

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Ana Paula Noro Grabowski

**A AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E  
POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Três Passos, RS  
2018

**Ana Paula Noro Grabowski**

**A AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional (EAD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Alexandra Silva dos Santos Furquim

Três Passos, RS  
2018

**Ana Paula Noro Grabowski**

**A AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional (EAD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Aprovado em 30 de novembro de 2018:**

---

**Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Vanessa Medianeira da Silva Flôres, Me. (UFSM)**

---

**Lucas da Silva Martinez, Me. (UFSM)**

Três Passos, RS  
2018

## RESUMO

### A AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

AUTORA: Ana Paula Noro Grabowski

ORIENTADORA: Alexandra Silva dos Santos Furquim

O presente trabalho apresenta como problema de pesquisa *quais as implicações e as possibilidades para a formação docente continuada considerando a ação da Gestão Escolar?* Metodologicamente caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois buscou compreender o objeto e seus sujeitos considerando os diferentes espaços-tempo. Para construção dos dados utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental, através de artigos oriundos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e a construção de proposições por meio da análise de texto de Bardin. A gestão democrática, instituída pela Constituição Federal de 1988 e referenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 está presente na escola por meio de alguns instrumentos de normatização que possibilitam espaços para a democracia no ensino. Todavia a busca pelo efetivo ensino democrático ainda é uma construção e carece de estudos, tanto no campo das políticas, quanto da formação de gestores. Nesta pesquisa buscou-se investigar as ações da gestão escolar que propiciam (ou não) a formação continuada docente, a qual entende-se como o processo de aquisição de conhecimentos e reconstrução destes no âmbito da escola. Através da construção dos dados foi possível apreender as seguintes proposições: *diálogo para vencer a(s) resistência(s); afetividade no processo pedagógico escolar, a escola como locus da formação docente e o fortalecimento do Projeto Pedagógico*, tais proposições indicam ações que possibilitam a formação docente continuada na escola. Quanto às implicações, destacam-se o excesso de atribuições da gestão escolar, a fragilidade de recursos humanos e materiais, responsabilização a avaliações externas, burocratização entre outras que envolvem a profissionalidade e a valorização.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Formação docente continuada. Anped.

## ABSTRACT

### THE ACTION OF SCHOOL MANAGEMENT: IMPLICATIONS AND POSSIBILITIES FOR CONTINUED TEACHING TRAINING

AUTHOR: Ana Paula Noro Grabowski  
ADVISOR: Alexandra Silva dos Santos Furquim

This paper presents as a research problem the implications and possibilities for continuing teacher education considering the School Management action? Methodologically, it is characterized as a qualitative research, since it sought to understand the object and its subjects considering the different space-time. For the construction of the data, we used bibliographical and documentary research, through articles originating from the National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPED), Bardin text analysis and categorization. The democratic management, instituted by the Federal Constitution of 1988 and referenced by the Law of Directives and Bases of Education of 1996, is present in the school by means of some normative instruments that allow spaces for democracy in education. However, the search for effective democratic teaching is still a construction and needs studies, both in the field of politics and the training of managers. This research aimed to investigate the actions of school management that provide (or not) continuous teacher training, which is understood as the process of acquisition of knowledge and reconstruction of these within the school. Through the construction of the data it was possible to apprehend the following categories: dialogue to overcome the resistance (s); affectivity in the school pedagogical process, the school as the locus of teacher training and the strengthening of the Pedagogical Project, these categories indicate actions that allow the continued teacher training in the school. As for the implications, it is worth mentioning the excess attributions of school management, the fragility of human and material resources, responsibility for external evaluations, bureaucratization among others that involve professionalism and valorization.

**Keywords:** School management. Continuing teacher training. Anped

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Espaço temporal da pesquisa.....	13
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Artigos selecionados Anped (2011/2017).....	13
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	11
<b>3 GESTÃO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DEMOCRÁTICA</b> .....	14
3.1 A GESTÃO ESCOLAR E O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO.....	14
3.1.1 Gestão escolar e democracia: dispositivos na busca da (não) participação?.....	16
3.2 GESTÃO ESCOLAR: DE QUE GESTÃO FALAMOS?.....	18
<b>4 DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS DA GESTÃO ESCOLAR</b> .....	21
<b>5 IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE</b> .....	26
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	31
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	34



## 1 INTRODUÇÃO

A temática proposta para este estudo, “A ação da gestão escolar: implicações e possibilidades para a formação docente continuada” insere-se na linha de pesquisa de Gestão Escolar do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Busca compreender como a gestão escolar pode implicar na formação continuada dos docentes nos espaços formais de ensino e quais as possibilidades desta formação. Para isto, será tomado como base de análise às produções científicas oriundas das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) realizadas no período de 2011 a 2017 e que se relacionam ao assunto da pesquisa.

Enquanto assunto relevante para pesquisa é possível mencionar que a gestão escolar é temática permanente de renomados eventos nacionais, como, Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), tal presença é indicativo de sua relevância para a pesquisa científica nacional. Optou-se pela Anped devido a mesma ser referência em pesquisa de pós-graduação e compilar trabalhos pertencentes a diferentes profissionais de variados locais do Brasil. Essa abrangência de trabalhos enriquece e permite pensar a gestão a partir de múltiplos olhares.

Ao discutir esta temática propõe-se dialogar sobre a gestão escolar e sua atuação tendo em vista como ela é desenvolvida na escola considerando o pedagógico, as políticas educacionais e a formação dos professores, desta forma, parte-se do entendimento de que a gestão escolar tem como lócus de efetivação o espaço escolar e os sujeitos que nele atuam, por sua vez, este conjunto está imbricado às concretizações no âmbito da gestão educacional e das políticas educacionais que se referem a esta modalidade.

É possível encontrar atualmente diferentes cenários pedagógicos escolares, inclusive aqueles marcados pela fragmentação de ações, pela divisão de tarefas e pela hierarquização de decisões. Essa postura educacional foi legada historicamente pelo posicionamento emergente de que o sucesso escolar seria garantido pelo “bom gerenciamento” da escola, desta forma, as ações de gestão escolar seguiram sendo planejadas, realizadas e avaliadas de forma individual ou por grupos determinados a esta função dentro do espaço escolar.

Todavia, a concepção de gestão escolar traz um entendimento de trabalho coletivo e em conjunto, permeado pelo pedagógico e efetivado por todos os sujeitos escolares. Essa articulação, inclusive, aponta indiretamente para implicações na prática dos sujeitos, sua

maneira de planejar, pensar e exercer sua docência. Neste sentido, destaca-se como problema de pesquisa da temática supramencionada *quais as implicações e as possibilidades para a formação docente continuada considerando a ação da Gestão Escolar?*

No desenvolvimento deste estudo parte-se do pressuposto de que o trabalho da gestão escolar é influenciador e condutor de ações na escola, se a forma de trabalho da gestão inibe o diálogo, a participação, a relação de troca profissional, os espaços de articulação de ideias, essa postura de trabalho acaba direta/indiretamente afetando as possibilidades de formação continuada dos professores. O contrário também é válido, pois se a gestão escolar conduz um trabalho que possibilita espaços de diálogo, participação e articulação entre seus profissionais tal postura também afeta as ações dos professores. Respectivamente, trataremos como *implicações* os limites da gestão escolar e como *possibilidades* as perspectivas democráticas de trabalho da gestão que propõe um espaço/tempo para posturas pedagógicas engajadas na qualidade do ensino.

Em síntese, a pesquisa busca verificar como a ação da gestão escolar encontrada nas publicações científicas da Anped (2011-2017) beneficiam ou inibem a formação continuada. Importante ressaltar nesta pesquisa que o foco está na ação da gestão escolar através dos sujeitos designados como o diretor, o vice-diretor, a coordenação pedagógica e a orientação pedagógica de um espaço escolar, todavia, entende-se que a gestão escolar ao ser desenvolvida na escola compreende além destes sujeitos, os professores, os funcionários, alunos e suas famílias e a comunidade local.

O princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino, instituído na Constituição Federal (1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) representou uma conquista na busca pela democratização escolar, pela participação dos sujeitos nos processos educativos e na autonomia da escola para com as decisões e responsabilizações que envolvem a qualidade da aprendizagem dos alunos. Essa normatização colocou o desenvolvimento da gestão escolar como um processo participativo, cujo planejamento, decisões e ações precisam ser efetivadas no coletivo.

Essa conquista gerou um campo de estudos fortemente discutido nos dias atuais no que concerne ao significado dos processos de democratização escolar e da gestão educacional e escolar na prática. Faz-se necessário que, em primeira instância, esse sentido participativo seja concebido pelos sujeitos que estão no bojo das mudanças educacionais, para então serem construídas de fato ações articuladas que efetivem a democracia na escola. O professor enquanto profissional em processo contínuo de desenvolvimento é um desses sujeitos de

mudança e também se encontra no bojo das ações educacionais e de todas as práticas sociais que fazem a escola uma instituição social.

A fim de qualificar esta produção cientificamente, tendo em vista a organização metodológica, destaca-se como objetivo geral “*Compreender as implicações e possibilidades da ação da gestão escolar para a formação docente continuada a partir da análise de trabalhos científicos publicados na Anped entre 2011-2017*”, e, como objetivos específicos, verificar as produções das reuniões nacionais da Anped (2011-2017) relacionadas aos processos de gestão escolar e formação docente continuada; identificar a ação da gestão escolar e entender quais as implicações e as possibilidades para a formação docente continuada através da ação da gestão escolar.

Nesta perspectiva, o estudo em pauta insere-se como pesquisa relevante no cenário de debates educacionais a respeito do trabalho da gestão escolar e suas implicações para a formação continuada dos professores. Dialogar sobre a gestão escolar e suas ações no sentido de fortalecer a formação docente continuada é em primeira instância contemplar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e desta forma de democratização do ensino público.

Além deste aspecto, em nível pessoal, tal pesquisa é motivada por minha atuação na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, enquanto docente dos Anos Iniciais e também sujeito ativo das ações da escola que participo. Entendo que a escola é uma instituição social na qual ocorrem processos simultâneos de desenvolvimento dos sujeitos, sejam alunos ou professores, assim, buscar o sentido das implicações que os processos de gestão escolar, suas ações, planejamentos e forma de trabalho trazem para a formação docente continuada, representa buscar o sentido de minha constituição enquanto docente e enquanto profissional inserida no bojo das mudanças educacionais.

Em vista de uma melhor compreensão, o trabalho encontra-se organizado em seis capítulos, sendo a introdução o primeiro e a metodologia o segundo. No capítulo que segue apresenta-se a metodologia empregada nesta pesquisa.

O terceiro capítulo intitula-se “**Gestão escolar: caminhos para a efetivação democrática**” e discorre sobre a gestão escolar, como ela ocorre na escola com seus professores e alunos e como é efetivada democraticamente a partir de algumas políticas públicas.

O quarto capítulo intitula-se “**Desdobramentos práticos da gestão escolar**”, apresenta a análise do desenvolvimento da gestão escolar tomando por base a pesquisa realizada no site da Anped, além disso, aborda em qual direção vai o trabalho docente a partir do contexto atual emergente.

O quinto capítulo intitula-se “**Implicações e possibilidades da gestão escolar na formação continuada docente**”, aborda a repercussão da prática gestora nos espaços escolares, apresenta as limitações da gestão e também as perspectivas no que se refere a formação continuada dos docentes.

Na sequência dos capítulos, as considerações finais constituem o sexto capítulo do trabalho, trazem de forma sintetizada os principais estudos da pesquisa bem como a sinalização dos objetivos e resultados encontrados.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa cuja abordagem é qualitativa, pois busca compreender a realidade por meio de uma relação dinâmica, interativa, constituindo-se um processo de micro decisões que consideram um tempo e um espaço. Ao considerar a subjetividade para a análise de um fenômeno por meio da proximidade entre objeto e sujeito, a abordagem de pesquisa qualitativa é a que melhor definiu o estudo aqui desenvolvido.

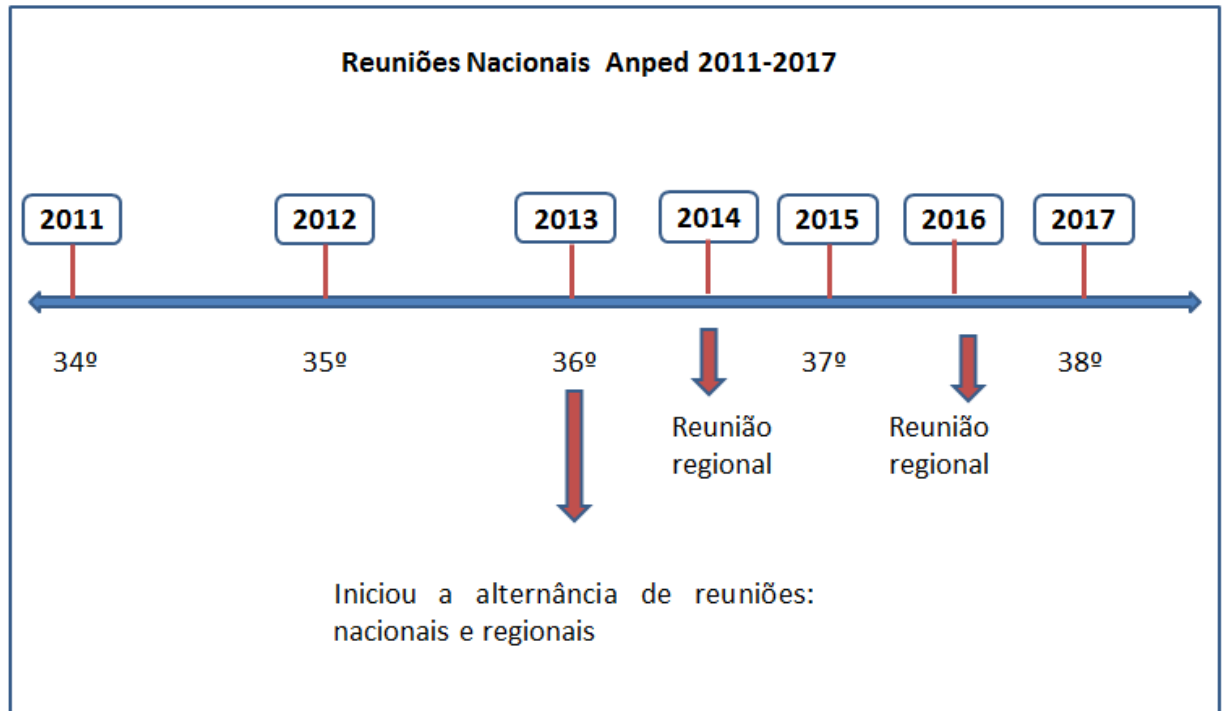
Este estudo analisou os trabalhos científicos da Anped, publicados nas reuniões nacionais entre janeiro de 2011 e dezembro de 2017, priorizando artigos cuja temática expressasse articulação com a gestão escolar e a formação continuada docente. Por utilizar-se deste material, a pesquisa caracteriza-se como documental. Para análise foram extraídos caminhos a partir da análise de conteúdo de Bardin por entender que esta possibilita sistematizar o processo de descrição do conteúdo da comunicação e fazer “inferências de conhecimentos” (BARDIN, apud CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14), assim, a partir dos dados, foram construídas proposições a respeito das ações gestoras presentes nos artigos científicos.

A produção de dados ocorreu com a pesquisa de trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da Anped, a qual constituiu uma associação nacional que realiza periodicamente eventos científicos, nos quais são divulgadas pesquisas qualificadas e de referência nacional na área da educação brasileira. A pesquisa contemplou reuniões nacionais por constituírem um evento de maior abrangência no que tange aos participantes e consequentemente suas pesquisas, possibilitando maior diversidade de temáticas educacionais do contexto brasileiro.

