão da participação

Ao tratar de uma gestão escolar que atenda às necessidades educacionais do seu público alvo Luck (2010), chama a atenção para a participação competente. A autora tendo como horizonte o desenvolvimento da autonomia das escolas frente às demandas do cotidiano escolar percebe a complexidade institucional que cerca o tema, visto que, as formas dispersas de participação existentes no cotidiano escolar contribuem para a erosão da autonomia.

A discussão acerca do desenvolvimento da autonomia nas escolas levanta questões sobre a capacidade da gestão escolar democrática concretizar-se amplamente. Assim, no contexto das discussões sobre participação e autonomia passa-se a olhar mais sensivelmente para o tema da democracia.

No que diz respeito especificamente à participação, consideram-se relevantes para a discussão que se apresenta nesse trabalho as contribuições de Pateman (1992). Destacam-se principalmente os aspectos relacionados as relações entre democracia e participação, e aos limites e contradições que envolvem o exercício da participação.

Em termos das relações entre democracia e participação, observa-se que as sociedades em seus processos evolutivos buscaram sob diferentes formas ideais de democracia e participação. Dos gregos à sociedade contemporânea alguns traços marcam as discussões em torno desse tema. Um deles é o papel do Estado.

Acredita-se que as considerações de Pateman (1992) fornecem subsídios para que se pense o contexto escolar. Ao pontar as contradições relacionadas às concepções de participação, Pateman (1992, p. 10), adverte que “embora a democracia, enquanto governo do povo por meio do máximo de participação de todo o povo, ainda possa ser um ideal”. Por um lado, a população seria educada para a obediência e por outro, chamada a participar por meio do voto no contexto de democracia representativa. A participação, no entanto, contribui para a ampliação da

autonomia do sujeito e para a melhoria das intervenções políticas podendo ser incentivada.

A respeito do conceito e dos tipos de participação, Pateman (1992) diz que no final da década de 1960, foi possível detectar uma maior utilização popular do termo "participação", em decorrência de uma onda de reivindicações, principalmente por parte de estudantes, que aclamavam por novas áreas de participação na educação superior, e de grupos que almejavam à implementação de seus direitos. Tais questionamentos, portanto, criaram uma necessidade de se estudar o lugar da participação no contexto do modelo de democracia atual.

Sobre o debate que permeia na oscilação entre dois discursos da democracia, quais sejam "democracia participativa" e "democracia representativa", a autora explica que na década de 1960 a palavra "participação" encontrou no vocabulário popular bastante recorrência. Essa terminologia era uma forma de determinados grupos que queriam tornar o direito formal em direito material. No entanto, a autora identifica concomitantemente a essa emergência de ideais, uma onda teórica preocupada em manter a estabilidade política, que encontrou guarida no século XX, período em que se deu a ascensão de Estados totalitários.

Essa preocupação em proteger o Estado da maioria desorganizada resulta da ideia de que os grupos de classe econômica inferior apresentam características comportamentais prejudiciais ao Estado, como o desinteresse por assuntos políticos, atitudes não democráticas e autoritárias.

Sobre os limites e contradições que marcam o exercício da participação chama a atenção o fato da ideia de democracia, fundamentada nas concepções da filosofia clássica a qual reconhece o homem como um ser naturalmente político, se mantém historicamente. No entanto, é ressignificada do ponto de vista da participação quando, por exemplo, se admite o voto como forma de democracia representativa.

As considerações de Pateman (1992) identificam alguns pontos controversos na "teoria clássica de democracia". Destacam, especialmente, duas dimensões das relações entre democracia e participação. Uma delas diz respeito às limitações da participação universal dos sujeitos. Não é possível todos participarem de tudo sempre. Isso inviabilizaria a gestão dos assuntos do Estado. Seria necessária a definição de níveis ou instancias de participação. Esse é um ponto ainda presente nas discussões sobre gestão democrática e participação.

A outra dimensão está relacionada a preocupação com um possível equívoco quanto as relações entre manutenção da estabilidade do Estado e a garantia da participação como exercício democrático. Em outras palavras, pode-se correr o risco de o Estado se tornar regulador da participação, o que o tornaria autoritário e não democrático. Também se tem que o aumento da participação fragilize o Estado em sua autoridade, assim como, a autoridade de todos os que o representam (pais, professores, funcionários...).

Dessa forma, embora a democracia enquanto governo do povo (máxima participação popular) seja um ideal, existe a dúvida que parece ter sido levantada quanto à possibilidade de se colocar esse ideal em prática.

Na perspectiva do entendimento da democracia é possível assinalar a relação entre participação e democracia como “[...] Aquele arranjo institucional para se chegar a decisões políticas, no qual os indivíduos adquirem o poder de decidir utilizando para isso uma luta competitiva pelo voto do povo [...]” (PATEMAN, 1992. p. 13). O voto, portanto, assume papel decisivo tanto para a manutenção do “método democrático” quanto para a manutenção da estabilidade política. A participação desempenha nesse cenário um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma relação contínua entre o funcionamento das instituições políticas e as qualidades e atitudes dos indivíduos que interagem dentro delas.

Chama atenção os modos como a compreensão das relações entre democracia e participação evoluíram ao longo dos processos de (re)organização das sociedades. Nesse sentido, têm-se algumas tensões entre a e a contemporânea de democracia. Essas tensões incidem principalmente sobre os sentidos e significados de democracia e a ideia de participação.

A respeito do conceito e dos tipos de participação encontra-se em Pateman (1992) a ideia de participação dos indivíduos nos processos de tomada de decisões como estratégia de integração de diferentes sujeitos/cidadãos no próprio processo decisório. Nesse sentido, a democracia não se restringe a esfera governamental, mas, abrange todas as esferas da vida em sociedade e suas múltiplas formas de associação. A função da participação deveria, portanto, ser educativa e não somente protetora dos direitos e dos cidadãos.

Sobre a ideia de participação como forma de integração entre os cidadãos e seus contextos pode-se afirmar que a igualdade política se efetiva em espaços de

tomada de decisão. É exatamente nos momentos de tomada de decisão que a participação se efetiva e o interesse coletivo se expressa. Quanto mais o cidadão participa mais se torna apto a fazê-lo.

A participação também está diretamente relacionada ao conceito de liberdade, pois o ato de participar dá ao indivíduo um grau bem real de controle sobre seu curso de vida e sobre a estrutura do meio em que vive. Aquele que participa, define as normas de convivência social, tornando-se "seu próprio senhor".

Essa participação teria como papel fundamental a educação em um sentido amplo, permitindo ao indivíduo o desenvolvimento de suas habilidades individuais, sociais e políticas. Acrescenta-se aqui, a uma ideia de participação nas Associações como forma de transformar a vontade do indivíduo como força organizadora e regulamentadora.

O indivíduo seria capaz de se autogovernar, determinar a organização de seu ambiente de trabalho, realizando atividades democráticas e ganhando intimidade com os procedimentos de participação, saindo, destarte da posição e da educação da servidão para a base participativa. Como se pode ver no trecho que segue:

a democracia abstrata das urnas' não envolvia uma igualdade política real; a igualdade de cidadania implícita no sufrágio universal era apenas formal e obscurecia o fato de que o poder político era dividido com muita desigualdade. Os democratas teóricos, dizia ele, ignoravam 'o fato de que grandes desigualdades de riqueza e de posição social, que resultavam em grandes desigualdades de educação, poder e controle do ambiente, são necessariamente fatais para qualquer democracia verdadeira, seja em política ou em qualquer outra esfera' [...] (PATEMAN, 1992, p. 56).

Assim, fica evidente que o "modelo participativo" permitiria, através da participação dos cidadãos, a concretização de decisões políticas acrescidas de desenvolvimento das habilidades dos indivíduos nos âmbitos sociais, políticos e econômicos, fazendo surgir um ciclo de aprendizados entre os participantes.

A capacidade democrática de participação se dá no processo, nas relações internas em nível micro (escola), mas também nas relações. Isso significa a interação da escola com o ambiente social o qual ela está inserida.

Em se tratando da escola, Oliveira e Araújo (2005) lembram que um "eficiente espaço de comunicação política (pactos) não só integra como potencializa os princípios democráticos" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005. p. 6). Resguardando sempre a peculiaridade da escola pública por ser um ambiente dinâmico, complexo e estar

exposta as demandas e pressões sociais.

Acredita-se que as considerações de Pateman (1992) fornecem subsídios para que se pense no contexto escolar o desejo e a busca por formas mais democráticas, tanto de gestão quanto de convivência nos espaços escolares. A democracia ainda se constitui como uma finalidade teleológica.

Do ponto de vista das estratégias para a operacionalização de uma gestão escolar democrática a participação se apresenta alinhada ao que Pateman (1992) destaca, especialmente, dos níveis de participação, do entendimento sobre participação e os limites entre os desejos, interesses individuais e os coletivos.

Há que se considerar também, o desconhecimento das responsabilidades da tomada de decisão, o esvaziamento do entendimento da autoridade, a fragilidade da/nas relações humanas. Esses conjuntos de fatores dizem respeito, fundamentalmente, ao desconhecimento ou negação da participação enquanto exercício democrático integrativo e as habilidades sociais para a vida em sociedade. Considera-se que, a participação de maneira geral é desafiadora.

O desafio da participação no ambiente escolar é também, em certa medida, o desafio da participação na vida social, tendo em vista que, quando se aprende a participar se leva isso para a vida. A participação quando levada para a vida torna-se um exercício prático. Trata-se do entendimento do indivíduo em relação ao seu papel na sociedade. A escola de alguma maneira acaba influenciando o indivíduo a se portar diante dos processos democráticos.

