

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Tatiane Cristina Bianchini**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A PERSPECTIVA**  
**DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

São Carlos – SP  
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Tatiane Cristina Bianchini**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A PERSPECTIVA  
DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Carlos  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação na área de concentração de  
Fundamentos da Educação

**Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti**

São Carlos – SP  
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B577gd

Bianchini, Tatiane Cristina.

Gestão democrática da escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica / Tatiane Cristina Bianchini. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

99 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Escolas - organização e administração. 2. Gestão escolar. 3. Comunidades de Aprendizagem. 4. Aprendizagem dialógica. 5. Gestão democrática. I. Título.

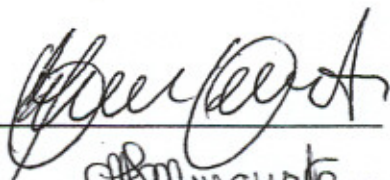
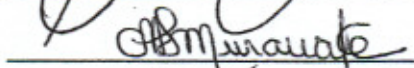
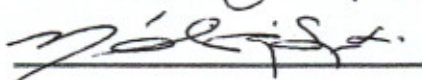
CDD: 371.2 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Profª Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka

Profª Drª Maria Cecília Luiz

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

À minha família e em especial à minha mãe  
Elisabete pelo amor incondicional, pela dedicação e  
por sempre me apoiar diante dos desafios da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira participaram para a realização deste trabalho de mestrado. Dentre todas houve algumas que de maneira mais especial contribuíram para a conclusão desta etapa e por conta disso aqui são nominalmente referenciadas.

À minha mãe Elisabete, pelo carinho, amor, apoio e por acreditar e estar sempre comigo. Ao meu pai Hamilton pelo apoio, carinho e por estar comigo. À minha irmã Thais pela força nos momentos de desafio. Ao meu companheiro Marcelo pelo carinho, compreensão e apoio sempre. À minha avó Olga pelo incentivo e por apoiar minhas decisões.

Aos amigos, que de certa maneira, participaram deste trabalho pela compreensão nos momentos mais difíceis e pelos bons momentos que fizeram acreditar que mais essa etapa seria vencida.

Ao Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, orientador e amigo sempre presente, agradeço pelas orientações, conversas, discussões e pela força sempre, nos momentos de dúvida, euforia bem como nos momentos de indecisão.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka e professora Dra. Maria Cecília Luiz, membros da banca examinadora desta dissertação de mestrado e à professora Dra. Vanessa Gabassa membro da banca de qualificação, pelas conversas, sugestões e apontamentos que muito contribuíram para este texto final.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE-UFSCar) pela oportunidade que tive de vivenciar a proposta de transformação da escola por meio de Comunidades de Aprendizagem, pelo auxílio teórico que o grupo me trouxe e pelas relações dialógicas com as quais muito aprendi.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de estudos que permitiu minha dedicação integral a esta proposta de investigação e à Prefeitura Municipal de São Carlos pela concessão do afastamento de minha atividade docente para o recebimento do benefício da bolsa de estudos e conseqüente dedicação ao mestrado

“A unidade da razão não pode ser percebida a não ser pela multiplicidade de vozes” (Jürgen Habermas)

## RESUMO

Esta pesquisa visa identificar o grau de aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica atual e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica, base conceitual da proposta de Comunidades de Aprendizagem. Trata-se, portanto de uma pesquisa de caráter teórico, realizada por meio de levantamento e análise de textos publicados em periódicos de estratificação Qualias A1, A2, B1 e B2 que contemplem a palavra-chave gestão escolar. Além disso, para que fosse possível identificar o grau de aproximação entre os textos analisados e o conceito de Aprendizagem Dialógica, contou com leituras que apontassem mais diretamente para a base conceitual de Comunidades de Aprendizagem. A proposta de “Comunidades de Aprendizagem” é uma parceria entre o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE/UFSCar e a Prefeitura do Município de São Carlos, por meio da Secretaria Municipal de Educação. As ações desta proposta de transformação da escola buscam garantir a aprendizagem de máxima qualidade às comunidades em que se insere, bem como buscam viabilizar a convivência respeitosa entre todos e todas. A base teórica para essas ações apresentam-se pela Aprendizagem Dialógica, conceito formulado por Ramón Flecha que, por sua vez, tem base na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e na Dialogicidade, de Paulo Freire. Por meio da realização deste trabalho foi possível identificar alto grau de aproximação entre os princípios identificados nos artigos, em favor da gestão democrática da escola, e aqueles defendidos na Aprendizagem Dialógica, que, na verdade, os incorpora, mas vai além, sinalizando para uma maior radicalidade democrática. Reconhece-se, contudo, que tais artigos trazem contribuições importantes para a formulação de uma proposta de transformação das escolas, inclusive aquelas denominadas Comunidades de Aprendizagem, conforme apresentadas no texto.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Comunidades de Aprendizagem; Aprendizagem Dialógica; Gestão Democrática das Escolas



## **Índice de Tabelas**

TABELA I – Levantamento Inicial de Artigos A1.....	43
TABELA II – Filtros de Pesquisa Para Seleção de Revistas.....	44
TABELA III – Levantamento Final de Revistas a serem analisadas.....	46
TABELA IV – Contagem de palavras-chave.....	47
TABELA V – Seleção final de artigos a serem analisados.....	48
TABELA VI – Número de artigos publicados por revista.....	50
TABELA VII – Número de artigos publicados por ano.....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
Art.	Artigo
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CA	Comunidades de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CF-88	Constituição Federal de 1998
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
FAEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
SEER	Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UB	Universitat de Barcelona
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo
USP. Ribeirão Preto	Universidade de São Paulo. Campus Ribeirão Preto

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Comunidades de Aprendizagem: uma proposta de transformação da escola .....</b>	<b>15</b>
1.1 O conceito de Aprendizagem Dialógica .....	18
1.1.1 Diálogo Igualitário.....	20
1.1.2 Inteligência Cultural .....	21
1.1.3 Transformação.....	23
1.1.4 Dimensão Instrumental .....	25
1.1.5 Criação de Sentido.....	26
1.1.6 Solidariedade.....	27
1.1.7 Igualdade de diferenças .....	28
1.2 As contribuições da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas.....	30
1.3 As contribuições do conceito de Dialogicidade, de Paulo Freire. ....	33
<b>2. Procedimentos Teórico- Metodológicos .....</b>	<b>36</b>
2.1. Levantamento da produção bibliográfica .....	36
2.2. Análise da produção bibliográfica atual em gestão escolar.....	49
<b>3. Análise da produção bibliográfica por meio de categorias .....</b>	<b>54</b>
3.1. Entendimento de gestão escolar .....	54
3.1.1. Gestão Gerencial da Educação .....	54
3.1.2. Gestão Democrática da Educação .....	57
3.2. Participação dos diferentes agentes .....	71
3.3. Maneira como se dá a participação .....	72
<b>4. O grau de proximidade entre a gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem e a produção bibliográfica atual.....</b>	<b>77</b>
4.1. Gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem .....	77
4.2. O grau de proximidade entre os pressupostos de gestão .....	82
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>91</b>
<b>Referências.....</b>	<b>95</b>
Endereços eletrônicos de consulta .....	99
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>I</b>
Apêndice 1 – “Leitura e análise de produção” .....	II
Apêndice 2 – Relação de artigos e nomenclatura .....	III
Apêndice 3 – Sistematização da análise de artigos.....	V
<b>ANEXOS.....</b>	<b>i</b>
Anexo 1 – Tabela Inicial de Revistas a serem analisadas .....	ii

## Introdução

A investigação aqui apresentada refere-se a um estudo que pretendeu analisar a produção bibliográfica atual relacionada à gestão democrática da escola e o entendimento que se tem sobre essa mesma temática no âmbito de discussões teóricas relacionadas à proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA). Contando com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), esta investigação foi desenvolvida no decorrer dos anos de 2009 e 2010 e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, mais especificamente relacionado à Área de Fundamentos da Educação e à linha de Estado, Política e Gestão Educacional.

Formada pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho me interessando pela temática da gestão escolar desde a realização do projeto de iniciação científica, intitulado “Descentralização e Gestão Participativa no Campo Educacional: Diretrizes Internacionais e Nacionais”. Mais especificamente, no ano de 2007 tive meu primeiro contato com uma unidade escolar transformada em Comunidades de Aprendizagem (CA) e desde então passei e me interessar um pouco mais por essa proposta de transformação da escola.

No decorrer dos anos de 2007 e 2008, ainda estudante do curso de graduação em Pedagogia, por meio de estágios e atividades voluntárias, mantive o contato com a mesma escola transformada em Comunidade de Aprendizagem. No ano de 2008 passei a integrar um dos eixos de estudos, de um grupo maior de pesquisadores, envolvidos na pesquisa “Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, um projeto de investigação que contava com o apoio da FAPESP, por meio da linha de financiamento para Ensino Público, e do CNPq.<sup>1</sup>

A partir de minha participação voluntária naquela pesquisa surgiu a proposta de aprofundamento teórico mais diretamente relacionado à gestão da escola em Comunidades de Aprendizagem. Neste contexto, surge, então, a proposta de realização desse estudo que visa identificar o grau de aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa “Comunidades de aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola” pretendia realizar o estudo dos impactos, processos, limites e potencialidades da proposta de Comunidades de Aprendizagem nas três escolas que optaram pela transformação na cidade de São Carlos.

gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica atual e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica, base conceitual da proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Vale destacar que, apesar do fato de a pesquisa maior, que deu origem aos questionamentos para essa investigação de mestrado, já ter se finalizado, ainda há espaço para a discussão teórica suscitada na medida em que as escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem continuam desenvolvendo a mesma proposta que recentemente foi adotada como política pública pelo município de São Carlos. A adoção da proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA) como política pública do município de São Carlos reflete um movimento maior pela democratização dos espaços públicos inclusive aqueles tomados como espaços de tomada de decisão.