O período de tempo compreendeu 2011 a 2017, considerando que esta etapa representa um período de produções científicas abrangente. Este recorte de tempo procurou situar a pesquisa no contexto atual da educação brasileira no que se refere à temática deste estudo e também valorizar as pesquisas já realizadas.

É relevante mencionar que a Anped iniciou suas reuniões no ano de 1979, na cidade de Fortaleza/Ceará. Desde tal data foram realizadas até 2013, trinta e seis (36) reuniões anuais. A partir de 2013 as reuniões passaram a ter alternância, um ano nacional e um ano regional. Isto significa que em 2014 e 2016 ocorreram reuniões regionais e que tais reuniões não constituíram parte da base de análise. A figura abaixo retrata através de uma linha este recorte temporal:

Figura 1 – Espaço temporal da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

A coleta de textos ocorreu no site da Anped, [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), com a escolha da aba *reuniões científicas*, para em seguida as *reuniões nacionais*. Nas reuniões nacionais foram acessadas as 34ª, 35ª, 36ª, 37ª e 38ª reuniões, em cada reunião selecionou-se a aba *Trabalhos*, *Grupo de Trabalho (GT) 05* que pertence a *Estado e Políticas Educacionais* e *(GT) 08* que pertence a *Formação de professores*. Todos os trabalhos destes GTs foram lidos a partir de seus títulos e resumos, sendo que aqueles que expressavam articulação com aspectos da gestão escolar e a formação continuada docente foram selecionados para leitura posterior. O quadro abaixo apresenta a reunião nacional, GT e a seleção de trabalhos respectivamente:

Quadro 1 – Artigos selecionados Anped (2011/2017)

(contínua)

Reunião Nacional Anped/Ano	GT	Quantidade de trabalhos	de Trabalhos selecionados
34ª Reunião - 2011	GT 05	22	00

Quadro 1 – Artigos selecionados Anped (2008/2017)

(continuação)

	GT 08	22	00
35ª Reunião – 2012	GT 05	19	00
	GT 08	22	00
36ª Reunião – 2013	GT 05	17	01
	GT 08	18	00
37ª Reunião – 2015	GT 05	30	00
	GT 08	36	02
38ª Reunião – 2017	GT 05	23	01
	GT 08	23	01
Total de reuniões: 05	Total de GTs: 02	Total de trabalhos: 232	Total de selecionados: 05

Fonte: elaborado pela autora

Dos 232 trabalhos encontrados no GT05 Estado e Políticas Educacionais e GT08 Formação de professores, site da ANPED, nas reuniões nacionais analisadas (2011 a 2017) foram selecionados e lidos 05 textos, 02 da 38ª reunião nacional, 02 da 37ª reunião nacional e 01 da 36ª reunião nacional, os quais apresentaram aproximações com o objeto da pesquisa.

O capítulo a seguir tratará da gestão escolar e seu percurso democrático localizando o leitor quanto à normatização da gestão e seus dispositivos de efetivação.

### 3 GESTÃO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DEMOCRÁTICA

No capítulo que segue aborda-se sobre a gestão escolar baseada no princípio da gestão democrática do ensino público instituída pela Constituição Federal de 1988 e referenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, também discutir-se-á sobre o desenvolvimento da gestão escolar e os dispositivos que auxiliam em sua efetivação democrática.

#### 3.1 A GESTÃO ESCOLAR E O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

A Constituição Federal promulgada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 trazem respectivamente, no inciso VI do artigo 206 e no inciso VIII do artigo 3º, como princípio a “gestão democrática do ensino público”.

Princípio, do latim *principium*, pode ser entendido como o “[...]ponto de partida de um fundamento[...]” ou ainda como “[...]ponto de partida efetivo de uma produção, que determina movimento, ação[...]” (FONTES, 2007, p. 792). A expressão “gestão democrática do ensino público” pode ser então definida como ponto de partida que fundamenta uma concepção diferente de gestão do ensino público e propicia alicerces que embasam práticas de democratização.

Tais ideias democráticas emergiram explicitamente no cenário nacional com o movimento “Diretas Já” como forma de marcar o fim do período totalitarista brasileiro (entre décadas de 60 e 80), todavia, a insuficiência tanto econômica, quanto social, política e educacional instaurada com ações de opressão via governo já haviam suscitado debates sociais cujo foco era a democracia e a participação (ROCHA; HAMMES, 2018). Esse movimento de redemocratização consolidou-se com a promulgação da atual Constituição Federal (1988) tornando a democracia um fundamento na educação nacional por meio da gestão do ensino público.

No intuito de consolidar a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estado buscou formalizar por meio de políticas públicas educacionais condições para a efetivação da gestão democrática. Essas políticas públicas foram incorporadas aos sistemas de ensino escolares através de normatizações, constituindo



instrumentos para o desenvolvimento de ações de participação e coletividade que visam à prática da democracia na escola.

A educação, dever do Estado e da família, tem como horizonte a qualidade da aprendizagem para que os educandos possam tornar-se cidadãos e atuantes na sociedade em que vivem. Esse horizonte só se estabelece como meta prática a partir do momento que o conjunto escolar acolhe e constrói uma perspectiva de trabalho que sustenta ideias e ações contra hegemônicas, que priorizam a cultura do diálogo, da participação, da responsabilidade e do comprometimento.

A efetivação da gestão democrática no espaço escolar está imbuída neste horizonte que concebe a cidadania como fruto de uma educação emancipatória, mas essa condição de democracia não pode ser instituída como algo pronto e acabado, ela precisa ser construída no coletivo a partir de tomadas de decisões que evidenciem os dispositivos democráticos fundamentais: participação, autonomia e a responsabilidade, rompendo com modelos tradicionais de efetivação do poder no espaço escolar.

Democratizar implica pensar nas relações entre os sujeitos da escola, sua cultura, valores e objetivos. A gestão escolar é um processo cotidiano e político que envolve decisões, para que esta prática se constitua democrática há que se levar em conta pressupostos como a partilha, a cooperação, o trabalho coletivo, a responsabilização mútua, o diálogo, o respeito às diferenças e a liberdade de expressão.

É possível então entender a gestão democrática do ensino público como um processo no qual as ações são organizadas a fim de proporcionar a participação social: nas políticas públicas, nos objetivos da escola, no planejamento, nos recursos, nos investimentos e avaliação. Assim, a gestão democrática é concretizada na escola por meio da coletividade e da participação na tomada de decisões que envolvem imprescindivelmente a equipe gestora, professores, funcionários, família, educandos e representantes da sociedade em que a escola está inserida (VIEIRA, 2006).

Na medida em que a gestão democrática veio possibilitar que exista a democracia na escola foram pensados alguns mecanismos para normatizar essa prática de descentralização do poder, tais como: Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, eleições para direção, entre outras tarefas coletivas como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essas ações para serem efetivadas necessitam da participação dos segmentos escolares atribuindo a responsabilidade da participação e também da fiscalização. É sobre tais dispositivos democráticos que trata o tópico a seguir.

### 3.1.1 Gestão escolar e democracia: dispositivos na busca da (não) participação?

Na perspectiva democrática, a gestão escolar está diretamente ligada à proposição de políticas educacionais como forma de legitimar a democracia por meio da participação, da autonomia e da coletividade dos segmentos escolares.

O art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz em seu caput que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática para a Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, tendo como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico (inciso I) e a participação da escola e comunidade local na composição do Conselho Escolar (inciso II) (BRASIL, 1996).

Também prevista no Plano Nacional da Educação (2014), a gestão democrática do ensino público é apresentada como princípio para a promoção da educação nacional sendo pauta específica na *Meta 19* ao tratar da efetivação da gestão democrática por meio da participação da comunidade, a fim de garantir recurso direto para as escolas, a escolha dos gestores, participação dos segmentos escolares (PPP, Conselhos, Grêmios Estudantis) e a garantia de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Esses aspectos se traduzem em um conjunto para estruturar a gestão democrática no espaço escolar (BRASIL, 2014).