Como Pateman (1992, p. 42), diz “só se aprende a participar participando”. O exercício prático da participação permite o desenvolvimento de habilidades para inserção nos processos democráticos. Estas são habilidades que se dão na escola através de experiências como, por exemplo, discussão e argumentação, em situações de conselhos de classe e conselhos estudantis.

Fazer com que todos os atores envolvidos nos processos decisórios participem das discussões, pode ser um desafio para a escola. Isso porque existe a implicação do entendimento de diferentes pessoas sobre diferentes assuntos, cada qual com suas concepções e lugares de fala. A participação também se configura como a assunção de riscos.

3 METODOLOGIA

O presente estudo, de cunho qualitativo, considerando-se seus objetivos e foco, constitui-se como um estudo bibliográfico que se organiza a partir dos princípios da análise documental (COHEN; MANION, 1990; SAINT-GEORGES, 1997). A opção por um estudo bibliográfico se justifica por ser uma possibilidade de angariar e averiguar dados através do acesso às fontes documentais. A utilização dos princípios da análise documental permite compreender os artigos científicos analisados como “documento”. Portanto, considera o documento com todos os predicados (desenho e teor) que este comporta Garcia Gutierrez (1984).

3.1 Descrição das etapas realizadas

- **Levantamento preliminar da bibliografia sobre os temas:**
 - a) gestão democrática
 - b) gestão escolar democrática
 - c) orientador pedagógico e suas atribuições

- **Proposição das categorias de investigação;**
 - a) Atribuições do Orientador Pedagógico na perspectiva da gestão escolar democrática;
 - b) Lugar do Orientador Pedagógico na produção acadêmica sobre gestão escolar democrática no período de 2006 a 2016. Os artigos científicos disponíveis na base de dados SCIELO Brasil foram consultados em 2017.

- **Foco da análise;**
 - a) Elegeram-se para análise os resumos dos artigos em cujo título aparece explicitamente o termo gestão;

A partir do que sugere Severino (2007), os títulos mesmo indiretamente, indicam a ideia do conteúdo do trabalho. Considerou-se relevante analisar os resumos dos artigos.

Em termos das categorias propostas para organização e análise dos dados, estas se referem especialmente aos elementos que constituem a estrutura do

resumo, a saber: objetivo, foco, questão norteadora, conclusões.

Após da divisão em categorias para organização e análise dos dados foi possível identificar os grandes temas encontrados detalhados adiante

- **Proposição da análise e discussão dos dados;**
 - a) Identificação: autor da pesquisa; título; tema; ano; quantitativo de publicações;
 - b) Exploração e organização dos dados conforme as categorias que estruturam o resumo: objetivos, foco, questão norteadora e conclusões;
 - c) Análise interpretativa;
 - d) Organização das ideias de gestão;
 - e) Comentário síntese.

3.2 Explicação do objeto de análise e busca inicial

Decidiu-se tomar como objeto de análise os artigos científicos da base de dados SCIELO Brasil, no período de 2006 – 2016. Optou-se por utilizar como filtro as palavras-chave: gestão escolar, organização (ções) escolar (res), organização (ções) educativa (vas), cultura da escola; administração escolar. Foram encontrados 46 artigos conforme quadros a seguir. O primeiro quadro ilustra os resultados que foram encontrados para os termos pesquisados e o segundo quadro mostra o número de publicações em relação ao período.

Quadro 1 - Resultado Geral da Pesquisa (continua)

Ano	Título
2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar
2006	O estabelecimento de políticas educacionais através da consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação.
2006	Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar
2007	Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola
2007	A educação também passa pela ciência da informação: contribuições possíveis
2008	A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores.

2008	Education reform, race, and politics in Bahia, Brazil
2008	Liderança nas organizações educativas: a direção por valores.
2009	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.
2009	A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal
2010	A construção dos tempos escolares
2010	A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar
2010	A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente
2010	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola
2010	Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo
2010	Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política
2010	Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais.
2010	Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador
2010	Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano
2011	O rap, o hip-hop e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras
2011	Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação
2012	Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação
2012	Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil
2012	Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise
2012	A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares
2012	O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais
2012	Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?
2012	A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola
2013	A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte
2013	Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas
2013	Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades
2014	A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos

2015	Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação
2015	Memórias do lado divertido da escola primária portuguesa
2015	Práticas Escolares de Matemática no Instituto Nossa Senhora da Piedade em Ilhéus: desafios para a educadora baiana Martha Dantas
2015	Concurso público para diretores na Escola Estadual Paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores
2015	O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade
2015	O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas
2015	Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: a rite of passage
2016	Livro didático como indício da cultura escolar
2016	A organização militar: Instituição educativa, seus diferentes sujeitos e cultura escolar na capitania de Mato Grosso
2016	Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração - gestão educacional – escolar
2016	Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escolas públicas brasileiras bem sucedidas nos índices de desempenho da educação básica
2016	Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas
2016	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?
2016	Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas...

Fonte: A autora, 2018.

Em termos da distribuição das publicações, por ano, encontrou-se o que se apresenta no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Quantitativo de publicações

Ano	Quantitativo de publicações
2006	3
2007	2
2008	3
2009	2
2010	9
2011	2
2012	7
2013	3
2014	1
2015	7
2016	7
Total	46

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Mesmo com temáticas diferentes os artigos apresentam a preocupação da escola como locus de formação. A fase preliminar da pesquisa mostrou os seguintes aspectos:

- Temas presentes ao tratar de escola: inclusão, violência, papel/ formação do gestor e da equipe diretiva, políticas educacionais;
- Maior número de produções no ano de 2010;
- Maior incidência da temática gestão escolar nos anos de 2015 e 2016.

A partir daí, elencaram-se 13 artigos que tem explicitamente gestão no título. Após essa seleção, se excluiu 1 (um) artigo. Embora utilize o termo de busca, se refere à gestão de materiais. Chegou-se, portanto a um total de 12 artigos para análise, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Publicações selecionadas para análise

ANO	TÍTULO	AUTOR
2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Maria Helena Michels
2006	Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar	Luciana Rosa Marques
2009	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.	Ângelo Ricardo de Souza
2009	A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal	João Barroso
2010	Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo	Afonso Galvão Candido Alberto Gomes Clélia Capanema Geraldo Caliman Jacira Câmara
2010	Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano	Wanderson Ferreira Alves
2012	A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares	Luciana Rosa Marques
2012	A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola	Ângelo Ricardo De Souza
2013	Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas	Andrea Haddad Barbosa Graziela Zambão Abdian
2015	O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas	Fabiana Martins Coelho
2016	Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração - gestão educacional – escolar	Graziela Zambão Abdian Paulo Henrique Costa Nascimento Nathália Delgado Bueno da Silva
2016	Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escolas públicas brasileiras bem sucedidas nos índices de desempenho da educação básica	Ângela França Versiani Sérgio Fernando Loureiro Rezende Antônio Carlos Pereira

Fonte: A autora, (2018).

4 EXPLORANDO DADOS E RESULTADOS

4.1 Detalhamento dos artigos

Como se disse anteriormente, foram selecionados para análise 13 artigos científicos disponíveis na base de dados Scielo Brasil referentes aos períodos de 2006 a 2016, que tratam no título, explicitamente da gestão.

A análise dos artigos, considerando-se o foco, os objetivos, as questões norteadoras e as conclusões possibilitaram identificar uma pluralidade de temas e delineamentos. Embora apresentem diferentes caminhos e abordagens, trazem discussões fundamentais em torno do tema da gestão escolar. Assim, o quadro a seguir mostra as diferentes ideias de gestão presentes nos artigos.

Quadro 4 - Organização das ideias de gestão presentes nos artigos analisados (continua)

ANO	TÍTULO	AUTOR	IDEIA DE GESTÃO
2006 a	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	Maria Helena Michels	O texto fala de como se apresenta a questão da gestão a partir da reforma educacional de 1990. Críticas da autora: Descentralização, Coloca a responsabilidade da gestão na figura da escola, Faz um discurso de autonomia pedagógica, mas ao mesmo tempo centraliza por meio do currículo e do financiamento. Na verdade o que acontece é uma gestão compartilhada
2006 b	Caminhos da democracia nas políticas de	Luciana Rosa Marques	A autora entende que a “gestão

	descentralização da gestão escolar		democrática de escolas públicas pode ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular e, portanto, para a democratização da própria sociedade". (Marques,2006)
2009 c	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.	Ângelo Ricardo de Souza	A gestão segundo o autor é compreendida como um processo dinâmico e político que envolve a participação de todos os atores na escola.
2009 d	A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal	João Barroso	Compreende a gestão como um processo de transformação no qual diferentes conhecimentos de diferentes grupos estão em constante diálogo e / ou enfrentamento.
2010 e	Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo	Afonso Galvão Candido Alberto Gomes Clélia Capanema Geraldo Caliman Jacira Câmara	Entende que a gestão democrática envolve a participação de todos, o compartilhamento de decisões e o compartilhamento de poder.
2010 f	Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano	Wanderson Ferreira Alves	A gestão para o autor parte do próprio trabalho humano desse modo as decisões tomadas tendem a afetar diretamente a coletividade. Assim, é preciso uma visão

Quadro 4 - Organização das ideias de gestão presentes nos artigos analisados (continuação)

			crítica e participação nos processos decisórios.
2012 g	A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares	Luciana Rosa Marques	Para a autora a gestão é constitutiva das práticas escolares e, portanto está diretamente ligada a cultura da escola. (é presente no discurso, nos valores, nas formas de participação...)
2012 h	A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola	Ângelo Ricardo De Souza	Para o autor a gestão escolar deve ser permeada pela participação e possui natureza política.
2013 i	Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas	Andrea Haddad Barbosa Graziela Zambão Abdian	Para os autores a gestão democrática é um projeto em construção e que merece um olhar mais acurado por parte da Universidade no sentido de que se fomente mais discussões acerca do tema.
2015 j	O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas	Fabiana Martins Coelho	A gestão escolar para a autora é fundamental, por isso é preciso criar aproximações entre os diferentes modos de pensar os conflitos impostos pelas situações dia-a-dia para que se possam encontrar respostas.
2016 k	Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração - gestão educacional – escolar	Graziela Zambão Abdian Paulo Henrique Costa Nascimento	Os autores compreendem a gestão como um campo dinâmico. Que não raramente

Quadro 4 - Organização das ideias de gestão presentes nos artigos analisados (conclusão)

		Nathália Delgado Bueno da Silva	é imbuído de discursos de previsão (o que deve ser) e/ou de prescrição (o que se deve fazer). Para os autores devemos avançar teoricamente com relação a esses discursos.
2016 I	Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escolas públicas brasileiras bem sucedidas nos índices de desempenho da educação básica	Ângela França Versiani Sérgio Fernando Loureiro Rezende Antônio Carlos Pereira	Os autores evidenciam a importância da participação e da autonomia ao se pensar em gestão.