Após os debates políticos, no contexto de reabertura democrática brasileira, vivenciados na década de 1980, surge a mobilização social pela abertura dos espaços públicos à ação popular. Esse processo culmina com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que inclui em seu texto legal os princípios da gestão democrática de espaços que outrora eram exclusivamente ordenados e comandados pelo Estado brasileiro. Dentre os setores que passaram a integrar o princípio da gestão democrática a educação passa a considerar também a ação da sociedade civil em seu processo organizacional.

Mesmo que ainda sem uma ordenação legal comum e específica, os sistemas de ensino tem se proposto a implantar a gestão democrática da educação por meio do desenvolvimento de diversas ações, dentre elas a organização de órgãos colegiados, eleições de diretores (as) de escola, organização de projeto político-pedagógico com participação dos diversos agentes da comunidade escolar, etc. Em Comunidades de Aprendizagem, mais diretamente, a gestão democrática da escola é vivenciada por meio de processos específicos como participação dos diferentes agentes, formação de Comissões Mistas e Comissão Gestora e proposta de tomada de decisão coletiva por meio de organização e apresentação de argumentos, conforme a discussão a que se propõe este trabalho.

Ao notar algumas especificidades da gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem, surgiu a proposta de realização deste estudo principalmente com o intuito de apontar os pontos comuns da gestão democrática desenvolvida por esta política pública do município de São Carlos e a discussão teórica que vem sendo realizada nos periódicos nacionais de grande circulação acadêmica. Por meio da realização desta investigação

acredita-se que o aprofundamento teórico propiciado possa auxiliar o coletivo de pesquisadores envolvidos em Comunidades de Aprendizagem assim como também possa servir de respaldo teórico para o desenvolvimento das atividades nas escolas transformada em Comunidades de Aprendizagem bem como àquelas que possam vir a sê-las.

Por meio do estudo teórico-bibliográfico, este trabalho identifica alguns pressupostos teóricos relativos à gestão escolar presentes, explícita ou implicitamente, na produção bibliográfica selecionada e em seguida se propõe a cotejá-los com os pressupostos relativos à gestão escolar da Aprendizagem Dialógica, base da proposta de Comunidades de Aprendizagem. Assim, a estrutura deste trabalho primeiramente apresenta a proposta de Comunidades de Aprendizagem como uma das possibilidades de transformação da realidade da escola.

Essa apresentação da proposta de transformação da escola só é possível, se feita com base nos princípios que sustentam os pressupostos teóricos da Aprendizagem Dialógica. Sendo assim, este é o foco do Capítulo 1 que traz a discussão sobre os pressupostos da Aprendizagem Dialógica, mais especificamente abordados pelos sete princípios norteadores, bem como os conceitos de Jürgen Habermas e Paulo Freire que contribuem para esta formulação. Em seguida, o Capítulo 2 deste trabalho discute os processos teórico-metodológicos que envolveram a pesquisa realizada. Apresenta o levantamento e organização dos artigos que serviram de base para o estudo da produção bibliográfica selecionada. Destaca-se primeiramente, a metodologia utilizada para a realização do levantamento de artigos, em seguida são apresentados os critérios para a seleção de artigos e finalmente, uma análise dos artigos em si.

O Capítulo 3, por sua vez, traz as considerações a respeito da intenção desta pesquisa, ou seja, a análise dos artigos selecionados por meio de categorias selecionadas com base naquilo que se pretendia discutir com a finalidade de estabelecer o grau de aproximação entre os dois pontos de discussão deste trabalho: referencial da bibliografia selecionada X referencial de Comunidades de Aprendizagem

Assim, por meio da identificação do grau de proximidade entre a gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem e a produção bibliográfica atual, o capítulo 4 deste trabalho analisa os pontos comuns bem como os pontos de divergência entre ambos os âmbitos de discussão teórica. Ao final, as Considerações Finais expostas por este trabalho apontam para retomada de algumas questões importantes e para as possibilidades de exploração mais detalhada de algumas questões que surgiram no decorrer deste processo

de pesquisa. A incompletude deste trabalho vem corroborar a idéia de que a pesquisa não é finita, assim, este trabalho pretende ser ponto de partida para discussão no sentido em que não se restrinja a apenas uma visão fechada e finita.

## **1. Comunidades de Aprendizagem: uma proposta de transformação da escola**

A proposta CA, segundo apresenta Mello (2003, p. 2) nasce na década de 1980, a partir da análise de escolas dos Estados Unidos e da Espanha, “para dar resposta à distância entre escola e família, à inocuidade da educação escolar frente a grupos social e culturalmente discriminados, e ao crescente fenômeno de que se queixa o professorado: a indisciplina.” Dessa maneira, essa proposta é pautada em dois objetivos centrais: a) proporcionar a aprendizagem de máxima qualidade às crianças, jovens, adultos e familiares que de alguma maneira se envolvem no ambiente escolar, partindo das necessidades específicas de cada escola; b) promover a convivência respeitosa entre todas as pessoas envolvidas nos processos educativos da escola.

Esta proposta nasceu, mais especificamente, na Espanha a partir da experiência da escola de pessoas adultas criada na fase de transição democrática espanhola (década de 1980), a partir do término do período ditatorial daquele país. A Escola da Verneda de Sant-Martí surge do movimento de trabalhadores de um bairro de Barcelona que, ao invadirem um prédio abandonado, que outrora serviu ao regime franquista, instalam uma proposta escolar pautada nos princípios da democracia deliberativa, ou seja, na participação popular e na tomada de decisão pública. Além disso, a experiência vivida em tertúlias literárias dialógicas, no espaço de formação de pessoas adultas, resultava da vivência da Aprendizagem Dialógica e esta passa a ser tomada como conceito central para o processo de transformação dos espaços escolar em Comunidades de Aprendizagem.

No ano de 2003 o NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – UFSCar), em parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos, apresentou às escolas do município a proposta de transformação das unidades escolares em CA. Esse processo de transformação envolve, essencialmente, duas fases principais: a fase de adesão e a de consolidação. São envolvidos os professores, funcionários, gestores, estudantes e seus familiares. O envolvimento de toda a comunidade visa garantir a participação de todos e todas, já que “o conhecimento se cria em situações de interação entre diferentes pessoas, que contribuem com seus saberes, experiências, vivências e sentimentos” (AUBERT, 2008, p.81).

Com base nessa ampla participação, a escola passa a considerar as contribuições e as necessidades específicas do bairro e do entorno escolar para a melhoria da qualidade da



educação e da vida das pessoas envolvidas naquele contexto. Busca-se, efetivamente, diminuir a distância entre a vida escolar, os profissionais da educação e a família dos estudantes no sentido de juntos contribuírem para a qualidade da educação oferecida, bem como para a qualidade de vida de todos e todas.

Conforme já apresentado, o processo de transformação da escola numa comunidade de aprendizagem envolve, essencialmente, duas fases centrais: a fase de adesão e a de consolidação. Durante a fase de adesão, primeiramente é realizada a sensibilização da comunidade que opta por conhecer um pouco mais da proposta. Essa fase é fundamental para que a comunidade possa optar pela adesão ou não da proposta. Na medida em que a comunidade escolar, em consenso, aceita a transformação da escola inicia-se a fase de consolidação na qual todas as pessoas são convidadas a sonhar.

A fase dos sonhos caracteriza-se pelo diálogo aberto em torno dos anseios da comunidade, culminando na proposta da escola que todos desejam para as crianças, proposta essa que se viabiliza por meio de um plano de ação que parte da organização dos sonhos por temática e prioridade e aprovação desta organização em assembléia geral com a comunidade. É importante apontar que neste diálogo participam membros da comunidade, familiares, equipe escolar e, inclusive, as próprias crianças já, que nelas está o foco principal de todo o processo educativo escolar. A organização e priorização dos sonhos está diretamente atrelada ao objetivo central da proposta de Comunidades, ou seja, leva-se em conta em que medida os sonhos contribuem para o processo de aprendizagem visando à máxima qualidade de educação para os estudantes e garanta a convivência respeitosa entre todas as pessoas.

Em seguida, na fase de consolidação de Comunidades de Aprendizagem, organiza-se uma comissão gestora responsável por gerenciar as ações na unidade escolar, periodicamente avaliar as atividades desenvolvidas na escola e buscar alternativas para a dinamização das ações. Durante o desenvolvimento das atividades, o foco de ação é a relação da escola com a comunidade local, as famílias dos estudantes, os moradores do entorno como sujeitos na colaboração para o fortalecimento das escolas bem como para o sucesso na realização dos processos educativos do espaço escolar. Para que se estabeleça a relação entre escola e comunidade, assim como visando o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, a proposta desenvolve algumas ações visando a participação das pessoas que convivem no entorno escolar dentro dos espaços da escola em si. Algumas dessas atividades são: os grupos interativos, a biblioteca tutorada e as tertúlias dialógicas.