Há que se levar em conta que em muitos contextos as ações democratizadoras são reflexos de uma prática ainda gerencial, centralizada e que cumpre tais dispositivos como mera formalidade. Pode-se utilizar como exemplo a participação representativa, cujo diálogo para decisões não é realizado e as escolhas são feitas com base nas ideias de um grupo central da escola, prevalecendo então a participação de um mínimo da comunidade escolar. Outro exemplo são as eleições para diretores, as quais não representam uma realidade comum, muitos diretores, principalmente na educação dos municípios, são indicados para o cargo da gestão, e, na maioria das vezes esta escolha ocorre por afinidade político-partidária.

O trabalho da gestão escolar permeado por escolhas individuais, fechadas e sem a participação da comunidade escolar apresenta-se como uma ingerência, não somente pela ação hierarquizada ou centralização de poder que é contrária ao princípio da gestão democrática, mas porque as escolas e suas gestões fazem parte de um sistema educacional cujo contexto de organização envolve um projeto de sociedade, então fala-se também, de políticas públicas, economia e financiamento da educação. Há que se considerar que mesmo a Constituição Federal de 1988 represente o rompimento com o período

político/econômico/social totalitarista brasileiro, os documentos e mobilizações sociais que se seguem são fortemente abraçados pelo projeto de estado capitalista.

De um lado é apresentado um leque de ações que proporcionam à escola uma dimensão dialógica e de autonomia na construção coletiva da democracia, já de outro existe um conjunto burocrático e regulamentador que ao mesmo tempo concede autonomia para as escolas e a tolhe por meio de políticas curriculares gerencialistas.

Um exemplo desta contradição está na abertura que é concedida as escolas para elaboração de seus currículos escolares, ao mesmo tempo em que são efetuados exames em larga escala, a fim de quantificar a aprendizagem dos alunos. Essa padronização gera consequências para o planejamento da escola quanto aos seus conteúdos, acabando por pré-estabelecer uma grade curricular que atenda aos testes padrões.

Outro exemplo está na burocratização do processo orçamentário escolar, a autonomia prescrita para que a escola defina sua organização administrativa, pedagógica e financeira muitas vezes barra no gasto dos recursos escolares, pois para que uma compra seja efetivada é preciso uma aprovação de orçamentos distintos sendo que o fornecedor com o menor custo deve ser escolhido e nem sempre a qualidade é a desejada. Esse procedimento acaba por demandar um tempo que os profissionais da escola não possuem e por engessar o processo orçamentário.

Além disso, no quesito pedagógico muitas escolas vivem cotidianamente com a falta de recursos humanos, escolas sem coordenador pedagógico, sem bibliotecário, sem orientador pedagógico, e, essa escassez de profissionais acaba colocando na gestão ali presente uma sobrecarga de trabalho que impossibilita o fazer pedagógico, o qual deveria ser seu objetivo principal. Então, quando se pensa em uma gestão articuladora, que acolhe, envolve seus profissionais, possibilita o diálogo e estimula a relação coletiva entre seus pares depara-se com a realidade cuja gestão executa diferentes papéis e ainda acaba, muitas vezes, sendo alvo do fracasso escolar.

Na verdade, ter o diretor como responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão (PARO, 2016, p. 31).

Essa lógica perversa destacada por Paro (2016) é presente no campo da gestão escolar, e, é sobre esse legado do gerencialismo que trata o item a seguir, trazendo para o debate concepções históricas da gestão escolar e a influência do modelo de estado capitalista no

desenvolvimento das políticas educacionais de efetivação da prática democrática no espaço escolar.

### 3.2 GESTÃO ESCOLAR: DE QUE GESTÃO FALAMOS?

Todas as ações que remetem a democratização têm como fundamento principal para sua efetivação a participação dos segmentos que estão envolvidos com a escola, sejam eles professores, funcionários, direção, alunos e comunidade civil (família, organizações civis, entidades, entre outros). É através da participação que a democracia se concretiza, é neste sentido que tais ações normatizadoras vêm alavancar o processo de democratização escolar.

Esta dimensão participativa não é uma condição imediata, ela precisa ser construída, ser mobilizada nos sujeitos que fazem parte do espaço escolar, e para que isso ocorra é preciso que o poder das decisões, das ações e responsabilidades seja dividido. Não se constitui uma ação de delegar tarefas, mas sim uma ação em que o trabalho escolar é construído coletivamente e essa ação consolida a autonomia da escola para decidir o que deve ser priorizado, buscado em prol de alcançar os objetivos propostos. Porém, essa concepção de gestão nem sempre ocupou os estudos e discursos educacionais brasileiros.

Os primeiros escritos sobre gestão datam do período de 1930, precisamente dos Pioneiros da Educação. Esse grupo de educadores defendia uma educação diferente da tradicional e por isso tinha atenção especial com a eficiência da administração escolar<sup>1</sup>. Autores como Leão<sup>2</sup> (1945), Ribeiro<sup>3</sup> (1986) e Lourenço Filho<sup>4</sup> (2007) assemelham-se em suas ideias, pois compreendem a administração escolar à luz da administração geral, isto é, a partir da concepção de hierarquia cuja centralidade é definida pelo trabalho do diretor e a este compete “[...]planejar, dirigir, coordenar, inspecionar, administrar, controlar[...]” (DRABACH; MOUSQUER, 2009 p. 17). Para Lourenço Filho, além destes comportamentos, também é preciso que a Administração Escolar envolva as relações humanas presentes no espaço educacional.

---

<sup>1</sup> O processo de industrialização e de administração fabril em meados do século XIX estendeu à educação e consequentemente à escola o termo administração. Este termo é oriundo da administração geral, isto é, do processo de administrar empresas, assim, as escolas eram entendidas como empresas que precisavam ser organizadas e hierarquizadas cujo ensino deveria ser eficiente e com baixo custo.

<sup>2</sup> Para Leão, a administração escolar deveria ser uma função repartida sendo que o diretor ocupava a figura central.

<sup>3</sup> Ribeiro propõe uma administração escolar que atendesse a filosofia e a política educacional garantindo unidade e economia ao trabalho escolar.

<sup>4</sup> Destaca que além das atividades de planejamento, controle, avaliação e coordenação a administração escolar necessitava de relações humanas.

Já em Anísio S. Teixeira<sup>5</sup> (1961; 1964; 1997) destacam-se ideias contemporâneas sobre a educação, pois se preocupava com a qualidade do ensino, colocando a administração escolar como subordinação e não comando, compreendia assim que o alvo desta é o aluno e o processo humano, não a formação para a reprodução.

Importante destacar que os princípios de Administração ao serem colocados no contexto escolar trazem junto seu sentido primeiro, o qual está ligado a manutenção das relações capitalistas. A percepção de que este modelo para educação não era eficiente, agregado a preocupação com o sentido pedagógico da escola, contribuiu para que a discussão sobre gestão continuasse.

A crise do capitalismo na década de 80 fez com que o mercado antes regido pelo viés liberalista se percebesse insuficiente e buscasse alternativas na expansão de suas relações. Então a globalização e o livre comércio surgem como determinantes de uma nova ordem mundial. Essa abertura do mercado ao capital inseriu o ente privado como principal sujeito de suas relações, logo, o Estado foi visto como desnecessário ao mercantilismo e o uso da expressão “menos estado, mais privado” consolidou o neoliberalismo.

Conforme a doutrina econômica neoliberalista, o Estado deve ter mínima participação na economia e as relações de mercado devem ser livres para que o privado não seja afetado. Então nessa ótica, o Estado é visto como regulador e assistencialista, inibidor do ente privado (GENTILI, 1999).

Na área educacional, ao final da década de 90 ampliam-se as ofertas para acesso ao ensino público, essa expansão, consequência neoliberal, colocava na função da escola a formação de capital humano para servir aos interesses mercantis. Com oportunidades abertas para todos aumentam as desigualdades e a exclusão escolar, pois o único culpado pelo fracasso na escola era o próprio aluno já que a competitividade e a meritocracia ganhavam destaque na lógica da educação neoliberal (GENTILI, 1999).

Então pergunta-se *como é possível existir educação escolar democrática em um estado guiado pelo neoliberalismo?* E quanto a essa perspectiva de formação que a gestão escolar sob o viés democrático pode ser espaço de resistência e de construção cidadã.