Fonte: A autora, 2019.

As questões que envolvem o trabalho do Orientador pedagógico aparecem de forma tangencial ou indireta.

De acordo com os 12 artigos analisados, evidenciam-se diferentes fatores de efetividade ligados à gestão e aos atores da gestão. A figura do especialista (Orientador Pedagógico) aparece explicitamente somente no artigo F. O artigo ressalta a atuação do Orientador Pedagógico no sentido de fornecer subsídios que promovam a boa qualidade da educação.

É preciso assinalar que o artigo A argumenta que o professor da escola pública, o qual possui alunos mais heterogêneos, é o que mais demonstra preocupação com a violência sublinhando a complexidade e a especificidade dos diferentes contextos escolares. Pode-se perceber que os artigos C,E,G, J tendem a elencar experiências pertinentes a realidades específicas em um determinado espaço e tempo. Já o artigo F evidencia que as relações entre processos estão longe de serem transparentes e o próprio sistema social obscurece as marcas da humanidade em sua produção e reprodução.

Ao indagar sobre a pertinência e a necessidade do conhecimento o artigo E aponta para as contribuições e a importância de se investirem em estudos voltados para o trabalho e os resultados da escola, bem como, o artigo D apresenta que a

gestão democrática é potencialmente capaz de transformar-se em método ou agenda na organização escolar impactando também o trabalho e os resultados da escola.

O artigo J articula a gestão ao perfil do gestor. Nota-se ainda que apenas ele foi realizado por meio da técnica de pesquisa-ação. Tal técnica por possuir abordagem qualitativa tem o potencial evidenciar os meandros da articulação teórico-prática dos pesquisados. Considerando-se o fato de que tal técnica produz um movimento auto avaliativo, esta se torna uma perspectiva que pode auxiliar na consolidação de novos caminhos do fazer pedagógico.

O artigo B evidencia que a escola atual “é tida” como democrática, uma escola inclusiva, para todos. No entanto, a escola em sua organização, relaciona aspectos amplos da sociedade como economia e política. Não se pode perder de vista a relação da economia e da política também com o ambiente escolar. O que o artigo pondera é que a reforma educacional busca promover mudanças, porém, não se propõe a transformação própria da escola, pois mantém relações já existentes. Em relação à gestão, é destacada a sua descentralização, onde a escola passa a ser o centro da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso da sua política. Portanto, professores são considerados gestores educacionais. A formação deve ter caráter prático e instrumental, tendo como ênfase, a inclusão de alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão parece surgir como a propulsora de uma nova visão da escola.

Neste sentido, professores passam a assumir a função de gestores e é necessário que a sua formação profissional esteja de acordo com isso. A partir da década de 1990 que acontece a apropriação do discurso ligado à inclusão. Pontos como a questão política da inclusão, flexibilização curricular e a preparação para receber alunos considerados deficientes abarcaram questões técnicas e recursos para auxiliar essa ação. O professor passa a ser o principal agente de inclusão dos alunos e com isso, a sua formação também deveria ser ampliada. A escola precisa ser organizada para receber esses alunos, enfrentando também questões sociais. O discurso da exclusão também ganha forma, pois a mesma sociedade que exclui é a mesma que integra. Portanto, inclusão e exclusão são representações sociais.

Enfim, discutir gestão e orientação pedagógica envolve analisar as múltiplas faces do processo de gestão do qual o OP é parte integrante. Os dados aqui apresentados indicam que há que se considerarem os impactos das ações de

gestão bem como as experiências dos sujeitos durante o fazer pedagógico. Tais aspectos são potencialmente capazes de produzir efeitos benéficos na aprendizagem do estudante.

Por conseguinte, a proposição da gestão democrática com foco na participação facilita uma perspectiva inclusiva na escola. Ao incentivar as discussões de todos os segmentos da sociedade para formar gerações futuras, a escola educa e conscientiza aos seus próprios beneficiários. Essa mudança altera a organização da escola e o seu cotidiano. Neste sentido, professores passam a assumir a função de gestores e é necessário que a sua formação profissional esteja de acordo com isso. Não se pode negar que professores são tidos como essenciais nas novas demandas da educação. A formação e a experiência dos profissionais da educação são vistas como estratégias eficazes para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

a) Os artigos e seu foco

A análise do foco dos artigos selecionados para esse estudo permite identificar como eixos organizadores das discussões aspectos relacionados diretamente a gestão escolar e à gestão democrática (6), e, aspectos relacionados a temas transversais (2), aspectos ligados à política (4).

Em termos da gestão escolar e especificamente a gestão escolar democrática. Os aspectos assinalados em torno de cada um desses eixos – gestão escolar e gestão escolar democrática evidenciam que estes, apesar de amplamente reconhecidos e discutidos, ainda precisam de detalhamento e aprofundamento. Esses detalhamentos e aprofundamentos são necessários para a operacionalização mais adequada da gestão democrática no ambiente escolar.

Sobre a operacionalização da gestão democrática no contexto escolar, de acordo com os artigos tem se associação da gestão democrática com o desenvolvimento de processos decisórios que envolvem participação de todos em uma coletividade. Nesse sentido, a organização da escola, entendida em sua dimensão educativa e pedagógica, envolve trabalhar democraticamente. Apenas dessa maneira é que se torna possível que os processos decisórios garantam a participação de alunos, professores, pais e demais envolvidos na boa qualidade de ensino (SILVA, 2013). A participação da família e da sociedade está vinculada às transformações dentro dos espaços escolares (FERNANDES; GONÇALVES;

AMORIM, 2016).

É possível atribuir a priorização da gestão escolar e gestão escolar democrática como foco nos estudos aos desafios teórico-práticos ligados à implementação da gestão escolar democrática. Existe, ainda, a indicação do entrelaçamento dos conceitos de gestão escolar e gestão empresarial. Consideram-se os princípios norteadores da gestão empresarial para desenvolver a gestão escolar, entendendo-as como organizações. Para além das polémicas a esse respeito, não há como negar que a escola, de uma forma ou de outra, se constitui como uma empresa (Entende-se empresa aqui como agrupamento de pessoas em torno de um objetivo comum) (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

Cabe acrescentar que a imprecisão que decorre do(s) entendimento(s) sobre gestão escolar e gestão escolar democrática no contexto escolar interferem, inclusive, nos modos de compreensão acerca das funções e dos papéis da escola, nas formas de organização do cotidiano escolar e nos modos de relacionamento interpessoal. Dessa forma, pode-se compreender que de maneira geral o cotidiano escolar é influenciado por uma multiplicidade de práticas ora democráticas, ora não tão democráticas. O gestor escolar encontra dificuldades para estabelecer uma linha de trabalho, bem como uma identidade. Igualmente, professores, estudantes e familiares não sabem ou não conseguem estabelecer canais de comunicação e participação (VEIGA, 1998).

A complexidade que envolve as discussões sobre gestão escolar e gestão escolar democrática, quer do ponto de vista do entendimento das formas de operacionalização quanto dos desafios teórico-práticos tornam o tema sempre atual e relevante. Além disso, esses mesmos temas e questões têm sido, boa parte das vezes, associados à formação de gestores, professores e pais. E, nem sempre, os diferentes atores escolares sentem-se preparados para o enfrentamento dessas questões.

Sobre o aspecto ligado a temas transversais as questões de violência foram as que mais apareceram nos artigos analisados. É possível entender que elas estão ligadas também à falta de preparo da gestão escolar, professores e pais. Foi possível notar também que a escola, especialmente direção e coordenação observam e lidam mais diretamente com as questões de violência (ALMEIDA, 2004).

O fato de os artigos trazerem à discussão temas transversais permite pensar que a gestão escolar do século XXI, aos poucos, passa a entender que os

problemas enfrentados pela sociedade atual se refletem na escola. Os aproveitamentos dos alunos e suas formas de comportamento, por vezes violentos, impelem compreender melhor os aspectos externos ao ambiente escolar. E, a partir dessa compreensão, buscar estratégias para lidar com tais aspectos na sala de aula.