Nas atividades dos grupos interativos a proposta é o reforço e a aceleração da aprendizagem dos estudantes. A atividade é realizada uma vez a cada semana quando a sala se organiza em pequenos grupos de estudantes sob a supervisão de voluntários da comunidade que auxiliam na organização dos grupos, garantindo a relação de colaboração entre as crianças e a resolução de atividades previamente selecionadas e preparadas pelo(a) professor(a) da turma. É importante destacar que no momento do grupo interativo o(a) professor(a) não insira novos conteúdos à aprendizagem dos estudantes e sim que seja um momento de revisão dos conteúdos já estudados na semana anterior ou na mesma semana, assim, os estudantes resolvem exercícios com o monitoramento dos voluntários de acordo com o tempo pré-estabelecido para a realização das atividades.

A presença dos voluntários nas atividades de grupo interativo visa dar aos estudantes oportunidades de interagir com a diversidade de conhecimentos e de linguagem que não seja só o da professora, além disso, esta atividade pauta-se na colaboração dos grupos para a resolução de atividades e superação de desafios já que os grupos são organizados pela professora da turma de acordo com o desenvolvimento de cada criança, objetivando também o exercício das atividades de convivência e ampliação da capacidade dos estudantes.

As atividades de biblioteca tutorada são realizadas na própria biblioteca escolar, em horário contrário à aula, onde os alunos têm à sua disposição, em horários pré-determinados, voluntários exercendo o papel de tutores para auxiliá-los com as tarefas ou dificuldades que possam encontrar no decorrer dos processos de aprendizagem ou execução de tarefas escolares. Além disso, é propiciado às crianças, na biblioteca tutorada, o momento da leitura, apontando para a importância do texto escrito, dos livros que a biblioteca possui e da leitura como ferramenta de inserção social.

Já a tertúlia literária dialógica toma como ponto de partida a leitura de livros clássicos para a discussão da vida de maneira geral. A seleção dos livros a serem lidos e discutidos parte da organização da turma que se propõe a realizar a atividade e sendo assim, o processo de escolha do livro deve se pautar no diálogo igualitário e na argumentação exposta por cada estudante. A argumentação é elemento chave para a discussão no momento de selecionar a obra. Após a seleção da obra, a leitura é realizada pelos participantes da atividade que, em seguida fazem destaques de trechos que chamem a atenção e que possam ser relacionados aos aspectos da vida cotidiana.

O objetivo da atividade de tertúlia literária dialógica não é entender o que o autor quis dizer com determinado trecho da obra, mas buscar discutir em que medida aquela leitura pode interferir na vida dos sujeitos participantes. Parte-se, dessa maneira, do princípio de que não é a capacidade da leitura que permite ao sujeito entender e viver a vida, que a leitura nada mais é do que um instrumento numa cultura letrada. Conforme afirma Paulo Freire (2006, p.113), “basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”

Conforme o que já foi apresentado, o desenvolvimento das ações no espaço escolar é realizado por comissões mistas e a organização e avaliação das atividades ficam a cargo da comissão gestora. Assim, por meio das atividades da comissão gestora, na atividade de ordenar e avaliar as ações de Comunidades, sempre em parceria com a coordenação da proposta e com a gestão escolar, e nas ações das comissões mistas criadas com a finalidade de implantar e organizar ações no espaço escolar, nota-se a efetiva implantação da gestão democrática da educação pública. A gestão escolar torna-se espaço aberto para a participação de toda a comunidade e conforme aponta Elboj (*et al*, 2002, p.88) “o processo de transformação em uma comunidade de aprendizagem não tem um final concreto. É em si mesmo um processo que busca continuamente a melhora na aprendizagem”

É a respeito da gestão democrática proposta em Comunidades de Aprendizagem que se debruça esta investigação que tem como objetivo identificar o nível de aproximação entre os pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção acadêmica dos últimos anos e a Aprendizagem Dialógica, base da proposta Comunidades de Aprendizagem. Dessa maneira faz-se necessário apresentar um pouco mais do aporte teórico em Comunidades, mesmo para que seja possível entender alguns elementos conceituais já discutidos neste texto, assim como elementos que ainda serão apresentados.

### **1.1 O conceito de Aprendizagem Dialógica**

A seguir serão apresentados os pressupostos básicos de Aprendizagem Dialógica, que vem norteando todo o trabalho de CA realizado pelo NIASE, no Brasil da mesma maneira que em outros países como Espanha, no Chile, Paraguai, dentre outros situados na Europa e nas Américas. As contribuições teóricas da ação comunicativa de Jürgen Habermas e da dialogicidade de Paulo Freire são a base dessa construção teórica, o que

justifica a explicitação de alguns elementos teóricos presentes na obra dos dois autores que será realizada mais adiante.

O conceito de Aprendizagem Dialógica foi elaborado pelo CREA/UB-Espanha, e mais bem sistematizado por Flecha (1997). Outros grupos de estudo tem-se valido do conceito, como é o caso do NIASE/UFSCar, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, assim como o grupo Enlaçando Mundos que desenvolve suas atividades no Chile.. Além de Habermas e Freire, outros cientistas sociais tem colaborado com essa construção:

Touraine e Beck no âmbito da sociologia, a evolução atual da perspectiva de Mead e Vigotsky na psicologia, e de Freire no campo da pedagogia, fornecendo elementos para fazer do diálogo a chave para alcançar maiores níveis de democracia e igualdade social e criar melhores contextos para o desenvolvimento e para a aprendizagem. (AUBERT, 2008, p.34)

AUBERT (et al), com a referida obra, intitulada “Aprendizaje dialógico em la Sociedad de la Información” tem contribuído bastante para uma melhor compreensão do tema. Com base na premissa de que a aprendizagem não pode ser desvinculada do contexto social e cultural no qual se inserem os estudantes, bem como todos os envolvidos nos processos educativos, o conceito de Aprendizagem Dialógica toma a interação como elemento chave para a formação dos sujeitos. “Assim como indivíduos e sociedade são inseparáveis, a aprendizagem não pode ser isolada do entorno sociocultural, posto que as práticas de ensino tem sentido de forma contextualizada.” (Ibid, p.132).

A Sociedade da Informação à qual se referem os autores que discutem a proposta de Comunidades de Aprendizagem corresponde ao modelo de sociedade gerado pelas mudanças que vem ocorrendo no decorrer das últimas décadas. Mudanças essas que se iniciam com a crise do petróleo da década de 1970 e com o esgotamento do modelo de produção em série. A necessidade de revolução social e inovação tecnológica sugere um novo paradigma social pautado fundamentalmente “nas capacidades intelectuais e na seleção da informação e seu processamento” (ELBOJ et al, 2002, p.13)

A partir da análise de alguns autores que apresentam as fontes do entendimento de Sociedade da Informação, a obra de Elboj (et al, p.13-14) aponta que

todos os autores coincidem em identificar as capacidades intelectuais e os recursos tecnológicos no tratamento da informação como fatores chave da sociedade atual. Por esta perspectiva, a inacessibilidade para a informação provoca que certos setores sociais acabem excluídos da sociedade atual

Todavia, por meio dos princípios da Aprendizagem Dialógica, a proposta de Comunidades de Aprendizagem foca esforços na possibilidade de transformação social e superação das

desigualdades e da exclusão social que como consequência direta seria capaz de garantir a todas as pessoas o acesso à sociedade da informação e a inclusão social, econômica assim como a ocupação de postos de trabalho.

Ainda segundo a discussão apresentada por Elboj (et al, 2002, p.21), no que diz respeito a garantia de acesso à todas as pessoas no contexto da sociedade da informação, destaca que “para conseguir este princípio de acesso ao conhecimento para todos e todas, as comunidades de aprendizagem necessitam da participação de toda a comunidade, da flexibilidade em sua organização e do otimismo pedagógico”. Neste contexto observa-se a centralidade do diálogo e das relações intersubjetivas para o desenvolvimento das atividades desta proposta.

Assim, observa-se que a Aprendizagem Dialógica parte também dos estudos da linguagem para estabelecer a natureza das interações vividas em contextos de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade do entendimento na busca pela superação de desigualdades e construção de uma sociedade mais igualitária.

El aprendizaje dialogico se produce en *diálogos* que son *igualitarios*, em interacciones em las que se reconoce la *inteligencia cultural* em todas las personas y que están orientadas a la *transformación* de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por principios *solidarios* y en las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, 2008, p.167 – grifos do autor)

Optou-se por reproduzir o excerto acima com o intuito de ilustrar de maneira resumida o significado de Aprendizagem Dialógica, de forma a apresentar e introduzir a discussão a respeito dos sete princípios norteadores deste conceito que, a seguir, serão abordados, um a um.

### 1.1.1 Diálogo Igualitário

O diálogo, cada vez mais, na sociedade da informação, tem sido visto como uma alternativa para democratização das relações humanas seja no aspecto social, familiar, formativo ou político. Entretanto, sabe-se também que as desigualdades são fruto das relações de poder e da violência estabelecidas nas relações. Neste contexto, surge então o diálogo como forma de aproximar pessoas e realidades distintas em busca de uma maior igualdade nas relações. O diálogo torna-se igualitário, segundo Flecha (1997, p.14)

“quando considera as diferentes contribuições em função da validade dos seus argumentos, no lugar de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realizam”

Neste processo todas as pessoas envolvidas nos processos dialógicos aprendem tomando por base as pretensões de validade da fala e a busca do entendimento, como consequência faz-se possível gerar relações dialógicas em contextos outrora marcados por relações de poder como, por exemplo, o caso dos espaços escolares.