Não há dúvida de que, no limite, podemos dizer que na escola pública que atende às camadas populares, tanto diretor, quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, já que são todos trabalhadores, no sentido de que estão desprovidos das condições objetivas de

---

<sup>5</sup> Anísio Teixeira preocupava-se com a qualidade do ensino, rejeitava as teorias de administração escolar que privilegiavam a formação para as fábricas. Definia como função do administrador escolar: administrar, ensinar e guiar.

produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (PARO, 2016, p. 27).

Paro (2016) fala sobre um ponto essencial na construção desta resistência anti-hegemônica, interesses sociais comuns, tais interesses têm relação com a melhoria das condições de vida das pessoas, trabalho, moradia, educação, saúde. Todavia, para existir interesses em comum entre escola e comunidade escolar é preciso que exista articulação entre a escola e a comunidade escolar, isto é, é necessário construir uma consciência coletiva de que a escola não são somente professores, alunos e funcionários, mas também pais e sociedade civil. Esse interesse mútuo pela eficiência e qualidade da escola pública pode sim, ser preconizador de um movimento de resistência ao modelo neoliberal, pois alunos críticos e conscientes de seu papel cidadão são sujeitos com grande capacidade para não reproduzir padrões sociais e sim questionar a realidade.

A tarefa da gestão escolar neste panorama é de suma importância, pois é ela quem articula a participação, principalmente da comunidade, para que esteja participando efetivamente das decisões que envolvem a escola. São essas relações de articulação, de diálogo, de reflexão coletiva que expressam a democratização da gestão escolar do ensino público. Pois nelas encontram-se mais que as ações isoladas para a participação dos sujeitos, também, a construção de uma cultura de participação que visa a qualidade da aprendizagem do ensino público.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2002, p. 10).

Para que esta escola participativa se efetive, Paro (2002) define que é através do trabalho de seus sujeitos que a escola se organizará na busca de condições melhores de autonomia, recursos e gestão deste espaço.

Com o intuito de melhor entender a gestão da escola, sua autonomia e organização é que o próximo item abordará a pesquisa realizada no site da Anped, a fim de verificar o que os trabalhos dizem sobre a gestão escolar e a formação docente continuada.

#### 4 DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS DA GESTÃO ESCOLAR

O modelo de sociedade hodierno tem papel fundamental no sufrágio das relações democráticas escolares, pois endossa o sentido de uma escola para reprodução do *status quo* capitalista e é contra esta realidade posta que a construção da participação e da democracia precisa ser efetivada. A cultura de participação é difícil de ser construída devido a fatores como a historicidade da centralização do poder no campo educacional, tanto em instâncias macro quanto na gestão da escola; há interesses particulares de quem está na gestão; há políticas públicas fragmentadas ou emergentes que acabam desviando os propósitos escolares e a participação da comunidade escolar através da representatividade (VIEIRA, 2006).

A implicação de políticas educacionais voltadas ao atendimento de interesses neoliberais pode ser entendida como instrumento de reprodução da cultura social, considerando as ações governamentais em prol do avanço econômico nacional (ANDRIOLI, 2002). Da mesma forma, tais demandas orientam as ações dos sujeitos escolares e contribuem para que exista na escola a fragmentação do trabalho pedagógico, ações individualizadas e objetivos educacionais discrepantes.

Essa organização educacional através da dimensão econômica do país é orientada por organismos internacionais, seus índices e metas. Tal configuração se faz presente nos processos de gestão educacional, nas políticas públicas educacionais e conseqüentemente na gestão escolar e formação de professores, tanto inicial, quanto continuada (GENTILI, 1999).

De acordo com Scheibe (2010), muitas pesquisas brasileiras demonstram que a profissão docente no Brasil apresenta muitos desafios quanto à valorização profissional, a exemplo dos baixos salários, das condições de trabalho, dos planos de carreira estagnados e condições de formação profissional emergentes. Essa primeira formação em sua maioria ocorre por meio de cursos em curto prazo, mais viáveis financeiramente e em instituições que não consolidam o tripé ensino-pesquisa-extensão, essa lógica de formação coloca no ‘mercado’ profissionais ‘habilitados’ para atuar nas escolas em um período de tempo recorde. Outrossim, existe a cultura da fragmentação curricular, dos currículos balizados pelas avaliações em larga escala ou de profissionais do ensino superior afastados do horizonte da prática.

Para Imbernón (1998, p. 81) essa primeira formação do docente prescinde de ultrapassar os conhecimentos disciplinares e deve:

[...] fornecer uma base sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, tem que capacitar o futuro professor ou professora para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade atuando com a flexibilidade e o rigor necessário e assim, apoiando suas ações em uma fundamentação válida. (Tradução nossa)

Concorda-se com Imbernón (1998) quando trata a tarefa educativa como complexa, ainda, quando afirma que o docente em sua formação inicial prescinde de apoiar suas ações em fundamentações válidas, tais fundamentações se traduzem nos conhecimentos construídos a partir de relações teórico-práticas. Do caminho constituído na formação inicial para a formação continuada, o docente munido por um aparato de saberes teóricos e fundamentados tem a possibilidade de renová-los, isto é, a sua formação permanente (IMBERNÓN, 1988) torna-se uma aprendizagem constante e também reflexiva, pois, sua práxis (FREIRE, 1987) lhe fornece subsídios para esse desenvolvimento.

A formação continuada é o processo permanente de aquisição ou reelaboração de saberes dos professores. Essa bagagem cultural, cognitiva, social e emocional está presente em suas escolhas didático-pedagógicas, em sua metodologia, nas formas de efetivar as relações e de conceber/desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, inclusive em sua postura de participação no pedagógico da escola.

Neste aspecto, quando se entende que a aprendizagem constante do professor tem seu lócus na escola por meio da reflexão de suas práticas pedagógicas, do planejamento das aulas, da troca com os outros professores e das relações com os sujeitos escolares nos permitimos olhar para o conjunto escolar e, em especial para a gestão, pois é nela que se encontra (ou não) a proposta de articulação escolar para melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente a oportunidade para formação de seus professores.

De acordo com Lück (2011), a gestão é um processo de compartilhamento, este processo é liderado pelo gestor não no papel de hierarquia, mas de descentralização, de democratização, tornando todos os sujeitos escolares, agentes do processo educativo. Este processo educativo num sentido de articulação objetiva a qualidade da aprendizagem e movimenta também a relação entre sujeitos, a formação de professores, o cultivo de valores, a valorização pela educação.

É importante salientar que quando se trata de gestão escolar envolve toda uma equipe que constituí o carro chefe deste espaço, então é possível exemplificar a gestão na figura do diretor, vice-diretor, do coordenador pedagógico, do orientador pedagógico, dos professores, dos funcionários, dos alunos, suas famílias e da comunidade civil. É comum confundir, devido à história da gestão, a direção ou gestão escolar na figura central do diretor, hoje, com



o entendimento do conjunto, a dimensão da gestão sugere uma equipe em que cada indivíduo tem uma atribuição cuja prática é indissociável das demais do grupo gestor.

Pensando na ação da gestão escolar como oportunidade para a formação continuada docente foi pontual realizar uma busca sobre o assunto. Tal busca ocorreu nos artigos publicados pela Anped nas reuniões nacionais, conforme já anunciado no campo metodológico.

No GT05, o qual se refere a *Estado e Políticas Educacionais*, selecionaram-se dois artigos. O primeiro, apresentado durante a 38ª Reunião Nacional da Anped, que ocorreu em 2017: “*O Plano de Desenvolvimento da Escola e os desafios da gestão escolar na rede pública*” (GOMES, 2017). O artigo trata do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e como este foi desenvolvido em uma rede pública de ensino, apresenta como objetivo investigar a implantação do PDE na escola pública e as implicações desta ação para a gestão escolar. O PDE caracteriza-se como uma política pública de apoio a gestão escolar, tem como uma de suas metodologias o PDDE interativo, o qual é uma ferramenta *on-line* que possibilita que a escola receba recursos do governo, todavia, prescinde da participação dos sujeitos da escola e de um diagnóstico quanto as suas condições pedagógicas, administrativas e físicas. Através do PDE e da sinalização do diagnóstico é possível que a escola elabore um plano de ação para mobilizar aspectos fragilizados, principalmente aqueles relacionados à aprendizagem dos alunos. Através da pesquisa verificou-se que mesmo havendo a autonomia dos recursos financeiros para a escola, esta condição não garante a participação democrática dos sujeitos escolares, tal condição precisa ser identificada nos diagnósticos, pautada no Projeto Pedagógico e considerada na prática dos sujeitos.