Os referenciais teóricos utilizados destacam que não adianta a escola se ver distanciada da vida dos jovens, pois essa é parte integrante das mudanças necessárias à sociedade. Placco, Almeida e Souza (2011) discorrem que a boa qualidade da educação, através do ensino e da recepção desse ensinamento dependem dos processos que a escola desenvolve, trazendo inclusos nesses a compreensão de que o que se passa externamente a escola é importante para os processos internos escolares.

Ainda a respeito dessas questões é possível assinalar que a gestão escolar, professores e pais nem sempre estão ou se sentem preparados para enfrentar pedagogicamente a presença e os efeitos da violência no cotidiano escolar (ALMEIDA, 2004). Toda e qualquer atitude de violência inserida nos espaços escolares, fazem com que o ambiente e sua gestão, envolvendo todos os colaboradores, sejam colocados em questionamento, incluindo seu profissionalismo e qualidade do trabalho desenvolvido. Compreendendo esse pensamento Schilling (2004, p. 60) diz que “a escola entra neste debate contemporâneo sobre a violência, ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência”, ou seja, escola é tida como autora, vítima e lugar de violências. A escola surge como autora de violências no momento em que contribui para a exclusão social, é vítima quando gestores e professores são hostilizados, e é também vítima quando há o vandalismo na mesma. Com isso, não se deve pensar na gestão como abordagem de punição, mas sim como uma abordagem democrática, participativa, negociada e dialogada.

Portanto, nos contextos escolares a falta de diálogo tende a causar indisciplina. Os problemas escolares tendem a aumentar, sobretudo, na gestão autocrática, que busca a qualquer custo manter o aluno em sala de aula, ofertando rendimento ao que cabe aos índices que esses precisam entregar, como assiduidade, notas exemplares, entre outros.

As questões relacionadas à violência, na atualidade, permeiam todas as relações sociais e, portanto, chegam ao universo escolar. Universo esse que não está dissociado das demandas e polêmicas de seu tempo e contexto. Embora a

violência não seja uma questão nova, ela tem assumido novos contornos, sobretudo no universo escolar. Está relacionada, dentre outras questões com: autoridade, respeito a si, ao outro, e às instituições. Tais questões se colocam como passíveis de ressignificação e revisão permanentes.

No que se refere aos aspectos relacionados à política educacional os artigos nos seus focos privilegiam a cultura democrática na escola pública, a utilização do conhecimento em política e a descentralização da gestão.

Cabe enfatizar a partir dos focos propostos pelos artigos analisados que mudanças implicam, necessariamente, atos políticos independentemente do reconhecimento pelos profissionais da educação da necessidade de mudança em relação a si mesmos. Os dados parecem indicar que, a escola pode envolver não apenas professores nas decisões que se relacionam ao desenvolvimento dos discentes, mas também pais e outros profissionais, como é o caso dos conselheiros escolares (FERREIRA, 2009).

Assim, levando em consideração os cenários vivenciados hoje pelo espaço educacional e a leitura dos artigos verifica-se a importância da compreensão das políticas educacionais que considerem o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) como forma de integrar áreas sociais e de saúde. Inclusive, é importante salientar que tais políticas já reconhecem que a mensuração do desenvolvimento dos indivíduos em sala de aula, dá-se através de indicadores, que leva em consideração a inclusão dos indivíduos, pois dessa forma torna-se mais factível avaliar as necessidades de cada escola em sua realidade (BARROSO, 2009).

De acordo com a análise dos dados fica evidente a articulação entre a ideia de cultura democrática na escola pública, do conhecimento sobre política educacional e a descentralização. Essa articulação é assinalada por Marques (2006) quando afirma:

O ponto central a ser considerado no processo de descentralização é que este pode estimular e abrir oportunidades para a participação social, mediante o deslocamento dos centros decisórios – a descentralização é um meio para favorecer a participação. [...] a descentralização só se torna possível pela participação (MARQUES, 2006, p. 512).

Logo, a ideia de cultura democrática, especialmente na escola pública, implica, a vivencia na dinâmica escolar dos princípios que organizam a gestão

democrática. Dentre esses, a participação encontra-se como chave. Sobre participação cabe retomar aqui o que foi apontado anteriormente por Pateman (1992). Assim, a partir das contribuições da autora assinala-se o apontamento da participação como cultura institucional. Sobre a descentralização, essa se apresenta como desejável. As políticas públicas têm evidenciado um esforço nesse sentido. Servem de exemplo disso: a criação dos conselhos escolares, o movimento de municipalização, isto é, a transferência de recursos do governo federal para municípios, entre outros.

b) Os artigos e seus objetivos

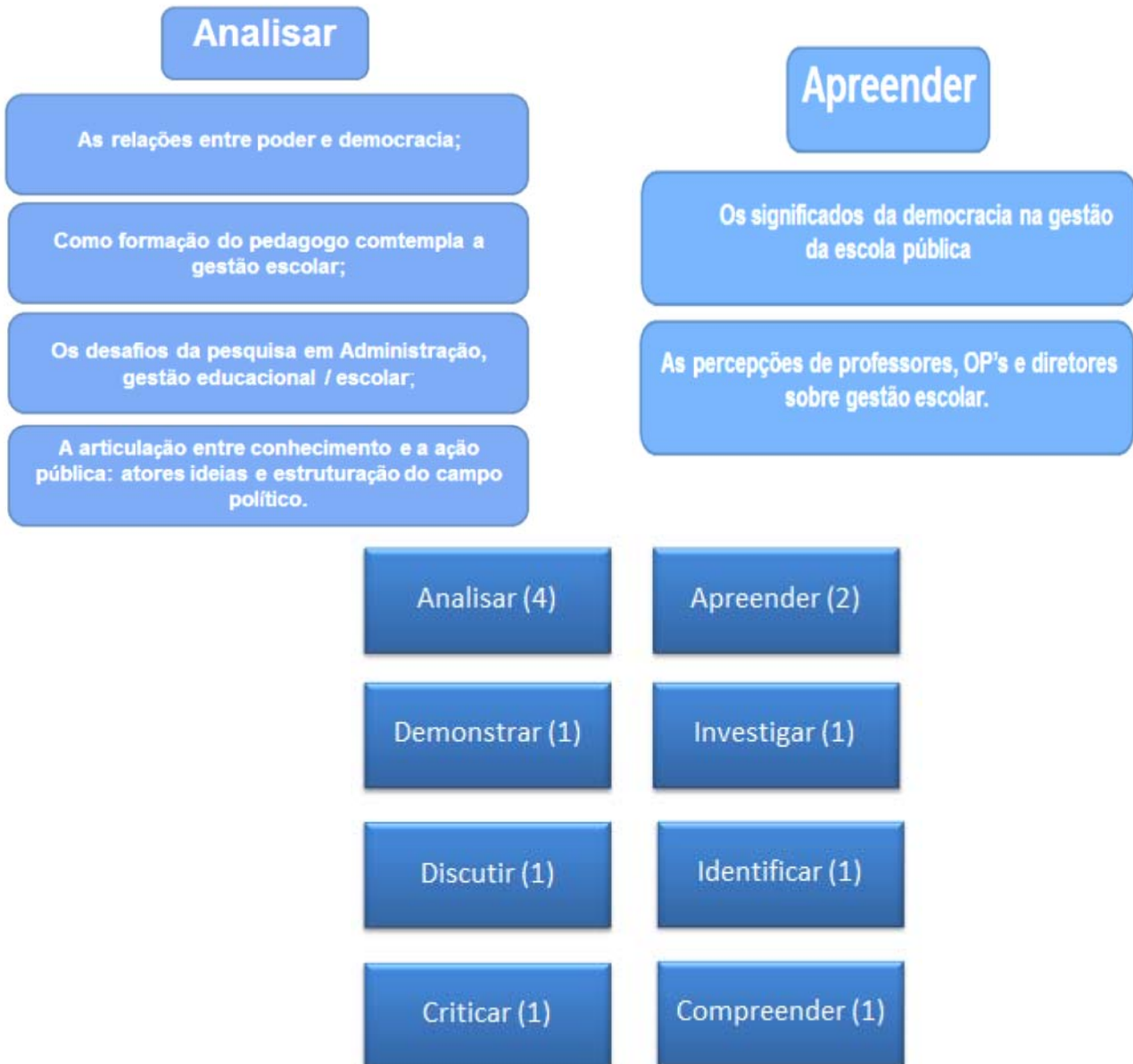
Em termos dos objetivos propostos pelos artigos selecionados para esse estudo identificaram-se aspectos relacionados diretamente à gestão escolar e gestão democrática (7), e, aspectos relacionados a temas transversais (2), Aspectos relacionados às relações humanas (2) e aspectos relacionados a formação docente (1).

Os dados evidenciam em relação à gestão escolar e gestão democrática, um conjunto de objetivos os quais indicam um predomínio de estudos voltados para a análise e apreensão, seguidos de demonstração, investigação, discussão, identificação, crítica e compreensão. A ilustração a seguir organiza essas ideias:

Figura 1 – Predomínio de Estudos (Continua)



Figura 1 – Predomínio de Estudos (Continuação)



Fonte: A autora, 2019.

Ainda sobre os objetivos cabe assinalar que os que se referem a **discutir**, **identificar**, e **criticar** vinculam-se a temas como: violências escolares entre alunos e suas implicações práticas; Formas organizativas indicadas para a escola pela política educacional atual; Como se dá a institucionalização de um padrão específico de gestão; Ideários relacionados às noções de gerir e trabalhar evidenciando a amplitude e complexidade do trabalho humano.