Em CA há um esforço no sentido de que o diálogo igualitário se dê em todos os espaços de ação, quando as falas de todos os participantes do processo educativo passam a ser valorizadas não mais pela posição em que eles ocupam em determinada situação, e sim de acordo com as contribuições da fala e a sua *pretensão de validade*:

Só a verdade das proposições, a retitude das normas morais e a inteligibilidade, ou a correta formação das expressões simbólicas, são, por seus próprios sentidos, pretensões universais de validade que podem ser submetidas à análise em discursos. (Habermas, 1987, p. 69)

Neste caso, as falas são valorizadas por seu poder argumentativo, buscando sempre o entendimento e a superação das dificuldades e das desigualdades no espaço coletivo. Assim, destaca-se que o diálogo igualitário “está em sintonia com a ação comunicativa e é diferente das ações teleológicas, reguladas por normas e dramaturgicamente [discutidas por Habermas].” (FLECHA, 1997, p.18)

A centralidade no diálogo permite não só assegurar o princípio da convivência respeitosa, mas todos os sete princípios da Aprendizagem Dialógica. Ela contribui, por exemplo, para a aprendizagem de máxima qualidade aos estudantes, na medida em que

quando se superam os prejuízos da comunicação com pessoas de ambientes socioculturais mais desfavorecidos, de baixos níveis acadêmicos, etc., então esse diálogo permite colocar em comum os conhecimentos dos diferentes tipos de pessoas da comunidade dando como resultado uma melhora na aprendizagem de todo o alunado e uma maior solidariedade em toda a comunidade educativa (Aubert, op cit, p.173)

Os atos de fala com base no princípio do diálogo igualitário deixam de ser valorizados por seu caráter hierárquico e estratégico e passam a se expressar na proximidade das relações e na busca do entendimento mútuo, por meio das pretensões de validade pautadas na verdade, na veracidade e na retitude da argumentação proposta.

### **1.1.2 Inteligência Cultural**

A valorização do conhecimento acadêmico tem sido, de algum modo, relativizada, uma vez que no contexto da sociedade atual outras formas de conhecimento são exigidas e

apresentadas por vários grupos sociais. A capacidade de desenvolver atividades em grupo, a capacidade de articular conhecimentos na resolução de situações de conflito, a necessidade de articulação entre teoria e prática, a utilização de saberes práticos e a capacidade comunicativa são apenas alguns dos elementos que hoje têm sido elencados como necessários para a formação do sujeito.

Neste contexto, conforme argumenta Flecha (1997) a concepção de inteligência cultural passa a contemplar a globalidade de dimensões que envolvem a interação humana tomando como base o diálogo igualitário. Esta concepção, por sua vez, relaciona-se à existência elementos relacionados à inteligência humana e que podem ser organizados em subconjuntos representados por inteligência acadêmica, inteligência prática e relações em contextos comunicativos.

Mais especificamente, o autor apresenta a relação dentre as inteligências destacando que “ambas inteligências (acadêmica e prática) pressupõem um ator solitário propondo-se objetivos e escolhendo meios para consegui-los (ação teleológica). A inteligência cultural pressupõe uma interação com meios verbais e não verbais (ação comunicativa). Assim chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo.” (FLECHA, 1997, p.21)

Sabe-se que “uma pessoa pode ser muito hábil em determinado contexto e em outro não, em função das exigências que apresenta cada contexto social e cultural e da experiência da pessoa com as mesmas.” (Aubert, op. cit., p.182) Assim, a inteligência cultural está não só na valorização dos conhecimentos acadêmicos, mas também nas experiências de vida e nos conhecimentos diversos que cada pessoa tem e com os quais pode contribuir para a formação das outras pessoas, ou seja, relaciona-se também com a capacidade de linguagem e ação em contextos comunicativos.

Segundo Aubert (*ibid*), a Aprendizagem Dialógica não está centrada apenas nas capacidades acadêmicas dos estudantes, ainda que estas constituem o foco da aprendizagem escolar, não devendo ser, de maneira nenhuma, desconsiderada. A Aprendizagem Dialógica busca ir além, centrando os processos escolares também nas capacidades práticas, comunicativas e nos saberes cotidianos de cada sujeito. Acredita-se que por meio dos saberes práticos e comunicativos também é possível chegar ao conhecimento instrumental escolar, e por isso valoriza-se a aprendizagem na relação com o outro.

Em CA o princípio de inteligência cultural pode ser mais especificamente observado diante da atuação dos familiares e voluntários nas atividades escolares. “Necessitamos da inteligência cultural de pessoas da comunidade para aumentar a aprendizagem de nossos alunos e alunas e melhorar a convivência nas aulas, nos centros educativos e na relação desses com a comunidade.” (*Ibid*, p.175). Flecha (1997) aponta que, por meio do entendimento e da concepção de inteligência cultural, a Aprendizagem Dialógica se apresenta como possibilidade melhoria das relações humanas e de superação dos muros antidialógicos (culturais, sociais e pessoais) que emergem do contexto social desigual em que se vive.

Para a superação de situações de inibição e com vistas ao favorecimento e valorização da inteligência cultural em espaços de diálogo igualitário, Flecha aponta para a articulação de três passos fundamentais que favoreçam à transferência de capacidades diversas em atuação para o ambiente acadêmico. Sendo assim, esse processo se realiza por meio da autoconfiança interativa, transferência cultural e criatividade dialógica.

A autoconfiança interativa baseia-se no reconhecimento coletivo de que todas as pessoas possuam capacidades diversas que se manifestam em diferentes espaços. Já por meio da transferência cultural, pressupõe-se que seja possível transformar aquela inteligência cultural na medida em que se manifeste também em contextos acadêmicos. E, finalmente, a criatividade dialógica parte da constatação de que todos e todas possam interferir para a aprendizagem das outras pessoas num processo que se dá por meio das contribuições dos diferentes agentes também por ações diversas que por sua vez são geradas num ambiente de diálogo igualitário.

### **1.1.3 Transformação**

O princípio da transformação está pautado na premissa maior de que a aprendizagem dialógica pode garantir que as relações entre as pessoas e seu entorno possam ser alteradas no sentido da superação das desigualdades. Dessa maneira “a Aprendizagem Dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno” (FLECHA, 1997, p.28). Apesar literatura acadêmica vir divergindo a respeito dessa temática, passando por processos de valorização e desvalorização da possibilidade de transformação igualitária, Flecha (*Ibid*, p.29) destaca que o olhar da perspectiva dialógica “defende a possibilidade e conveniência das transformações igualitárias que sejam resultado do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias idéias às demais pessoas e coletivos”



Aubert (2008) discute a trajetória acadêmica principalmente no que diz respeito às críticas levantadas no que diz respeito à possibilidade de transformação. Pode-se observar que alguns teóricos passaram a abordar a temática da transformação por seu caráter supostamente não científico, desqualificando-a como uma possibilidade abstrata, sendo que não seria a responsabilidade da escola superar as desigualdades sociais.

Entretanto, sabe-se que garantir qualidade de ensino também implica em garantir aos estudantes qualidade de vida por meio da superação dessas desigualdades. A defesa da transformação igualitária sofreu, assim, críticas severas advindas de diversas correntes teóricas, representadas por autores como Althusser, em sua obra “Para ler o Capital”; Gimeno (2003), que faz a crítica à Elboj (2002), cujo livro trata da proposta Comunidades de Aprendizagem e por conseqüência aborda a possibilidade da transformação por meio do diálogo igualitário.

Tais críticas são rebatidas de diferentes formas, a partir de vários argumentos ao longo das discussões realizadas. Por exemplo, Aubert (*op cit*, p. 194) salienta o aspecto de que: “Mas é fácil fazer essas críticas aparentemente progressistas quando você não é quem se encontra fora da sociedade da informação ou seus filhos e filhas não tem muitas probabilidades de estar fora dela num futuro próximo” Evocando Paulo Freire, ainda destaca que “em lugar de só denunciar as estruturas de poder nos centros educativos e na sociedade, optou por expor ações transformadoras dessas estruturas. Denunciar e anunciar, dizia Freire, tem que formar parte de um mesmo processo.” (AUBERT, *op.cit*, p.196).

O princípio de educação transformadora envolvido na Aprendizagem Dialógica tem base teórica nos postulados de Vygotsky, para o qual a aprendizagem é fruto do processo transformador e não uma mera adaptação do estudante às possibilidades oferecidas pela escola. A ação educativa deve se inserir num contexto que leve à transformação dos conhecimentos prévios dos estudantes sendo que, para que se desenvolva esse processo, a convivência com aquele que tem mais habilidade em relação ao conhecimento específico trabalhado é de fundamental importância. Valoriza-se assim a aprendizagem transformadora por meio da chamada zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é entendida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real de aprendizagem do sujeito e o nível de desenvolvimento potencial para a resolução de problemas a partir da colaboração de outra pessoa. Segundo Gabassa (2009, p.53)

*O nível de desenvolvimento real é aquele que representa o que a criança é capaz de fazer sozinha e o nível de desenvolvimento potencial diz respeito*

ao que ela consegue realizar com a ajuda de alguém. A zona de desenvolvimento próximo é justamente a distância entre um e outro e representa o lugar de atuação do professor ou professora no processo de ensino.

A autora observa também que a grande inovação e contribuição de Vygostsky para o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento foi a zona de desenvolvimento proximal. Sendo assim, por meio desse conceito a Aprendizagem Dialógica enfatiza a importância da intervenção de outras pessoas nos processos educativos e destaca a centralidade das interações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim como todos os sete princípios da Aprendizagem Dialógica, a transformação também deve transcender ao espaço escolar, favorecendo a interação entre todos e todas, e possibilitando também a formação de familiares e comunidade de entorno da escola. A transformação das pessoas, individual e coletivamente, culmina com a capacidade de transformação social e de superação das desigualdades, tornando-se elemento fundamental para o processo de solução dos obstáculos postos aos processos educativos. Neste sentido Flecha (1997, p.32) argumenta que pessoas inseridas em situações de diálogo igualitário que passam de situações de exclusão para outras de criação cultural modificam substancialmente suas relações familiares, pessoais bem como no ambiente de trabalho.