O segundo artigo, “*O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro*” (LIMA; ALCÂNTARA; ALMEIDA, 2013) pertence a 36ª Reunião Nacional, a qual ocorreu em 2013. Neste artigo o objetivo é analisar como se dá o desenvolvimento da gestão escolar considerando as responsabilidades das redes públicas de ensino. Muitas gestões escolares organizam uma parte de seu trabalho ou apresentam condições (ou não) para desenvolvê-lo a partir das incumbências predispostas pelas redes de ensino (municipais ou estaduais). Como são as condições de gestão dessas escolas? A pesquisa apresentou a análise de alguns quesitos como recursos materiais (fax, telefone, computadores, internet, folhas, livros), espaços da escola (biblioteca, quadra de esportes, sala de música, sala de arte, auditório, laboratório de ciências) repasse de recursos financeiros (município, estadual e federal), quantidade de profissionais atuantes (quadro de professores) e o modo de escolha do diretor. Quanto aos

recursos materiais, humanos, financeiros e espaços escolares verificou-se que existem grandes problemas nas escolas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e inflam as atribuições da equipe gestora. Quanto à seleção para a gestão escolar existe a análise de currículo e eleição por votação como prevê o processo democrático, mas, em uma das redes de ensino a seleção prevalece por indicação (em sua maioria por política partidária).

No GT08, o qual se refere à *Formação de Professores*, selecionaram-se 03 artigos. Dois pertencem a 37ª Reunião Nacional da Anped, que ocorreu em 2015: o primeiro artigo “*O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza*” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015) apresenta como objetivo discutir o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada dos professores dos anos iniciais de escolas públicas de Fortaleza/CE. Por meio da pesquisa os coordenadores pedagógicos tiveram a possibilidade de pensar a sua prática na escola enquanto profissionais formadores e também na gestão do Projeto Político Pedagógico. Destaca a escola como locus do processo de formação e que é preciso tomá-la como espaço para pensar esta formação tendo como ponto de partida a própria prática.

O segundo artigo, cujo título é “*O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico*” (MOLLICA; ALMEIDA, 2015) aborda como as ações do coordenador pedagógico em uma escola podem auxiliar e inserir os professores que estão iniciando em sua profissão. O coordenador pedagógico por vezes sofre com a sobrecarga de tarefas, as quais dificultam sua função primordial na escola como a formação pedagógica, as reuniões de planejamento, a gestão do Projeto Político Pedagógico e também a inserção e acolhida dos novos professores contribuindo para que estes tenham boas experiências no espaço escolar. O estudo apontou que o coordenador pedagógico enquanto mediador na escola, sujeito que acolhe e organiza o pedagógico é muito importante para as boas práticas dos professores iniciantes, também situou que as relações afetivas tendem a aproximar e facilitar os processos envolvimento dos docentes.

“*Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente*” (NOGUEIRA, 2017) é o título do trabalho selecionado na 38ª Reunião Nacional da Anped. Este estudo buscou verificar como os coordenadores compreendem a resistência por parte dos professores. Com o estudo, comprovou-se que existe resistência por parte dos professores, principalmente no que se refere à mudança de prática pedagógica no âmbito escolar. A busca por superar esta resistência estaria no compromisso de desenvolver um trabalho coletivo entre direção e coordenação pedagógica para fomentar o processo de reflexão sobre a própria prática.

Considerando o levantamento de dados realizado a partir dos trabalhos do GT 05 e GT 08 é possível afirmar que todos se articulavam a gestão escolar em sua temática, todavia, os trabalhos do GT 05 não apresentaram relação com o objeto de pesquisa proposto e desta forma não fazem parte da categorização desenvolvida a seguir. Quanto ao GT 08, os trabalhos analisados tanto apresentam a temática da gestão, como trazem experiências que traduzem o objeto da presente pesquisa, a relação com a formação continuada docente. Esses trabalhos referem-se a uma parte da gestão escolar, a coordenação pedagógica, parte esta fundamental na organização de uma gestão e imprescindível na manutenção do pedagógico das escolas.

Para Orsolon (2006, apud SOUZA, SEIXAS, MARQUES, 2013 p. 20),

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Desse modo, o coordenador pedagógico é agente transformador do pedagógico na escola, e, estando atento a relações que possibilitam a aprendizagem é capaz de articular a prática educativa, fornecendo espaço e tempo para a reflexão sobre a mesma.

Além do trabalho do coordenador, é possível destacar que as pesquisas apresentam realidades escolares muito estreitas e que envolvem situações comuns como: as resistências de docentes às mudanças, a necessidade de afetividade no desenvolvimento da formação profissional escolar, a compreensão da escola como lócus do processo formativo do professor e a necessidade de pensar as práticas de mudança em conjunto com a direção.

É sobre essa última dimensão que se propõe dialogar no capítulo que segue, procurando estabelecer que situações de gestão proporcionam a formação continuada na escola e quais inibem, considerando a formação continuada na perspectiva de Imbernón (1988), como processo de aprendizagem contínua em que o professor é protagonista de sua formação.

## 5 IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A gestão escolar e os processos participativos que tornam a escola democrática constituem seu perfil coletivo, autônomo e seu comprometimento com a proposta pedagógica que melhor orienta e define seus objetivos educacionais. Os gestores são articuladores e dinamizadores deste conjunto participativo, sua forma de organizar o pedagógico escolar (se pela fragmentação e hierarquização de tarefas ou pelo planejamento e ação coletiva) traz implicações para o trabalho docente e sua prática e podem influenciar no processo de formação continuada do professor, significando mudanças positivas ou não.

O trabalho da gestão no espaço diversificado que a escola representa hoje prescinde de ter como ponto de partida o diálogo e a reflexão sobre a prática para que possa entender seu contexto, sua cultura, sua concepção curricular para além de conteúdos padronizados. Neste viés, a forma como ocorre o trabalho da gestão pode ser entendida como fundamental nas ações dos sujeitos escolares, inclusive na concepção de pedagógico que baliza o horizonte educacional.

A partir da pesquisa realizada nos dados da Anped quanto aos trabalhos científicos publicados, cuja temática envolvem a gestão escolar e a formação docente, foi apreendido dos textos, proposições que emergem a partir da escrita destes trabalhos. Essas proposições foram elencadas considerando a proposta da presente pesquisa e os escritos encontrados nos textos da Anped, são eles: *diálogo para vencer a(s) resistência(s); afetividade no processo pedagógico escolar, a escola como locus da formação docente e o fortalecimento do Projeto Pedagógico.*

*Diálogo para vencer a(s) resistência (a):* “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1985, p. 43). Pronunciar o mundo de forma a transformá-lo e humanizá-lo é um tarefa que se fundamenta no diálogo. Assim como Freire (1985) coloca o diálogo no cerne das questões relacionais, também se acredita que o diálogo torne possível as trocas, as ideias e, conseqüentemente, as ações.

As resistências encontradas nos espaços escolares hoje, podem se traduzir em diferentes formas: a falta de recursos humanos e materiais, a indisciplina de alunos, a hierarquização de poder, a fragmentação de políticas públicas, o não planejamento

pedagógico, entre tantas outras. Mas para além de tratar das resistências, o diálogo é colocado como ponto de partida das mudanças.

Dialogar é trocar ideias, divergir opiniões, acertar tarefas, explicar, ouvir, resolver. A resolução precisa estar sempre presente na prática do diálogo. Essa troca permite que os sujeitos de uma escola, por exemplo, estreitem relações com seus pares a fim de promover a melhoria da qualidade da educação. Assim,

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente, não se caracteriza como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 83-84).