A análise do conjunto dos objetivos propostos pelos artigos permite identificar,

curiosamente que nenhum deles aponta de forma direta para orientador pedagógico, suas funções e atribuições. Essa ausência pode estar relacionada ao fato de que ao se utilizarem os termos gestão, gestão escolar democrática e pedagogo automaticamente o Orientador Pedagógico está contemplado. Ou pode-se estar diante de uma tendência de que ao utilizá-los referem-se ao gestor e não a equipe diretiva. Os objetivos revelam, portanto uma multireferencialidade sobre a questão da gestão escolar democrática.

Essas novas perspectivas surgem como um dos desafios do século XXI. Trata-se das novas configurações nos relacionamentos intra e extra escolares. Tal assunto pode ser aprofundado no sentido de se vislumbrar estratégias de minimização dos impactos da violência na escola. O que se nota é que as gestões tomam atitudes que deveriam envolver não apenas professores, mas também, demais colaboradores da escola (LUCK, 2002), os incentivando a aprender lidar com os indivíduos e as situações que os envolve da melhor maneira possível, evitando cenário que incite a violência tanto por parte do aluno para com a escola como também o contrário.

Em síntese, há que se considerar conforme o que se evidencia nos artigos, no plano da gestão escolar, a violência também como fenômeno das relações sociais contemporâneas a ser enfrentado, não de maneira pontual, mas a partir de ações mais efetivas, partindo de uma perspectiva democrática. O enfrentamento desse problema implica, em especial, uma revisão dos fins e das finalidades das instituições escolares.

Assim como a violência, a inclusão precisa ser contemplada pela gestão escolar democrática. A ideia de inclusão na atualidade se refere não apenas a colocar as crianças com deficiência na escola regular, mas oferecer condições para que se desenvolvam da forma mais plena possível. Sem dúvida há muito a avançar nesse sentido. Nem sempre as escolas e seus sujeitos encontram-se em condições de atender esses estudantes em suas potencialidades singulares. Quando a escola não consegue, por múltiplos fatores, operacionalizar uma proposta inclusiva efetiva, acaba por simplesmente deixar a criança sem um atendimento pedagógico adequado.

A análise dos dados demonstra também ser possível inferir que o fato de apenas colocar o público-alvo da educação inclusiva na sala de aula regular pode ser entendido sob a ótica do conceito de subcidadania. A subcidadania traz a ideia

de que um indivíduo não está excluído e nem incluído, ele vive numa na sociedade, porém sem as devidas condições para se manter dignamente. Castel (1997) alerta para o perigo de servir-se da palavra exclusão, pois ela “esconde” a gravidades e a subjetividades que cada indivíduo vivencia. Dessa forma a exclusão remete às pessoas certos estigmas como os desempregados, os mendigos, os deficientes, os vagabundos, porém se atentarmos apenas para essas classificações, não compreendemos o que as provocou ou tem provocado (CASTEL, 1997, p. 33).

Assim o indivíduo não está “excluído” totalmente da comunidade e nem participa legitimamente de todas as atividades, antes vive subalternamente. Dessa forma a pessoa tem a sensação de estar incluído na sociedade, mas sem acesso aos direitos básicos (CASTEL, 1997).

Sendo a educação um direito social básico, garantir a inclusão do ponto de vista da aprendizagem escolar é por consequência garantir a cidadania. A democratização contribui para resolutiva desses aspectos, pois ajuda para que exista organização nos espaços escolares, assim como minimiza os mecanismos de exclusão reafirmando a inclusão (COLEN, 2013).

Um dos principais desafios da inclusão escolar se refere à adaptação curricular, pois, esse processo exige uma formação inicial sólida e um estudo individualizado de cada caso. Isso implica repensar as etapas do planejamento, especialmente a da avaliação da aprendizagem. A partir da leitura dos dados alguns pontos podem ser considerados relevantes tais como: a contextualização dos conteúdos a serem ensinados a partir da realidade e do interesse dos educandos, a infraestrutura espacial acessível, bem como, os materiais pedagógicos adaptados e adequados. Diante disto, é preciso pensar um tipo de organização do trabalho escolar que seja capaz de não segregar os diferentes e as diferenças.

As demandas existentes na área da educação inclusiva são múltiplas. Há a necessidade de integração as diferentes instâncias potencialmente capazes de pensar o campo da educação inclusiva (saúde, assistência social, educação, parte jurídica) para que de fato possamos ter em nossa sociedade um ensino diferenciado e que a valorize (FERNANDES; GONÇALVEZ; AMORIM, 2016).

Atualmente pode-se constatar uma maior inserção do público alvo da educação inclusiva na sociedade. Garantir a efetiva aprendizagem desse público é um trabalho árduo, mas não impossível. Apesar das dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência existem

ações que mostram que com formação continuada e compromisso é possível realizar trabalhos significativos.

Retomam-se, também, nos objetivos dos artigos a ideia da relevância dos temas transversais como objeto de estudo.

No que se refere aos aspectos relacionados às relações humanas os objetivos dos artigos nos seus objetivos privilegiam as críticas aos ideários relacionados às noções de gerir e trabalhar. Isso inclui evidenciar a amplitude e a complexidade do trabalho humano, a percepções de professores, orientadores e diretores sobre gestão escolar.

Em relação à percepção dos atores escolares, a partir dos dados, ficou evidente que nenhum indivíduo é capaz de realizar sua atividade com clareza e boa qualidade quando não compreende o objetivo maior do cenário em que atua. O centralizar informações ou até mesmo autoridade diante de determinados assuntos não faz com que as práticas pedagógicas sejam mais efetivas. Na verdade, distancia os atores e os fazem não se sentirem parte integrante do processo pedagógico escolar.

Pode-se acrescentar, ainda, partindo do que indicam os objetivos dos artigos analisados a reconfiguração das relações no interior da escola passa pela não aceitação por parte dos estudantes da imposição de regras, sobretudo de práticas e atividades curriculares, os estudantes cobram mais diálogo e mais compreensão em relação as suas demandas, ou seja, as relações interpessoais, culturais e até mesmo socioeconômicos impactam cada vez mais a prática educativa.

Por isso a importância do cuidado para com os professores, diretores e orientadores pedagógicos escolares. Nota-se, cada dia mais, que o século XXI espera desses profissionais mais entendimento sobre a escola como um todo, não se pode mais esperar que um dos profissionais concentre informações. Há a necessidade do compartilhamento de como lidar com os fatos que ocorrem no dia a dia de cada um, fazendo com que o cenário de complexidades seja resolvido (DUSO; SUDBRACK, 2010).

O docente não pode se sentir impedido de dar sua opinião. Precisa expressar suas ideias, falar sobre cada situação vivida e apresentar aos demais colegas de profissão como ele atua ou como não consegue atuar. Espera-se que exista no momento de troca o compartilhamento de problemas ou soluções, objetivando a boa qualidade de ensino e, conseqüentemente, melhor índice de aprendizagem, quando

for o caso.

Em termos dos aspectos relacionados à formação docente, especificamente, a formação do pedagogo, somente um artigo contemplou essa temática. Esse fato chama a atenção, duplamente. De um lado na perspectiva da formação. Nesta enfatizam-se a gestão escolar democrática e a participação (PATEMAN, 1992; LIBÂNEO, 2009). Por outro, a perspectiva da atuação. Exige-se do pedagogo o cumprimento de atribuições específicas na dinâmica da organização escolar.

Nesse contexto parece oportuno indagar sobre qual fenômeno se assiste: o esvaziamento da formação ou o apagamento/silenciamento da atuação?

A concepção de docência inclui formar o profissional apto a realização de ações pedagógicas destacando também as atividades organizacionais da escola, incluindo outros espaços que também são voltados para a educação, mas não necessariamente são caracterizados como uma instituição escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Também, Castro (2007) preconiza a formação dos professores em nível Superior. Destacando que os professores das séries iniciais anteriormente eram formados no curso normal de nível Médio.

Diante do exposto existem ainda muitas discussões relacionadas às políticas voltadas para formação de docentes. Cabe também destacar a importância da valorização do pedagogo enquanto profissional considerando a dimensão científica e epistemológica do trabalho realizado pelo mesmo.

No que diz respeito à formação de professores que estejam preparados para a atuação em escolas públicas diante de uma gestão democrática, Barbosa e Abdian (2013) evidenciam que a gestão democrática é um projeto que se encontra em construção e que, por isso, merece um olhar detalhado do ponto de vista dessa formação docente. Sobre isso, dizem que existe:

[...] necessidade de construção de um *corpus* teórico específico que pudesse fornecer sustentação consistente à prática da administração/gestão escolar, no entanto, indicamos que deveríamos percorrer caminhos diferentes daqueles que estiveram presentes na área. Em decorrência, constatamos que as reais possibilidades de construção do conhecimento em administração/gestão escolar encontram-se no cotidiano das escolas (ABDIAN, NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 467).

Na concepção das autoras, esse tema está sendo deixado de lado, abrindo espaço para outras discussões e deixando um déficit na formação. As mesmas autoras defendem a formação do pedagogo no interior da escola com o intuito de construir uma nova gestão. Portanto, diante desse dado apresentado faz-se

importante uma maior valorização do trabalho do Pedagogo dentro da instituição escolar considerando que o mesmo contribui de maneira eficaz para a evolução da escola.

Em suma, nos artigos analisados o tema da formação do pedagogo se faz presente associado a aspectos relacionados ao contexto escolar. Foi possível identificar teores específicos como a importância dos saberes voltados à organização da escola. Além disso, uma tendência de valorização dos profissionais formados em nível superior, um reforço da dimensão científica e epistemológica do trabalho do pedagogo, bem como, a importância de esse profissional ser visto como um articulador das relações comunicativas no interior da escola.

c) Os artigos e suas questões norteadoras

A análise das questões norteadoras dos artigos selecionados para esse estudo identificou os seguintes eixos: aspectos relacionados a escola como espaço democrático (6), e, aspectos relacionados às práticas do trabalho humano (3), aspectos relacionados a política educacional (2) e aspectos relacionados ao currículo (1).