#### **1.1.4 Dimensão Instrumental**

Ao valorizar as aprendizagens nas interações, as inteligências práticas e sociais, a Aprendizagem Dialógica não deixa de dar a devida importância à aprendizagem instrumental, relacionada com o processo de racionalidade instrumental, assim definida, essencialmente, como uma “autoafirmação com êxito no mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e de adaptar-se inteligentemente às condições de um entorno contingente” (HABERMAS, *op cit*, p. 27). Por consequência, aos conhecimentos e habilidades adjacentes a essa aprendizagem. Por meio da aprendizagem instrumental os sujeitos se tornam reconhecidos no contexto da sociedade da informação, o que lhes permite exercer determinados papéis sociais nos coletivos em que se inserem.

Sendo assim, aprendizagem instrumental garante que os estudantes passem a adquirir ferramentas para participar igualmente dos processos sociais.

O que a realidade nos mostra é que precisamente aquilo que mais necessitam as meninas e meninos de origens desfavorecidas para superar a exclusão social ou minimizar os riscos de serem excluídos é uma boa preparação acadêmica que enfatize a dimensão instrumental da aprendizagem (AUBERT, *op cit*, p.203)

Neste contexto, a dimensão instrumental da educação deve também dar a devida ênfase aos conteúdos acadêmicos, com o intuito de formar cidadãos social e politicamente ativos na sociedade da informação. A este respeito Flecha (1997, p.33), argumenta que “a capacidade de seleção e processamento da informação é o melhor instrumento cognitivo para desenvolver-se na sociedade atual” Esse processo implica dar aos estudantes a oportunidade de estar em contato com o conhecimento articulando-o com a capacidade de compreensão e argumentação em espaços coletivos, sendo assim, a aprendizagem dialógica envolve tanto os conhecimentos instrumentais como os conteúdos adjacentes à realidade dos estudantes,

### **1.1.5 Criação de Sentido**

A sociedade em que se vive atualmente tem apresentado um processo de crise de sentidos, na medida em que os modelos tradicionais de vida, de relações e até mesmo de educação têm sido questionados, como por exemplo o papel da escola, dos professores e dos estudantes no âmbito da relação com o conhecimento. O autoritarismo já não pode imperar numa sociedade em que as informações, assim como o conhecimento escolar podem ser acessadas de diferentes maneiras e não mais pela mera transmissão que outrora ocorria nas salas de aula.

Com base nesta discussão, a proposta de Comunidades de Aprendizagem aponta para estudos da sociologia que dizem respeito ao processo de perda do sentido social. Este processo de perda relaciona-se, mais diretamente, com as conseqüências dos modelos de organização social e dos processos burocráticos vividos no âmbito das relações humanas. A aprendizagem dialógica, por meio do diálogo igualitário e da horizontalidade das relações pessoais busca recriar este sentido tomando como ponto de partida os processos de aprendizagem.

A partir desse movimento de revisão das relações sociais e notadamente com base no questionamento das relações autoritárias e hierárquicas características do modelo burocrático, o diálogo surge como alternativa para dar resposta às crises anunciadas por diferentes correntes sociológicas atuais. “Precisamente a força para recuperar a convivência e o sentido reside no poder dos argumentos que se dão em relações dialógicas” (AUBERT, 2008, p.218).

Neste processo dialógico, “o sentido ressurgue quando a relação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas” (FLECHA, 1997, p. 36). Sendo assim, ainda a respeito das

relações dialógicas em ambientes de relações intersubjetivas, Flecha argumenta que “o sentido de compartilhar palavras no grupo ajuda a recriar continuamente o sentido de suas vidas” (*Ibid*, p.37)

No âmbito escolar, mais especificamente em escolas CA, a criação de sentido se dá na medida em que os estudantes notem o significado adjacente às práticas escolares, ou seja, na relação direta que os centros educativos têm que estabelecer com a vida cotidiana de todos os que convivem no mesmo espaço. A educação que estabelece relação direta com a realidade dos estudantes cria um novo sentido de ser, favorece a aprendizagem que represente significado real para os estudantes e que supere a mera assimilação, memorização e repetição mecânica dos conteúdos.

Quando os centros educativos aumentam os espaços de interação dialógica desburocratizando os processos comunicativos com a comunidade, se amplia o horizonte para a criação de um sentido que não só influencia no rendimento dos alunos, mas que ultrapassa os muros do centro e impacta na vida de cada pessoa de seu entorno sociocultural (AUBERT, *op cit*, p.224)

Destarte, o processo de criação de sentido em CA não se limita ao espaço escolar, mas visa atingir todos os envolvidos nas relações intersubjetivas daquele espaço de formação: professores, funcionários, pessoas da equipe de gestão, estudantes e seus familiares, voluntários e membros do entorno escolar.

### **1.1.6 Solidariedade**

A solidariedade apresenta-se como o princípio da Aprendizagem Dialógica que mais diretamente se relaciona com a valorização dos espaços coletivos. Por meio da solidariedade é possível superar o individualismo e as relações de poder que se manifestam nas escolas. Ser solidário significa lutar pela educação de qualidade para todos os alunos, indistintamente, já que o conhecimento, hoje, é fundamental como fator de enfrentamento da desigualdade social. Portanto, o projeto educativo pautado na proposta dialógica e igualitária deve ser baseado na solidariedade na medida em que todos e todas trabalhem em prol da superação das desigualdades e na garantia da qualidade da educação oferecida. Ser solidário tem a ver, portanto, com a garantia de direitos sociais.

Aubert (*op cit*, p.225) destaca que “uma educação solidária tem que oferecer a aprendizagem máxima e a de máxima qualidade a todos e a cada um dos e das estudantes independentemente de qualquer que sejam suas diferenças”. Neste sentido a solidariedade deixa de ser um conceito abstrato, destinado às minorias distantes, para se tornar ação e

proposta cotidiana em comunidades de aprendizagem tornando o espaço escolar aberto a todos que queiram participar de alguma forma. Toma-se assim, como ponto de partida, o argumento de que “as práticas educativas igualitárias só podem fundamentar-se em concepções solidárias” (FLECHA, 1997, p.39)

Ainda segundo Flecha, frente a discursos e práticas antidemocráticas que tomam como base a valorização das relações de poder, as práticas solidárias se apresentam como favoráveis à democracia, à igualdade, à paz ou liberdade sexual, na medida em que os sujeitos trabalhem com vistas à garantia de coesão social. O autor ressalta que, “para fomentar a solidariedade, não vale se refugiar no ecletismo, tem-se que atrever-se a rechaçar radicalmente as teorias e práticas antissolidárias” (Ibid, p.39) em favor da garantia de qualidade de vida para todas as pessoas.

Em comunidades o princípio da solidariedade também se representa na participação de todas as pessoas com vistas ao alcance dos objetivos comuns. Esse processo de participação ocorre por meio da atuação de voluntários em diferentes atividades, na formação de familiares, partindo do princípio de que todos são capazes de ensinar algo, bem como também ocorre participação na gestão escolar, por meio da organização de comissão gestora e comissões mistas, sempre viabilizando a garantia da máxima aprendizagem aos estudantes. “Os centros que buscam trabalhar a qualidade das aprendizagens, teriam que trabalhar com todos os agentes da comunidade em busca de propostas que sirvam para aumentar o nível acadêmico de todo o alunado” (AUBERT, 2008 p. 226).

### **1.1.7 Igualdade de diferenças**

O espaço escolar é o ponto de encontro de sujeitos de origens diversas, formados nas diferentes culturas, por tradições e costumes também diferentes. A diferença permite às pessoas o diálogo, assim como as aprendizagens mais diversas. Entretanto, esse processo deve ser realizado por meio da convivência respeitosa e da valorização das habilidades de cada um. Aubert (*op cit*, p.229) aponta para o fato de que “o reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade”. Há varias formas de abordar as diferenças, formas mais ou menos dialógicas e igualitárias.

Desse modo, há necessidade do respeito às diferenças, de forma a não inserir os sujeitos diferentes na massa totalizadora da cultura dominante. É necessário também o reconhecimento da importância e da valorização de cada cultura em si, num processo que,

ao invés de desqualificar, insere o *outro* como sujeito social possuidor de direitos igualitários

Mais além de uma igualdade homogeneizadora e de uma defesa da diversidade sem contemplar a equidade entre pessoas, a igualdade de diferenças se orienta a uma igualdade real, onde todas as pessoas têm o mesmo direito a ser e viver diferente e, ao mesmo tempo, serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade. (AUBERT, *op cit*, p.234)

Pensar em igualdade de diferenças significa reconhecer que cada sujeito é capaz de ensinar e aprender no contexto de sua própria cultura. Assim, nenhuma cultura se sobrepõe a outra, mas ambas são capazes de dialogar em busca de uma sociedade melhor, mais sustentável, inclusive do ponto de vista das próprias relações sociais.