Lima (2007) ao tratar da dialogicidade como fortalecimento dos grupos de atores sociais pertencentes a escola nos permite enfatizar a significância que a gestão democrática do ensino assume no cotidiano das escolas atualmente. Fortalecer os grupos sociais que pertencem e buscam melhorias na educação é construir na prática uma escola democrática.

*Afetividade no processo pedagógico escolar:* “[...] afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA; MAHONEY, 2014 apud PARENTE, 2018 p. 30). Essa disposição para ser afetado pelo mundo externo pode ocorrer a partir de diferentes dispositivos, para Wallon o movimento é um dos principais causadores de emoções as quais conseqüentemente estão ligadas ao desenvolvimento da inteligência. Para o autor, é preciso ser construída uma relação entre o intelecto e a emoção a fim de que o sujeito desenvolva sua aprendizagem de forma positiva, desta forma, na escola é lugar de trabalhar as emoções e também a subjetividade. Wallon chama de psicogênese da pessoa completa a formação que atende ao cognitivo, afetivo e motor.

Ao tratar na afetividade no processo de ensino-aprendizagem, Wallon destaca o papel do professor na proposição de ações que forneçam alicerce ao desenvolvimento emocional, pois o vínculo afetivo entre sujeitos abre as portas para o cognitivo. Freire (1999) também trata da afetividade no ofício docente como elemento para cognoscibilidade. Assim diz:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo

ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1999a, p. 159-160).

Percebe-se então que a afetividade deve ser não só componente curricular, como estar presente no espaço/relações da escola. Porém, pergunta-se *como o professor irá trabalhar a afetividade se não obteve formação profissional para tal tarefa?*

Ressalta-se a importância do professor receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos alunos. Urge que todos os atores da educação venham discutir sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e cognitiva, que vise a reapropriação da afetividade na relação pedagógica (PARENTE, 2018, p. 28)

Conforme escreve Parente (2018) é preciso que a dimensão afetiva esteja presente nos currículos de formação docente nas instituições de ensino superior, pois as atribuições do professor hoje estão além do ensino de conteúdos, assim, os profissionais formados e que aprenderam sobre a afetividade serão também, capazes de exercer a docência sob a ótica de uma aprendizagem afetivo-cognitiva. Isso se inscreve na dinâmica do pedagógico escolar.

A dinâmica do espaço escolar exige dos seus sujeitos ações e decisões, isso é proporcionado pela ação dialógica, mas, é através das relações de trato, cuidado e interesse com o outro que se obtém o equilíbrio e a harmonia deste espaço. Então, quando as relações afetivas constituem centralidade no projeto escolar e transparecem nas relações pedagógicas da escola entre seus sujeitos consequentemente afetará a aprendizagem dos alunos, a prática do professor e o envolvimento da comunidade escolar.

Ao constituir o projeto escolar as relações afetivas incorporam o vínculo com o outro, o interesse, a empatia, a atenção, a inserção dos profissionais no espaço escolar, o cuidado, e, enriquecem os relacionamentos interpessoais proporcionando confiança, segurança, satisfação com o trabalho e sentimento de pertencimento.

*A escola como locus da formação docente:* a dimensão coletiva na escola é uma construção que precisa levar em conta o respeito às diferenças e as especificidades de cada sujeito, essa dimensão coletiva requer diálogo e tempo de dedicação para pensar no pedagógico (PRADO; PROENÇA, 2018). Quando os sujeitos escolares projetam objetivos comuns e designam estratégias que promovam a aprendizagem de todos estão criando espaços para a dimensão coletiva.

Ao dialogar e investir no coletivo a escola fornece subsídios para que existam relações conflituosas em seu interior, são essas relações conflituosas que balizam os processos de acordos, renúncias, decisões, argumentações.

Prado e Proença (2018) definem como “parceria coletiva” a ação que o coordenador executa na escola com os seus professores ao destinar tempo para planejar a prática pedagógica, mediar propostas e orientar ações tanto para a formação dos professores quanto para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Essa parceria pedagógica exige que a gestão da escola perceba e oportunize seus tempos em espaços diferentes de trabalho, principalmente na reflexão sobre a prática de sala de aula, assim, ao coordenador pedagógico e professor é possível pensar e planejar além da prática, a interdisciplinaridade. Gomes (2012, p. 08) também fala do espaço escolar como propício à formação continuada, a qual define como formação profissional.

[...] formação dos professores nos espaços-tempos da escola é, pois, uma alternativa que se tem mostrado viável para o seu desenvolvimento profissional. Tal estratégia significa investimento na escola vista como espaço coletivo privilegiado de formação profissional, possibilitando mudanças que podem favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas [...]

Essa condição coletiva construída no espaço escolar requer diálogo, relações afetivas e percepção quanto a sua prática profissional, o que só é possível se essa prática é pensada, analisada, discutida e reelaborada. Então a parceria coletiva fornece ferramentas aos docentes para que ao entender suas práticas possam dar sentido a elas. A esse movimento identificamos a formação continuada do docente tendo como lócus a própria escola, pois são as situações do contexto real que reflexionadas no coletivo adquirem significado e podem ser reconstruídas no próprio espaço escolar.

*Fortalecimento do Projeto Pedagógico*, ao considerar que a prática de produção de conhecimento envolve decisões, criticidade e coletividade a prática educativa adquire o caráter pedagógico (LIBÂNEO *apud* FERREIRA, 2008). Então o pedagógico na escola representa uma dimensão que envolve todos os seus sujeitos em todas as suas ações, ações estas permeadas por significado, articulando a produção da sala de aula com a teoria e o social. De acordo com Ferreira (2008) o pedagógico está no sujeitos, nas suas intencionalidades, decisões, planejamentos, projetos, metas, estratégias, docência.

Ao tratar do Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico como define Ferreira (2008), pois todo pedagógico é político, entende-se que é este documento que norteia as ações escolares, por isso, deve estar alicerçado no diagnóstico, planejamento, objetivo, metodologia

e filosofia da escola. É por meio do PP que o pedagógico (o entendimento que se faz dele) é formalizado no espaço escolar.

Para que o PP tenha sentido para a escola ele precisa ser construído por seus sujeitos a partir das vivências da escola. Não deve ser entendido como forma de hierarquizar tarefas, ao contrário, sua construção deve refletir uma ação coletiva e arraigada na realidade, com objetivos comuns que priorizem a formação dos alunos e seu desenvolvimento saudável.

Quando um PP é elaborado sua prática torna-se responsabilidade para as pessoas que são executoras, assim, partindo dos entendimentos que a educação é democrática e prescinde da participação, essa responsabilidade pelo PP é de todos, não de um grupo representativo.

Na formulação de um PP algumas características são essenciais: intencionalidade, coletivo e o político, a organização do trabalho, base teórica e a qualidade do processo educativo (FERREIRA, 2008). Veiga (2006) também escreve que para o PP ser executável precisa levar em conta a realidade, a clareza nos objetivos, a executabilidade, a articulação do trabalho pedagógico e a continuidade do processo, isto é, o PP não é um planejamento permanente, precisa ser revisitado constantemente a fim de assegurar sua efetividade ou modifica-lo se preciso.

Fortalecer o Projeto Pedagógico na escola é, em primeira instância conhecer o que é pedagógico, esse conhecimento só pode ser realizado por meio do diálogo e da interação entre os sujeitos escolares. Sabendo que o PP constitui a concretude deste *pedagógico*, pode-se iniciar um movimento de resgate da participação dos sujeitos, construindo objetivos comuns para nortear as ações da escola.

Para além dos objetivos, é preciso levar em consideração como a escola é, o que possui, em que lugar/situação deseja chegar, como fará e quem fará. Após tais prerrogativas o PP precisa funcionar como o planejamento diário do professor, o qual é revisitado diariamente, serve como orientação para as aulas e se preciso é atualizado. Ao fortalecer o PP a escola estará unificando sua prática, fazendo dela uma prática dotada de sentido e com fins sociais na busca por uma educação de qualidade, pela aprendizagem dos alunos, pela valorização do professor e pela coletividade.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16).