Os artigos que tratam da escola como espaço democrático indagam sobre a possibilidade de mudanças nos cenários escolares através da instauração da democracia, e sobre os fatores que podem influenciar negativamente no trabalho dos docentes quando a gestão escolar evita a democratização de seus espaços.

O teor das questões e seu encaminhamento sugerem que as transformações se tornarão possíveis também por influência da liderança escolar no sentido da compreensão da relevância da democratização de suas atividades, tanto em âmbito executável quanto no que diz respeito ao trabalho colaborativo, fazendo com que exista alinhamento entre as perspectivas (VEIGA, 1998).

A estruturação escolar só acontecerá de fato quando os diversos autores da comunidade escolar levarem suas vivências para as estruturas educacionais. Nessa perspectiva pode-se retomar que a gestão democrática precisa ser construída aos poucos, pois não se estabelece do dia para a noite. O fato da necessidade de parcerias, que partem tanto da comunidade como dos docentes, sendo esses responsáveis também pelas mudanças cabíveis aos espaços escolares. Isso

confirma a importância de se reconhecer que a democratização fortalece os papéis dos atores nas suas atividades, ou seja, na chegada ao foco que é a aprendizagem dos estudantes (HORA, 1994).

Esse é um aspecto desafiador segundo Torres (2001), pois implica em grande medida abrir mão de uma personalidade e de um modo de comunicação mais centralizador para uma comunicação mais aberta e flexível.

Sobre os fatores relacionados às práticas do trabalho humano as questões norteadoras privilegiam fatores que interferem negativamente o cotidiano de trabalho dos educadores, a visão dos atores escolares acerca da dinâmica e da liderança escolar, bem como cita as contribuições do estudo da gestão para a escola.

Cabe destacar que a gestão precisa de mais cautela no trabalho junto com os demais profissionais educacionais, pois as decisões tomadas por eles interferem diretamente no trabalho de todos, fazendo com que determinadas atitudes sejam tomadas de forma incoerente, chegando a ponto de impactar o cotidiano escolar e influenciando na visão dos atores em relação a liderança escolar (ALVES, 2010). A falta de entendimento das partes envolvidas no cenário educacional são as que mais interferem no aprender (TABILE; JACOMETO, 2017). Dessa maneira é que se compreende que os fatores como falta de cuidado, impossibilidade de atuação autônoma e ainda negatividade no trabalho coletivo podem interferir no trabalho dos educadores.

O homem por si busca o progresso dos indivíduos, sobretudo quando o cenário é de educação, assim os profissionais esperam ter a possibilidade da investigação e de conhecer do contexto escolar como um todo para que seja capaz de atuar com qualidade dentro de sua sala de aula (MATTOS, 2015).

Não raramente os profissionais por se sentirem retraídos não buscam o seu próprio desenvolvimento para atuar junto aos alunos. Por outro lado, esses estão cada dia mais agressivos diante da “obrigação” de estar em uma escola que pouco faz sentido em sua vida (SOUZA, 2009; SOUZA; RIBEIRO, 2017).

O espaço escolar não pode mais concentrar profissionais líderes que não sejam capazes de absorver o que os demais profissionais têm a oferecer para o cenário educacional. A interação dos indivíduos é que faz a diferença e é tida como motivacional para que o trabalho tenha êxito e qualidade. Sendo relevante citar também manifestações positivas como *feedback* do trabalho e infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho.

Outro aspecto evidente na análise dos dados é a questão do planejamento o qual deve agregar a formação continuada do professor e a motivação deste para realizar a transformação social dos indivíduos. Luck (2002), afirma que, educadores e gestores precisam trabalhar juntos de forma que garantam a participação da escola junto às comunidades.

Assim, compreende-se que as questões norteadoras afirmam que a comunicação e o desenvolvimento educacional através de atividades que envolvem tanto docentes quanto gestão são importantes para garantir a motivação dos discentes e a consequente qualidade diante de seus ensinamentos junto as comunidades em que atua.

No que se refere aos aspectos ligados à política educacional as questões norteadoras privilegiam o grau de eficiência da política educacional do século XXI e as contribuições da gestão escolar para o sucesso na escola.

Isso se dá devido a sua importância para garantia da eficiência do desenvolvimento das atividades efetivadas pelos profissionais que atuam junto às questões educacionais. Dessa forma, as perguntas norteadoras das pesquisas levantam a questionamentos sobre a política educacional do século XXI, e, se esta, está sendo eficiente. Ainda buscam entender quais são os significados de uma gestão escolar pública.

O cenário educacional atual encontra diversas dificuldades para gerir suas questões administrativas. As dificuldades ainda chegam às questões de ordem humana, quando envolvem situações cotidianas em que os discentes não conseguem ter suas demandas atendidas. Por exemplo, quando a grande maioria dos temas das aulas não abordam os interesses dos estudantes (ALVES, 2010).

A falta de aproximação dos assuntos escolares em relação às expectativas dos estudantes traz consequências negativas para a escola. É possível notar, por exemplo, que no quesito notas, os alunos estão cada dia piores e também que seus comportamentos não têm melhorado (VERSIANI; REZENDE; PEREIRA, 2016).

Nesse sentido, os dados indicam que a comunidade ainda exige respostas dessa ordem diante dos gestores escolares, entretanto as respostas sempre surgem sem nexos e fragilizadas, o que garante ineficiência na política educacional da atualidade (GALVÃO *et al.*, 2010).

É possível observar que os gestores não conseguem entender ainda, mesmo diante das dificuldades que vêm enfrentando que o envolvimento de diferentes

indivíduos, de diversos cenários, possibilita novas reflexões sobre os conceitos de gestão democrática e por isso a importância do envolvimento dos mesmos dentro das escolas (SILVA; ROCHA, 2014). Paro (2001), discorre que a gestão democrática é importante, sobretudo, para o atual cenário escolar, sendo que traduz um novo paradigma para as práticas do cotidiano escolar.

Há uma descrença no que tange a política educacional do século XXI porque a articulação da escola com as questões sociais não ocorre de fato. Ademais, um fator que impacta a política educacional é a relação humana, pois os indivíduos que fazem a escola, e que estão na escola, não aceitam mais que essa seja gerida de maneira que não os ajude. Destaca-se tanto o formato de grade curricular quanto a falta de comunicação entre gestores e docentes, bem como, entre escola e família.

No que se refere aos aspectos ligados ao currículo as questões norteadoras dos artigos privilegiam a gestão escolar como componente da formação inicial do pedagogo. A respeito da formação Michels (2006) ressalta que “[...] faz-se necessário que os profissionais da educação, principalmente os professores, assumam a função de gestores da educação. Para tanto, tornou-se imperativo a focalização na formação desse profissional (MICHELS, 2006, p. 411).

Um dos maiores questionamentos feitos é voltado para a preparação desses profissionais, pela preocupação de quando esses assumirem uma sala de aula. Os cursos das universidades têm buscado preparar cada vez melhor seus alunos de pedagogia, se apoiando na Resolução CNE/CP/01/2006. A resolução tem por objetivo a melhoria da qualidade da formação dos profissionais de Educação brasileira ligados ao próprio exercício da profissão. Desde sua formação inicial, os professores são inclinados a compreender que será preciso a inclusão de todos os indivíduos, garantindo que eles mesmos, os discentes, percebam a importância de sua participação para a mudança do cenário educacional e a aprendizagem.

De fato, os professores têm se empenhado, mesmo que ainda de maneira tímida e individual junto a seus discentes para que esses possam mudar seus papéis na sociedade de forma significativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Além disso, pode-se citar que nos currículos do curso de formação de Pedagogos tem havido a defesa de disciplinas de caráter instrumental/prático (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Sobre a importância da gestão escolar e a formação continuada do professor torna-se importante esclarecer aspectos que fazem a diferença para o crescimento

dos profissionais. Os dados mostram a impossibilidade de crescimento desses indivíduos quando não detêm a estrutura física adequada para mudar os cenários de atuação, quando detêm de uma carga horária elevada de trabalho, gerando em si cansaço e falta de tempo para planejamento, ou mesmo, quando a gestão não envolve seus profissionais em cenários de avaliação das tarefas e de seus alunos, assim como acompanhamento e ações de planejamento para as mudanças cabíveis nos espaços em que se inserem (VEIRA, 2011).

Dessa forma, destaca-se a importância do espaço escolar democrático, visando o crescimento de seus profissionais e de seus alunos, através de práticas pedagógicas inovadoras. Aqui é possível notar a relevância do papel do gestor para que as mudanças tenham êxito e força para acontecer.

Em síntese, as questões norteadoras apresentam alguns aspectos a serem considerados no plano da gestão quais sejam: a escola como espaço democrático de modo que a figura da liderança desempenha relevante papel, e que os liderados se sintam parte integrante do processo. Outro aspecto cotado no plano da gestão é a prática do trabalho humano que deve ser desempenhada contando com infraestrutura básica e compromisso. Além disso, consideram-se os aspectos relacionados ao grau de eficiência da política educacional que é favorecido pela boa adesão das diferentes instancias dos sistemas públicos de ensino. Nota-se ainda o aspecto do currículo que forma os docentes. Tal currículo vem sofrendo revisões a fim de melhor formar o docente para o trato com os desafios cotidianos da profissão.

d) Os artigos e suas conclusões?