Segundo Freire,

é imperioso irmos além das sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades (FREIRE, 2006b, p.157-158)

Ainda segundo as discussões apresentadas por este autor, é necessário considerar que as ditas minorias sociais devam ser notadas como maioria popular em oposição à minoria dominante que por meio de recursos ideológicos e diretamente relacionados à questões de poder. Freire ressalta ainda que o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a *unidade na diversidade* fora da qual não vejo [o autor] como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (Ibid, p.154)

A idéia de *unidade na diversidade* à que se refere o autor relaciona-se diretamente ao diálogo e ao estar com os outros sujeitos numa perspectiva de juntos avançarem à uma proposta social de igualdade de direitos sociais ainda que preservando as características gerais de cada grupo social para si. O autor destaca também que a busca pela unidade na diversidade relaciona-se ao processo que resulta no início de um fenômeno social maior: a criação da multiculturalidade.

A multiculturalidade para Freire apresenta-se como consequência do processo de dialogar na diferença. É importante destacar que este movimento

não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito de uma na outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência de tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2006b, p.156)

Em CA o princípio da igualdade de diferenças, pautado no conceito de *unidade na diversidade*, norteia as ações no sentido de que voluntários, familiares, membros da comunidade e outros profissionais também são capazes de atuar e contribuir para a máxima qualidade da aprendizagem dos estudantes e para a convivência respeitosa no espaço escolar. Por meio da diversidade social, cultural e por meio do ‘dialogar com’, os estudantes passam a conviver de maneira mais respeitosa, com impacto direto sobre seus processos de aprendizagem: “Temos que valorizar as diferenças ao mesmo tempo em que as tratamos em igualdade. Neste caso, quando a diversidade é tratada de forma igualitária, se converte, então, em fator indispensável para aumentar a aprendizagem na sociedade da informação.” (AUBERT, 2008, p. 235)

## **1.2 As contribuições da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas**

De acordo com a discussão realizada anteriormente, o conceito de Aprendizagem Dialógica é elaborado por Flecha e vem sendo trabalhado pelo CREA, na Espanha, bem como pelo NIASE, no Brasil, com base em alguns elementos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Assim, com vistas a explicitar um pouco mais das contribuições deste autor, propõe-se neste item a apresentação de alguns conceitos que auxiliam na elaboração teórica que norteia a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

Habermas inicia sua carreira acadêmica junto à Escola Frankfurtiana do pensamento filosófico, tendo inúmeras vezes seu trabalho relacionado a autores representantes da Teoria Crítica da Sociedade, dentre os quais Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1892-1940). Entretanto, Habermas se distancia desses autores na medida em que se propõe a discutir a modernidade com foco no paradigma da linguagem.

Segundo Gomes (2006, p. 3),

Habermas pretende mostrar que a evolução histórico-social das formas de racionalidade leva a uma progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade, a *instrumental* e a *comunicativa*, e isso se contrapõe às teses de Horkheimer e Adorno, que apresentam uma teoria do desenvolvimento da racionalidade humana que culmina em um prevalecimento da razão instrumental como forma única da racionalidade (grifos do autor)

A razão comunicativa passa a ser considerada na obra de Habermas como um outro tipo de racionalidade, voltada para a emancipação dos sujeitos e o enfrentamento da

supremacia do pensamento moderno fechado na legitimação da razão instrumental. Segundo Habermas (1987a, p.27), a racionalidade instrumental está diretamente relacionada à busca do êxito nas relações pessoais, com ênfase na capacidade dos sujeitos em manipular e se adaptar às condições do ambiente em que se encontram. Já a racionalidade comunicativa vai na direção da construção do consenso, o que implica a superação da subjetividade individual em favor da intersubjetividade produzida pelo contexto de interação entre as pessoas.

Por meio da racionalidade comunicativa torna-se possível o diálogo intersubjetivo e a argumentação em favor do entendimento mútuo e da busca da emancipação dos sujeitos. Gabassa (2007, p.13) destaca que

a construção de Jürgen Habermas, ainda que não relacionada diretamente à educação, constitui uma das mais importantes formulações filosóficas da Europa na atualidade, pois busca refletir sobre a crise da civilização contemporânea e apontar caminhos alternativos para a construção de uma sociedade mais humana e emancipada

A relação direta que Habermas estabelece entre a racionalidade e a linguagem, por meio da intersubjetividade, contribui para que as escolas CA se transformem em espaços de formação para todos e todas. Por meio de um bom uso da linguagem se chega ao entendimento e à aprendizagem.

Para alcançar acordos através da linguagem que melhorem a educação e a aprendizagem de todos e todas não só são necessárias boas intenções, pretensões de validade, mas todo um compromisso com as conseqüências do que se diz e com o contexto em que se produz a comunicação (AUBERT, *op cit*, p.100)

Para desenvolver a Teoria da Ação Comunicativa, Habermas apresenta o fato de que os participantes de uma comunicação estão sujeitos à ação e agem no âmbito de três mundos: o *mundo objetivo*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*, indicando que “os três constituem conjuntamente o sistema de referência que os participantes supõem em comum nos processos de comunicação” (HABERMAS, 1987a, p.121). Como conseqüência disso, a ação só se torna possível na interação dos sujeitos com pelo menos um desses mundos, apesar de a possibilidade de um sistema de mundos co-originários, quando o ator se relaciona simultaneamente com âmbitos de mais de um dos três mundos.

A coexistência desses três mundos para cada indivíduo constitui o que Habermas denomina *mundo da vida*, “horizonte de processos de entendimento com que os envolvidos chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um”. (*Ibid*, p.184). Ainda



segundo o autor, o mundo da vida pode ser entendido como o pano de fundo no qual se desenvolvem as ações humanas.

Ao apresentar os conceitos de ação que têm sido tratados na teoria sociológica anterior à Teoria da Ação Comunicativa, Habermas destaca quatro tipos de ação: a *ação teleológica*, a *ação regulada por normas*, a *ação dramatúrgica* e a *ação comunicativa*. Para o autor podem ser caracterizadas ações “somente aquelas manifestações simbólicas em que o ator (...) entra em relação ao menos com um mundo”. (HABERMAS, 1987a, p.139). O autor apresenta, então, cada um dos tipos de ação estabelecendo a relação direta que elas pressupõem entre o ator e o mundo.

Na ação teleológica “o ator realiza um fim ou faz que se produza um estado de coisas desejado elegendo em uma situação dada os meios mais congruentes e aplicando-os de maneira adequada” (*Ibid*, p.122). Já a ação regulada por normas se refere ao fato de que “o ator particular observa uma norma (ou a viola) logo como numa situação dada se dão as condições a qual a norma se aplica. [Sendo assim,] as normas expressam um acordo existente num grupo social” (*Ibid*, p.123). Em contrapartida, na ação dramatúrgica não se pode referir unicamente às manifestações pessoais do ator social ou mesmo somente à supremacia das demandas do grupo em que se insere. A ação dramatúrgica refere-se “a participantes em uma interação que constituem uns para os outros um público sobre o qual se colocam a si mesmo em cena.” (*Ibid*, p.123). O ator social permite ou não que seu público conheça suas verdadeiras motivações ou impressões.

Finalmente a “ação comunicativa se refere às interações de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que (seja por meios verbais ou por meio extra verbais) se engajam numa relação interpessoal” (*Ibid*, p.124). Ela pressupõe que todos e todas são sujeitos capazes de linguagem e ação e que, portanto, são capazes de agir socialmente bem como também se apresentam como sujeitos capazes de pensar o mundo, compreender, refletir e agir sobre ele, ou seja, à sua maneira, pessoas capazes de interpretar a realidade e estabelecer planos de ação. Assim, ao se considerar o conceito de ação comunicativa na especificidade do espaço escolar, passa-se a aceitar a possibilidade de que todos participem dos processos formativos por meio da argumentação.

Segundo Flecha (1997, p.17), Habermas apresenta sua teoria da ação comunicativa com base em outros autores que já vinham discutindo as potencialidades da linguagem, “o conceito comunicativo de ação tem sido trabalhado por Mead e Garfinkel; Habermas

também tem em conta os jogos de linguagem de Wittgenstein, a teoria de atos de fala de Austin e a hermenêutica de Gadamer.”

Com relação ao processo argumentativo, Habermas aponta que o conceito de racionalidade comunicativa deve ser apreendido por meio do entendimento lingüístico. Desse modo, “o conceito de entendimento remete a um acordo racionalmente motivado alcançado entre os participantes que se mede por pretensões de validade suscetíveis de crítica” (HABERMAS, 1987a, p.110). Além disso, deve ser compreendido “não como um método especial de acesso ao mundo social, (...) mas como condição ontológica da sociedade humana, produzida e reproduzida por seus membros.” (Ibid, p.154)

As pretensões de validade adjacentes às falas dos participantes da comunicação devem ser apoiadas em três princípios básicos, a saber: a *verdade*, a *veracidade* e a *retitude*. Para proferir validade à fala, o participante da ação comunicativa deve pretender “verdade para os enunciados ou para as pressuposições de existência, retitude para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo destas e veracidade a manifestação de suas vivências subjetivas.” (Ibid, p.144). Observa-se, assim, que ao falante cabe o exercício de articulação dos três mundos – objetivo, social e subjetivo – na elaboração da argumentação na vivencia da racionalidade comunicativa.

Para Habermas, as pretensões de validade devem estar potencialmente apoiadas na razão, assim como devem ser suscetíveis de crítica, dando ao entendimento seu caráter intersubjetivo. Com base na centralidade da razão, no processo de argumentação baseada na racionalidade comunicativa, é fundamental oferecer a todos e todas o contato com o conhecimento acadêmico como forma de dar subsídios à formação de sujeitos capazes de linguagem e ação.