Participar da escola, participar dos saberes, construir saberes, ser sujeito, transformar a história. As palavras de Freire traduzem muitas realidades escolares, servem de inspiração para tantas outras e ainda representam uma utopia para algumas. Mas mesmo como utopia é preciso ter um horizonte para caminhar, para seguir, para guiar-se.

A educação enquanto instrumento de luta, de resistência e de possibilidade de transformação precisa ser resgatada

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 seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos [...] assim, cada escola deverá constituir-se um *núcleo de pressão* a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e defender seus interesses em termos educacionais (PARO, 2016, p. 17).

Desta forma, como coloca Paro (2016) o compromisso da educação escolar é engajado à uma função social, isto é, a formação dos sujeitos para a vida em sociedade, para a criticidade, para a ética, para o coletivo, sendo resistência às hegemonias impostas historicamente.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho resulta de uma caminhada que envolve a preocupação com a educação e sua função social. Também é fruto das percepções e curiosidades construídas ao longo do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. O ponto de partida para este estudo baseou-se no problema: *quais as implicações e as possibilidades para a formação docente continuada considerando a ação da Gestão Escolar?* Para responder a tal problema buscou-se em aportes bibliográficos e documentos da Anped (2011-2017) referenciais que possibilitassem a produção de conhecimentos.

A gestão democrática instituída pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na LDB de 1996 assegura a condição do ensino pertencer a todos os seus sujeitos, isto é, abre espaço para que a hierarquização de funções e a prática administrativa sejam superadas pela

participação de todos os sujeitos, pela autonomia da escola, pelo diálogo e pela construção do ensino democrático.

Essa condição democrática representa uma conquista que envolve, não apenas a democracia, mas a afirmação da classe trabalhadora como sujeitos dialógicos, críticos e históricos.

Entende-se que, a democracia no ensino é uma construção e não uma imposição, desta forma, as relações precisam ser construídas cotidianamente no espaço escolar, entre seus sujeitos. A gestão escolar tem, portanto, atribuições fundamentais, pois é ela quem articula essas relações e oferece subsídios teóricos, práticos, espaciais e temporais para que de fato ocorra a democracia na escola.

Existem instrumentos normatizadores que orientam e instituem práticas democráticas no espaço escolar (PDDE, Conselhos Escolares, Grêmios Estudantil, CPM, PP), todavia, a democratização precisa ir além dessas práticas e ser o todo na escola para que efetivamente a educação torne-se um instrumento de luta, de conscientização e de liberdade.

Nesta pesquisa, buscou-se analisar o que diziam os artigos da Anped, publicados no Gt05 e Gt08 relacionados à gestão escolar e a formação docente continuada (2011-2017), a fim de verificar quais ações da gestão escolar implicam na contribuição da formação continuada docente e quais ações inibem essa formação no espaço da escola.

A partir da leitura e análise dos artigos selecionados foram apreendidas quatro proposições: *diálogo para vencer a(s) resistência(s)*; *afetividade no processo pedagógico escolar*, *a escola como locus da formação docente* e *o fortalecimento do Projeto Pedagógico*. Tais proposições evidenciam possibilidades no processo de formação continuada docente no espaço escolar, e, indicam modos de ação da gestão escolar que subsidiam a qualidade da aprendizagem dos alunos e o ensino democrático.

Por outro lado, também existem limitações, as quais inibem e dificultam não só o processo de formação continuada docente na escola, mas todo o desenvolvimento do pedagógico escolar, tais como: ausência de diálogo entre sujeitos, hierarquização, autoritarismo e divisões de atribuições, pressão e orientação curricular por meio de testes padronizados, responsabilização exclusiva dos gestores devido a avaliações externas, engessamento das ações devido a problemas relacionados à falta de apoio das redes de ensino público – recursos, materiais, profissionais – cargos com atribuições infladas, burocratização de funções e desvio do planejamento pedagógico entre tantas outras relacionadas à carreira, salário e valorização profissional.

Entre as possibilidades e as limitações da gestão escolar, entende-se que a tarefa gestora é uma caminhada conjunta, coletiva, dialógica, calcada na afetividade e no compromisso com a educação de qualidade. Assim, não se deixa de lado o pensar no professor, pois ele também parte da gestão escolar, junto aos demais sujeitos é quem promove todos os dias esse exercício educacional. Perceber e promover ações que valorizem e subsidiem práticas pedagógicas coerentes vai ao encontro de uma educação democrática e de qualidade, que valoriza seus profissionais e se coloca como um direito de todos.

Neste sentido, o estudo desenvolvido na presente pesquisa, apresenta-se de forma conclusiva, mas, também leva consigo um ponto de partida, um novo horizonte, pois mesmo pesquisando, se aprende, se percebe e se reeduca, portanto, abre-se espaço para que a temática aqui delineada constitua campo para a construção de outros saberes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 13, junho de 2002. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2018
- ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. **37ª Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3706.pdf>>. Acesso em: 02 out. 18.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, **Lei n. 9.395** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 out. 18
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 04 out. 18
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13 – 18, 2014.
- DRABACH, N. P. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades**. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573/Drabach\\_Neila\\_Pedrotti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573/Drabach_Neila_Pedrotti.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 01 nov. 18.
- FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 18.
- FONTES, M. Nicola Abbagnano **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Vozes, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili. **Escola S. A. Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**, 1999. Disponível em:

<<http://soseducaopblica.blogspot.com.br/p/neoliberalismo-e-educacao.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018

GOMES, S. Formação de Professores e Intervenção Pedagógica nas práticas de avaliação. **Seminário Iberoamericano**, 2012. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SuzanadosSantosGomes\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SuzanadosSantosGomes_int_GT2.pdf). Acesso em: 05 nov. 18

GOMES, S. S. O Plano de desenvolvimento da escola e os desafios da gestão escolar na rede pública. **38ª reunião Nacional da Anped**, São Luis, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT05\\_579.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_579.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 18.

IMBERNÓN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

LIMA, M. F. M.; ALCÂNTARA, G.; ALMEIDA, M. A. O. O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do rio de Janeiro.. **36ª reunião Nacional da Anped**, Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt05\\_trabalhos\\_pdfs/gt05\\_3250\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3250_texto.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 18.

LIMA, P. G; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere ET Educare**, Cascavel, PR, v. 2 n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/ocoordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 28 out. 18.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLLICA, A. J. P; ALMEIDA, L. R. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. **37ª Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3806.pdf>>. Acesso em: 02 out. 18.

NOGUEIRA, S. N. Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente. **38ª Reunião Nacional da Anped**, São Luis, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_243.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_243.pdf)>. Acesso em: 02 out. 18.

PARENTE, A. V. A. D. **A afetividade na relação pedagógica: concepções de alunos e professores do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, 2018. Faculdade de ciências Sociais, Administração e Educação, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2018. Disponível em: <[http://recil.grupolusofona.pt/dspace/bitstream/handle/10437/8840/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_MESTRADO\\_Final\\_Ana\\_Parente.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/dspace/bitstream/handle/10437/8840/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MESTRADO_Final_Ana_Parente.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 02 nov. 18.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PRADO, G. V. T.; PROENÇA, H. H. D. M. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores.

**Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/1/?tab=wm#search/alexandrafurquim%40bol.com.br/KtbxLwHPwXIVGDrwpLNgFTZTCQPkmHvSgB?projector=1&messagePartId=0.3>>. Acesso em: 02 nov. 18.

ROCHA, J. M. d.; HAMMES, L. J. Gestão e democracia em uma escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 34, n. 2, p. 635 – 652, mai/ago, 2018.

SHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 112, p. 981-1000, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2018.

SOUZA, F. J.; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador Pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695>>. Acesso em 01 nov. 18

VIEIRA, S. L. **Política (s) e gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. Rio Grande do Norte, novembro de 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana/Downloads/ArtSofiaLVieira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/ArtSofiaLVieira%20(1).pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2018.