A análise das conclusões dos artigos selecionados para esse estudo permite identificar como eixos organizadores das discussões: fatores internos que influenciam a gestão (6), fatores externos (1) e, fatores internos e externos (5).

Existem diversos fatores internos que influenciam na gestão escolar, sobretudo negativamente. De acordo com Colen (2013), situações como falta de tempo, falta de recursos e ainda espaço físico são situações que causam estresse entre os profissionais atuantes em uma escola e que conseqüentemente causam interferência na qualidade de sua atuação.

Entre os fatores que mais influenciam estão à falta de diálogo entre os profissionais, causados por uma hierarquia considerada burocrática e que não

apresenta indícios para mudanças.

Infelizmente todos os fatores internos negativos dentro do espaço escolar tendem a realizar retrocesso nas práticas educativas. Cabe a gestão estreitar os laços com seus profissionais docentes para que exista favorecimento no aprendizado (CAVALCANTE; SANTOS JUNIOR, 2013).

Assim, é que se compreende a importância de uma gestão democrática, pois essa tem em seu perfil o conhecimento de fatores que são capazes de melhorar o desempenho dos alunos, mas, sobretudo, dos professores.

O diretor e/ou coordenador das escolas tendem a utilizar os recursos humanos, representados pelo seu corpo docente, comunidade e pais para garantir que suas decisões tenham impacto mais global, ou seja, envolvendo e contendo informações de todos os representantes do processo. Um bom gestor é também um bom ouvinte (SOARES, 2004).

Cabe destacar que não é mais possível que a gestão utilize de modelo padrão para tentar solucionar os problemas institucionais, pois os cenários mudam constantemente, obrigando as transformações acontecerem. Cavalcante e Santos Junior (2013), afirmam que as próprias pressões do cotidiano escolar obrigam a mudanças no ambiente e também em suas ações.

Quando se trata de pressões, os gestores sofrem bastante porque esses são extremamente cobrados por espaços físicos que possibilitem as melhorias nas demandas dos professores, mas cabe destacar que os mesmos também sofrem por restrições orçamentárias, sendo necessário, portanto, a gestão democrática, pois essa favorece que os professores tenham ciência do que realmente acontece com as questões administrativas (ZILBER *et al.*, 2005).

Nota-se aqui que as demandas de hierarquia são da ordem de muita pressão e, portanto, precisam ser divididas com os demais da equipe. Os dados evidenciam que a gestão democrática faz com que as dificuldades enfrentadas pelo gestor sejam minimizadas e compartilhadas. É possível observar que os textos tendem a apresentar a democracia como algo que beneficia apenas os demais colaboradores, mas se bem avaliada, os gestores são os que mais se beneficiam, pois passam a ter a dimensão dos problemas dos docentes, assim como eles passam a ter noção dos seus problemas (SILVA *et al.* 2011).

Outra situação que precisa ser destacada é o fato da pressão que o próprio gestor coloca em cima dos seus docentes. A pressão no quesito jornada de trabalho,

atividades desenvolvidas e ainda situações de controle excessivo podem gerar uma situação de retrocesso quanto à gestão democrática.

Nesse sentido, a democratização contribui para resolutiva desses aspectos, pois ajuda para que exista organização nos espaços escolares, assim como minimiza os mecanismos de exclusão e reafirma os de inclusão (COLEN, 2013).

O espaço escolar não pode fundamentar seus posicionamentos em cima de situações que traga influências negativas para sua vivência, pois essas podem efetivar pouco convívio entre os indivíduos e conseqüentemente relações baseadas em pressões e dificuldades nos espaços internos da escola.

No que se referem aos fatores externos que influenciam a gestão escolar as conclusões privilegiam a necessidade de implantação de uma política de inclusão escolar. Fatores externos quando não gerenciados pela escola podem gerar grandes problemas aos objetivos educacionais. Dessa maneira, as pesquisas realizadas acreditam que a implantação de políticas de inclusão pode ajudar no desenvolvimento e melhorias quanto à qualidade de ensino e aprendizado.

A escola desde cedo precisa entender que trabalha em prol da melhoria de condições de sua comunidade e, portanto, precisa estar em contato com seus problemas e suas necessidades, as quais aparecem para a escola através dos problemas que os alunos levam até a mesma.

Uma das questões relacionadas a fatores externos dá-se através da falta de oportunidade que a maioria dos indivíduos têm quando é oriundo de uma comunidade considerada de classe baixa. Pode-se compreender que o aluno que vai até a escola e aposta nos estudos, identifica que apenas através da mesma será capaz de mudar sua condição e se tornar um participante das oportunidades e não apenas um observador destas (ROCHA, 2003).

Por outro lado, o discente quando compreende que a escola não poderá ajudá-lo a mudar sua realidade passa a não participar mais, pois para ele a instituição e sua grade curricular deixa de ser elemento agregador (LIBÂNEO, 2001). Nesse contexto, é importante que os gestores compreendam as necessidades dos indivíduos que estão no entorno da escola e para tanto precisam incluir esses nas decisões de ordem institucional (LUCK, 2002).

Sobre as mudanças ocorridas na escola Bennis (1996) afirma que é importante que a figura de seus gestores seja vista como essencial para indução de mudança, é preciso que a administração deixe de ver a escola como um cenário que

só funciona através de decisões tomadas isoladamente, sob perspectivas de modelos burocráticos e ultrapassados, que já não atendem as demandas da atualidade.

No que se referem aos fatores internos e externos as conclusões dos artigos privilegiam a participação ativa da sociedade nos espaços escolares como elemento de transformação de modo que se tem a defesa de que a escola só tem sentido quando a sociedade a utiliza como espaço de discussão de situações não apenas pedagógicas, mas das questões sociais. O grande desafio em relação a esse ponto é que as políticas oscilam entre as necessidades individuais e a estrutura educacional.

Os fatores internos e externos andam de mãos dadas, sendo que um é de certo modo complemento da outro. Por muito tempo os gestores escolares viram o espaço educacional como algo isolado, onde o gestor da mesma toma suas decisões visando o melhor modelo de educação sem se atentar se suas políticas atendem as necessidades de seu quadro de profissionais e, sobretudo, de seu público, os estudantes.

Entretanto, Fernandes, Gonçalves e Amorim (2016) discorrem que a sociedade não suporta mais cenários escolares que visam à utilização de práticas antigas, ou seja, que não levam em consideração suas necessidades, pois essas não sanam as contingências atuais.

Os dados demonstram uma expectativa que a participação da sociedade dê-se ativamente, pois quando se trata de instâncias dos seus filhos, são os pais que conseguem esclarecer que elementos que precisam ser abordados, afinal são esses que identificam as dificuldades e os entraves que sua comunidade apresenta para aos jovens.

O que se pode observar é que as escolas ou grande maioria dessas estão preferindo sofrer as consequências de uma sociedade mal representada ou mal interpretada a ter que mudar sua maneira de atuação, pois não são raros os casos de violência no cenário escolar, protagonizados pelos próprios alunos, que buscam uma chance de poder falar o que sentem, esperam ou o que precisam (ESPÍNOLA, 2010).

Essa violência até certo ponto tem acontecido porque os alunos não são atendidos. As grades curriculares não se voltam a sua realidade, o que tem causado exaustão e estresse, por estar em um local onde deveria trabalhar situações

cotidianas e insistem em trabalhar situações que não representam melhorias as necessidades dos mesmos indivíduos.

Sobre isso Galvão *et al.* (2010) comentam que:

[...] o aluno não age só em função da escola, mas também e sobretudo dos seus grupos de pertencimento. Por sua vez, o professor necessita dos recursos da sua personalidade e carisma (se forem suficientes), já que o seu papel e o da instituição, burocraticamente definidos, não mais dão conta das novas situações (GALVÃO *et al.* 2010, p. 427).

O que se pretende é que sejam firmadas novas políticas públicas, e que essas sejam capazes de abordar os problemas da sociedade (ALVES, 2013).

Ainda é esperado que os professores tenham poder de voz e deixem de ser apenas personagens que visam a repetição das informações que recebem de seus gestores. A administração escolar precisa deixar de ser centralizadora em suas tomadas de decisões e visar o apoio de personagens internos e externos a escola (VALVERDE *et al.* 2005).

Portanto, compreende-se que as conclusões dos artigos analisados compreendem a fragilidade ainda existente das escolas, sobretudo, na atuação do pedagogo. São muitos os desafios que integram o desenvolvimento da prática pedagógica escolar: a questão da violência e da inclusão escolar, as dimensões interpessoais, os fatores extraescolares. Contudo, o cotejamento desses pontos abordados da análise dos artigos contribui para atribuição de novos significados a atribuição do papel dos profissionais da educação no campo educacional. Pode – se destacar a participação da comunidade escolar como princípio da institucionalização da gestão escolar democrática.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Nessas considerações não finais deseja-se apresentar uma breve retrospectiva do percurso do estudo, bem como apresentar reflexões a partir do que foi encontrado.

O presente trabalho abordou o tema da gestão escolar/gestão escolar democrática buscando compreender de que maneira o Orientador Pedagógico é apresentado em trabalhos acadêmicos publicados entre 2006-2016.

Acreditando ser importante a compreensão da trajetória do Orientador Pedagógico na legislação educacional pós Constituição de 1988 para identificação do seu papel no âmbito da gestão escolar democrática, a pesquisa buscou no seu capítulo I abordar as formas de atuação do Pedagogo na função de Orientador Pedagógico, de modo a indicar o remodelamento do perfil desse Orientador Pedagógico em função da articulação do seu trabalho com as demandas da gestão escolar democrática.