### **1.3 As contribuições do conceito de Dialogicidade, de Paulo Freire.**

O conceito de Aprendizagem Dialógica também se apóia em alguns pressupostos teóricos presentes na obra de Paulo Freire, dentre os quais o de “dialogicidade”. Sabe-se que Freire é mundialmente conhecido por apresentar, em sua obra, a possibilidade de transformação social, emancipação e humanização por meio de processos educativos problematizadores.

Reconhecido principalmente por suas contribuições ao campo da educação, o autor se destaca por discutir problemas sociais e políticos relacionados à questão pedagógica.

Neste sentido, ao apresentar o prefácio à obra “Educação como prática da liberdade”, Weffort assinala que “este educador sabe que sua tarefa contém implicações políticas, e sabe ademais que estas implicações interessam ao povo e não às elites. Mas sabe também que seu campo é a pedagogia e não a política (...)”. (WEFFORT *apud* FREIRE, 2006, p.23)

Partindo do pressuposto de que “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p.32), Paulo Freire aponta para a idéia de que humanizar-se é, dentre as duas possibilidades, a vocação do homem e da mulher. Por meio dos processos educativos é colocada, aos homens, a possibilidade de humanizar-se e se tornar sujeito crítico e construtor de sua realidade política, histórica e social.

Para Freire (2006), a educação deve ser entendida como o processo dialógico pelo qual os homens se tornam capazes de superar a opressão de uma sociedade fechada e antidialógica. Desenvolve-se, portanto, num constante processo de diálogo, visto como um encontro de homens na busca de *ser mais*. Num contexto social marcado pela submissão do povo às vontades da elite, o autor aponta para a necessidade “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (*ibid*, p.101).

É por meio do diálogo e da busca constante pela humanização e pelo *ser mais* que o homem será capaz de se transformar e, por consequência, transformar a realidade social em que se insere. Esse processo de transformação e superação é tomado pelo autor com o sentido de *práxis*, por meio da qual os homens seriam capazes de superar a relação contraditória entre opressor e oprimido.

A “pedagogia do oprimido” é a busca da “restauração da intersubjetividade, [e por isso é apresentada pelo autor] como pedagogia do Homem.” (FREIRE, 2005, p.45). Uma pedagogia de proposta humanista e libertadora num processo incessante e permanente da emancipação. A pedagogia do Homem, segundo o autor, passa a ser norteadada pelo diálogo crítico e libertador e realizado em conjunto, independentemente do grau em que se encontra o movimento de emancipação.

O “diálogo” apresentado por Freire implica num falar *com* e não simplesmente num falar *por* ou falar *para* o outro. No contexto educacional, o papel dos educadores passa a

ser não meramente “falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p.100).

A educação como processo dialógico passa a se pautar nas relações entre educadores, educandos e mundo, sendo realizada de maneira democrática a partir das visões de mundo e dos contextos de aprendizagem. A este respeito, o autor aponta para o fato de que a “educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (*Ibid*, p. 97)

O “diálogo” apontado por Freire como elemento de encontro dos homens na busca pelo ser mais deve se estabelecer de maneira crítica e contextualizada; além disso, deve fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens e na esperança, estabelecendo relações de diálogo horizontais em que a confiança de um pólo no outro seja consequência óbvia da interação (*Ibid*, p.94). A confiança permite que os homens sejam mais companheiros na busca pela transformação, ao passo que a desconfiança gera tensão nas relações e, principalmente, dá espaço ao antidiálogo nas ações humanas.

Com base nos pressupostos de diálogo, comunicação, emancipação e humanização de Freire, a Aprendizagem Dialógica também se apresenta como proposta de educar *com* o Homem. Portanto, é uma proposta de educação pautada no diálogo constante, na busca da qualidade, na superação das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária onde todos possam ser sujeitos de sua história. Segundo Freire, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (*Ibid*, p.107).

## **2. Procedimentos Teórico-Metodológicos**

Este capítulo pretende, primeiramente, apresentar a forma como se deu o levantamento dos artigos, aqui considerados como produção bibliográfica atual, bem como, num segundo momento, estabelece a análise dos mesmos com o intuito de que seja possível realizar o estudo, com vistas a identificar os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática abordados explícita ou implicitamente. Os dados aqui apresentados foram obtidos no decorrer dos anos de 2009 e 2010 e referem-se à publicação de revistas acadêmicas nos últimos cinco anos (2005-2009).

### **2.1. Levantamento da produção bibliográfica**

A proposta de levantamento de dados apresentada tomou por base alguns estudos já realizados no contexto brasileiro e que lançaram esforços no sentido de buscar mapear a produção bibliográfica referente à área da educação, mais especificamente à gestão democrática dos sistemas e das unidades escolares.

Um desses estudos norteadores é uma produção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), publicada no ano de 2001 e que se intitula Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). Essa publicação faz parte da Série Estado do Conhecimento, avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no estrato de qualidade B1.

Outros dois estudos tomados como referência para a elaboração deste levantamento bibliográfico encontram-se na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, uma publicação da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). A revista não disponibiliza seus textos em meio eletrônico gratuito, razão pela qual eles servirão apenas como aporte teórico-metodológico para a elaboração dos procedimentos de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos envolvidos neste trabalho de pesquisa propunham-se à realização do levantamento de textos escritos e publicados nos últimos cinco anos nos periódicos brasileiros ligados à área da Educação e que estivessem relacionados na classificação Qualis A1, A2, B1 e B2. Em seguida, a partir de algumas palavras-chave, seriam selecionados textos que fizessem referência à gestão democrática da escola. Os artigos relacionados a partir dessa busca inicial seriam lidos e a partir desta

leitura seria redigida uma resenha com vistas a identificar, nos textos, os referidos pressupostos teóricos.

Com vistas à elaboração de uma organização metodológica para o levantamento de dados, foram lidos alguns textos que traziam relatos de pesquisa do mesmo gênero ao qual se referia esta investigação. Assim, por meio da observação da metodologia de pesquisa utilizada em outras experiências pretendia-se elaborar a metodologia de levantamento deste trabalho buscando a organização de tarefas que melhor atingisse os resultados esperados da pesquisa.

Os resultados esperados deveriam, por sua vez, corresponder a um número de artigos suficiente para que fosse possível discutir o entendimento de gestão escolar que tem permeado as discussões teóricas atuais. Sendo assim, estimava-se que um número entre 20 e 30 artigos pudesse contemplar esse objetivo específico de maneira a realizar a discussão mais direta ao passo que se esse número fosse muito grande, a leitura e análise dos artigos correria o risco de tornar-se superficial, principalmente se considerarmos o aspecto de que o entendimento de gestão escolar poderia se encontrar nas entrelinhas dos textos, exigindo um estudo mais minucioso.

Dessa forma, é importante destacar que a preparação dos elementos metodológicos para o levantamento dos textos publicados foi um momento de muitas dúvidas, aprendizagens, questionamentos e reorganização. No entanto, destaca-se também o fato de que o processo de pesquisa passou por caminhos que enriqueceram a construção desta investigação, conforme a descrição realizada a seguir.

A primeira leitura que apontou os caminhos metodológicos para o levantamento de textos foi a já referida publicação do INEP que identificou a produção acadêmica sobre políticas e gestão por meio da análise de resumos referentes a relatórios de pesquisa, livros e artigos respectivamente, nesta ordem de prioridade. O trabalho realizado apresentou resultados significativos para a área de políticas e gestão da educação, entretanto algumas dificuldades foram apontadas pelos relatores dessa pesquisa.

Uma das limitações dizia respeito ao fato de que a investigação realizada por meio de análise de resumos é dificultada pela elaboração dos mesmos, na medida em que, nem todos os trabalhos abordam descritores e informações suficientes para apresentar o trabalho a que se referem.

Em função das limitações apresentadas pela pesquisa do INEP, nossa investigação de mestrado optou por considerar, no levantamento de dados, o uso de palavras-chave com

o intuito de identificar os artigos que tratassem da gestão democrática da escola. Assim, esta pesquisa partiria da seleção de palavras-chave para posteriormente realizar a análise do texto integral de cada artigo já que, com base no INEP, não seria possível compreender o entendimento de gestão escolar apenas por meio da leitura de resumos.

Além disso, outro fato que chama a atenção na publicação do INEP é que o coletivo de pesquisadores buscou abranger o máximo de pesquisas produzidas no período do estudo, mas ao final destaca que o trabalho não foi abrangente o suficiente para abordar todas as pesquisas produzidas.

Ao observar esta dificuldade, estabeleceu-se um universo de pesquisa mais específico para esta investigação de mestrado, utilizando-se como referência a relação de periódicos elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como maneira já pré-estabelecida de análise de qualidade e representatividade das publicações no período. Sendo assim, justifica-se a utilização da estratificação do Qualis referente ao triênio de 2007-2009 (período a que se refere esta investigação), disponível no sítio eletrônico da CAPES.

Ainda para a elaboração da metodologia de levantamento de dados a ser adotada tomaram-se como referência, conforme já apresentado, dois trabalhos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (volume 25, nº3), no ano de 2009. O artigo “Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-2000)” traz um estudo acerca de periódicos que contribuíram para a elaboração do banco de dados Produção do Conhecimento na Área da Administração da Educação.

Neste levantamento, realizado por Castro e Werle, o centro do estudo foi a análise dos artigos publicados nos periódicos selecionados, e o primeiro critério para cadastramento desses artigos no referido banco de dados foi o título. Numa segunda fase a classificação elaborada pelas autoras utilizou como critérios, além do título, o resumo dos artigos, pois dessa maneira era esperada uma maior precisão dos dados. A partir da leitura de títulos e resumos passou-se a classificar cada um dos artigos em três palavras-chave para a inserção no banco de dados.