Houve a necessidade de remodelamento do perfil de atuação do orientador pedagógico motivada pelas novas demandas da implementação da gestão escolar democrática como princípio.

Na perspectiva da gestão escolar democrática a noção de participação assume papel relevante. Essa questão é abordada no capítulo II.

Ficaram evidentes as contradições inerentes ao processo participativo tendo como pano de fundo as demandas sociais em relação à complexidade da dinâmica da escola considerando-se ainda especificidade do trabalho do OP voltado para a gestão dos processos educativos. A participação serve para ampliação da autonomia do sujeito e para a melhoria das intervenções podendo ser incentivada. Nesse sentido, pode-se inferir que o Orientador pedagógico contribui de modo decisivo no planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho docente. A participação e o sentimento de pertencimento são favorecidos pelo trabalho do OP.

Do ponto de vista das questões propostas para esse estudo, a primeira teve como foco a forma como a produção acadêmica sobre gestão escolar democrática contempla o Orientador Pedagógico. Curiosamente, o OP aparece explicitamente em apenas um dos artigos analisados. Esse artigo trata do trabalho do Orientador Pedagógico na dimensão prescrita e na dimensão real. A mediação entre as duas

dimensões caracteriza a atuação do Orientador. Nesse sentido, pode-se deduzir que o Orientador Pedagógico continua considerado enquanto ator relevante na intermediação e acompanhamento do trabalho pedagógico na dinâmica do cotidiano escolar.

Ainda chama atenção o fato da legislação educacional brasileira sob diferentes formas sinalizar tanto para a necessidade de reconfiguração dos processos formativos do Pedagogo, quanto, das lógicas de organização do trabalho escolar.

A segunda questão de pesquisa considerou as tendências da produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar democrática. Dentre as muitas contribuições destacam-se: temas atuais como violência e inclusão, as diferentes maneiras de abordagem sobre o conceito de gestão escolar/ gestão escolar democrática, a formação docente, política e política educacional, a questão da escola como espaço democrático, relação humana, currículo.

Em termos da **formação docente/ do Pedagogo** ratificam-se a essencialidade da articulação dos aspectos teóricos a aspectos práticos no desenvolvimento do seu trabalho, formas alternativas de operacionalização da gestão escolar democrática como princípio, a importância da formação (autoformação) busca por um entendimento de participação pautado na dimensão educativa desse conceito.

O estudo do aspecto da **formação docente** evidencia que a avaliação e a importância do conhecimento histórico são pouco contempladas nos projetos dos cursos de pedagogia. A desvalorização dessa área de formação do pedagogo pode ser percebida no número de disciplinas ofertadas e pela desarticulação do conhecimento distribuídos nas ementas sugerindo uma fragmentação teórica.

A incorporação de temas considerados atuais no campo da gestão: **violência e inclusão** demonstra que têm ocorrido mudanças na forma de análise e abordagem do tema da gestão escolar democrática, bem como, a alternativa que é preposta nos artigos para lidar com os desafios decorrentes da inclusão e da violência está associada à formação do pedagogo.

É possível afirmar também que o Orientador Pedagógico continua sendo elemento decisivo na implementação das ações voltadas para uma perspectiva democrática. Logo, entende-se que não se pode relegar o Orientador Pedagógico a um segundo plano dada a sua importância no contexto democrático.

O potencial da **gestão escolar democrática** é confirmado no presente estudo, além disso, o conceito de **gestão escolar** não é único, e as discussões encontradas nos artigos evidenciam uma busca por uma participação ativa dos envolvidos no processo pedagógico e uma inclinação para a garantia de instrumentos organizacionais que não sejam utilizados de forma isolada, mas que se transformem em método ou agenda para a organização da escola (Fatores que incluem a dimensão de intermediação e acompanhamento do trabalho do OP).

O elo **gestão-política/ gestão-política educacional** aparece abordado no estudo dos artigos. A política e a gestão da educação apresentam uma dimensão que se refere às ações constituídas na tentativa de regular as atividades da escola, mas que são associadas aos atores (dentre eles o OP) que compõe a administração/ gestão educacional/ gestão escolar/ gestão escolar democrática.

A dimensão da **escola como espaço democrático** aparece interligada às pressões intra e extra ambiente e com **o elemento relação humana**, tendo em vista, a valorização dos relacionamentos internos voltados para a confiança e práticas participativas de gestão, bem como, a prevalência dos valores que expressam a importância do aprendizado do aluno, o senso de dever do professor com o ensino e a participação da comunidade escolar como princípios da institucionalização da gestão escolar.

Ainda assim, no **currículo**, nas ementas, crescem os movimentos sociais, a diversidade, a educação não formal e os conteúdos de natureza prática que envolve o trabalho do pedagogo/gestor.

As reflexões apresentadas até aqui permitem compreender que o Orientador Pedagógico, bem como, todos os sujeitos da escola estão inseridos em um contexto complexo, dinâmico e multidimensional. Nesse sentido, a configuração da dinâmica do trabalho escolar do Orientador Pedagógico no contexto da gestão escolar democrática ainda demonstra ser desafiadora.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00465.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p.165-176, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2213/1856>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ALVES, W. F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p.17-34, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 245-276, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a11v29n4.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BENNIS, W. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 1971.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 2001.

_____. **Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969**. Reformula o curso de pedagogia e propõe habilitações no último ano. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 1969.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura plena. Brasília, DF: Diário Oficial [da] União, 2006.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: tensão entre o instituído e o instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.2 p. 229-251, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127/11122>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CARBELLO, S. R. C. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: ANPED, 2012. [p. 1-13]. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1995/146>. Acesso em: 6 jun. 2019.

CARTA de goiânia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 25, p. 5-10, 1986.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227,

2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126/11121>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAVALCANTE, C. H. T.; SANTOS JUNIOR, P. A. S. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p. 01, 2013.

COHEN, L.; MANION, I. **Métodos de investigação educativa**. Madrid: La Muralla, 1990.

COLEN, M. P. L. **O trabalho pedagógico coletivo**: fatores externos e internos de interferência. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica) – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8856/1/2013_MarinaldaPereiraDeLimaColen.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

DOURADO, L. F. (org.). **Gestão democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Ensino de Goiânia-GO. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a03v1429.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DUSO, A. P.; SUDBRACK, E. M. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – possíveis interfaces. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim, v. 6, n.11, p. 65-80, 2010. Disponível em: www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_011/artigos/artigos_vivencias_11/n11_9.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

ESPÍNOLA, F. A. L. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino médio**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Departamento de Letras e Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1436/1/PDF%20-%20Flauberthy%20Almeida%20Lima%20Esp%C3%ADnola.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

FERNANDES, G. P.; GONÇALVES, P.; AMORIM, A. Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de

Janeiro, v. 24, n. 93, p. 890-909, 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0890.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FERREIRA, N. S. C. Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1251-1255, 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2018.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 75-105.

GALVÃO, A. *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/02.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GARCIA GUTIERREZ, A. L. **Linguística documental: aplicación a la documentación de la comunicación social**. Barcelona: Mitre, 1984.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p 7-198.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. pág1-7

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9ed.-Petrópolis: Vozes, 2011. (*Série cadernos de gestão*).

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 4. (*Série Cadernos de Gestão*).

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-525, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MATTOS, C. da S. **Os fatores que influenciam negativamente no processo de alfabetização de crianças nos três primeiros anos do ciclo**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) – Instituto a Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/51798.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p.406-423, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Ibero-americana de Educación**, Madrid, v. 49, p. 181-199. 2009. 1 documento PDF.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PARO V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: FVC, 2011. (*Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita*). Disponível em: [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20\[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O\].pdf](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O].pdf). Acesso em: 04 mar. 2019.

ROCHA, I. N. **Gestão estratégica de conhecimento e competências: administrando incertezas e inovações**. Brasília, DF: Universa, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. *In*: ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTOS, J. D. dos. MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000) implicações contemporâneas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: UFPB, 2012, p. 4352-4366. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs>. Acesso em: 16 set. 2018.

SANTOS, L. de A. **Entre a utopia e o labirinto: democracia e autoritarismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1980**. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A *et al.* Fatores internos às organizações que contribuem para adoção de um sistema integrado de gestão (ERP): estudo com base na teoria de difusão de inovação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...].

Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. Disponível em:
<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GCT435.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, D. D; ROCHA, A. S. **A gestão democrática e a participação da família na escola**: um estudo a partir dos documentos escolares do colégio Estadual São Carlos do Ivaí. Curitiba: Governo do Paraná, 2014. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_deuzelita_ferreira_da_silva.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

SILVA, L. P. **Gestão democrática na escola pública e o papel do gestor**. Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_gestao_pdp_luciana_paulista_da_silva.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)**, Madrid, v. 2, n. 2, 2004.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n.3, p.123-140, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, M. S. de S. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências às incorporações para exercício da função. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.1, p. 106-122, 2017.

SOUZA, S. A. de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou compromisso?**. São Paulo: Xamã, 2001.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75, 2017. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/08.pdf>. Acesso em 01 Mar. 2019.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

URBAN, A. C.; MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESD Brasil.SA, 2008.

VALVERDE, D. O. *et al.* **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VERSIONI, A. F.; REZENDE, S. F. L.; PEREIRA, A. C. Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola

pública brasileira bem-sucedida nos índices de desempenho da educação básica. **REAd-Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/57041/37604>. Acesso em: 15 abr. 2019.

VIEIRA, S. R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 131-155, 2011.

ZILBER, M. A. *et al.* A inovação e seus fatores organizacionais determinantes. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2005, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ENANPAD, 2005.