Em nossa pesquisa, observamos que grande parte dos artigos publicados atualmente têm contemplado, na apresentação de seus resumos, algumas palavras-chave descritivas do assunto a ser discutido. Por isso, passamos a direcionar o levantamento de artigos por meio da análise das palavras-chave que estivessem relacionadas diretamente à gestão escolar.

O estudo apresentado por Castro e Werle, feito com base nos periódicos disponíveis em bibliotecas universitárias da região de Rio Grande do Sul, demonstrou, dentre outros aspectos, que “os periódicos que mais contribuiriam para o banco de dados representam diferentes atores e perspectivas do contexto educacional brasileiro” (CASTRO e WERLE, 2009, p.499). Ainda é possível observar que alguns periódicos foram eliminados por se referirem a áreas muito específicas do conhecimento, afastando-se da questão da administração escolar.

Em análise posterior à elaboração do banco de dados as autoras apontam para o fato de que “os periódicos com maior frequência no banco de dados eram reconhecidos como de excelente qualidade no contexto educacional brasileiro” (*Ibid*, p.520). Além disso, alguns temas puderam ser destacados como mais frequentes no banco de dados, refletindo tendências da produção acadêmica no período estudado (1982-2000): temáticas organizacionais, educação popular, contexto e educação, avaliação da educação e administração do ensino superior.

Numa experiência de levantamento de dados próxima à apresentada por Castro e Werle, Russo e Maia relatam no artigo “A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005)” um levantamento de livros publicados com primeira edição entre 1990 e 2005, destacando o fato de que “a escola emerge como objeto potencial de estudo, principalmente na década de 1990, com a alteração pragmática na área”. (RUSSO e MAIA, 2009, p.524)

Segundo as autoras, o objetivo do trabalho realizado estava relacionado à identificação da trajetória do conhecimento produzido e divulgado no período selecionado. A metodologia de levantamento de dados utilizada foi baseada primeiramente no levantamento de todos os livros publicados no período e, em seguida, passou-se a considerar palavras-chave para seleção das obras que atendessem à temática de estudo. Para isso as palavras-chave utilizadas foram: escola, organização(ões) escolar(es), organizaçã(ões) educativa(s), cultura da escola, administração escolar e gestão escolar.

As autoras partem do referencial de análise proposto por Costa no livro “Imagens organizacionais da escola”, e sistematizam “seis distintos modos de perspectivar a organização escolar, os quais [Castro, 2003] chamou de imagens organizacionais da escola” (*Ibid*, p.525). A partir da categorização com base nos pressupostos de Castro, as autoras pretenderam “focalizar como os autores dos livros levantados contemplam a dimensão organizacional da escola” (*Ibid*, p.525)



Ao final do estudo realizado as autoras destacam o fato de que, no período analisado, “juntamente com o crescente número de produções que contemplam a escola como objeto de estudo, também cresce o número de livros publicados que perspectivam a organização escolar enquanto *democracia*” (*Ibid*, p.538, grifos das autoras). Essa perspectiva, segundo as autoras, aponta para o “desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões, estratégia de decisão colegial mediante procura de consensos partilhados, valorização dos comportamentos informais, incremento do estudo do comportamento humano”. (*Ibid*, p.533).

Com base no levantamento realizado pelos dois artigos é possível inferir que a temática da gestão democrática da educação e da escola ganha protagonismo na produção acadêmica a partir da década de 1990, sendo o período significativo desta produção os anos de 2001 a 2005.

Dando continuidade aos estudos referentes à produção acadêmica relacionada à gestão democrática da educação, mais especificamente à gestão das escolas, este trabalho vem propor o levantamento de dados a partir do ano de 2005 – período em que é finalizado o trabalho de Russo e Maia – até o ano de 2009 – momento em que se inicia esta investigação, servindo-se dos periódicos avaliados pela CAPES nos estratos de qualidade A1, A2, B1 e B2, como fonte de dados.

Foi possível observar que muitos dos periódicos listados pela avaliação Qualis tinham seus títulos em língua estrangeira, constatou-se então que esse fato poderia dificultar o estudo proposto na medida em que não seria possível realizar a leitura de textos em outros idiomas como o francês, alemão etc. Assim, restringiu-se o levantamento de dados, primeiramente, aos periódicos publicados em língua portuguesa. Com base no filtro de seleção do idioma foram elaboradas as tabelas de referência, por estrato, dos periódicos a serem analisados. A síntese da organização de revistas, por estrato, no idioma português, é apresentada em ANEXO 1 a este trabalho. A partir da observação daquela tabela foi possível considerar alguns dados importantes e discutir questões centrais que surgiram após aquela sistematização.

Posteriormente à elaboração da Tabela Inicial das Revistas a serem analisadas, foi possível observar que o número de revistas que compunha o quadro de levantamento de dados era muito alto. Considerando se tratar de um universo de 198 revistas, ainda havia de se ressaltar que esse número, no mínimo seria multiplicado por cinco, já que a proposta de análise previa o levantamento dos últimos cinco anos de publicação de cada revista. Assim,

se fosse considerada a hipótese de que cada revista publicasse apenas um número por ano, o total de revistas a serem analisadas seria de, no mínimo, 990.

Num primeiro contato com as publicações disponíveis online foi possível identificar que cada revista publica, em média, três ou quatro números por ano, fato este que elevaria o número de periódicos a serem analisados a algo em torno de 2970 produções, que seriam que buscadas, se considerado o número mínimo de três publicações ao ano. Isso demandaria uma disponibilidade de tempo muito desproporcional ao tempo disponível para o encerramento do mestrado.

A saída encontrada foi optar pela redução do grupo de revistas que compunha o universo de pesquisa proposto. Tal redução foi realizada com base na publicação da CAPES intitulada “Critérios Qualis 2008”, que discorre a respeito da avaliação de periódicos e livros realizada no triênio de 2007-2009 ao qual se referem os dados de pesquisa aqui apresentados. O documento de critérios estabelecidos para a área da educação apresenta diretrizes para a avaliação de periódicos e livros de modalidade acadêmica para o triênio de 2007-2009.

Ao discorrer sobre as considerações gerais e roteiros a respeito da qualificação e estratificação na área da educação, o documento de critérios elaborado pela referida coordenação ressalta que as publicações identificadas no estrato de qualificação A1 e A2 têm em comum o fato de serem amplamente reconhecidas na área a que se referem. Em contrapartida, os periódicos identificados como B1 e B2 seriam apenas reconhecidos pela área sendo a adjetivação “amplamente” subtraída das características necessárias a essas publicações. A estratificação B3, B4 e B5, por sua vez, não apresenta a necessidade do reconhecimento da área aos periódicos, que apenas destaca sua importância no cenário acadêmico brasileiro. Assim, ao final da leitura do documento de critérios e roteiros para o estabelecimento do Qualis aos periódicos, optou-se por restringir os estudos desta investigação de mestrado aos estratos A1 e A2.

Decidido sobre o grupo de publicações que comporiam o levantamento a ser realizado, foi proposto um novo trabalho de sistematização com vistas a identificar a totalidade de revistas nas quais os dados de pesquisa seriam coletados. Essa nova sistematização se deu na forma de um quadro que relacionava as revistas selecionadas e suas quantidades de volumes ano a ano. No quadro proposto também foi possível inserir uma coluna com o link do endereço eletrônico que levava diretamente ao número específico da revista no ano desejado.

No decorrer do trabalho de levantamento de dados para a elaboração do quadro de volumes e links foi possível observar que algumas revistas não se encontravam disponíveis online, ou seja, não estavam indexadas em sites específicos ou mesmo em indexadores de circulação mais ampla. Vale destacar que o indexador que mais contribuiu para o levantamento e elaboração desse mapeamento foi o SCIELO – [www.scielo.br](http://www.scielo.br), biblioteca eletrônica gratuita que disponibiliza online uma coleção de periódicos brasileiros previamente selecionados.

O SCIELO trata de uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Além disso, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) também tem contribuído para a elaboração, divulgação e manutenção desta biblioteca. Por meio da publicação da biblioteca eletrônica, o SCIELO garante o acesso, via internet, aos periódicos mais significativos de acordo com a pré-seleção realizada pelo projeto Projeto FAPESP/BIREME/CNPq.

É importante destacar que o SCIELO se utiliza de critérios próprios para seleção e indexação de publicações, não necessariamente coincidentes com os critérios de avaliação do Qualis, razão pela qual nem todos os periódicos A1 e A2 estão disponíveis em seu endereço eletrônico, ao mesmo tempo que, inversamente, alguns periódicos com avaliação do Qualis B1 e B2 encontram-se ali registrados.

Após o levantamento de todo o universo de pesquisa que forneceria os dados para o levantamento de artigos que se relacionassem à gestão da escola, iniciou-se o trabalho de levantamento de artigos propriamente ditos.

Primeiramente o trabalho de levantamento passou a ser realizado junto às revistas do estrato A1 de avaliação, quando foi possível notar que, ao se adotar o critério de palavras-chave para a seleção de artigos, houve um resultado limitado, muito aquém do que o esperado. Do total de dez revistas, considerando os anos de 2005 a 2009 e todos os números publicados em cada ano, apenas um artigo apresentava a palavra chave “gestão de escolas fundamentais”. Passou-se então a considerar outras palavras-chave que pudessem direcionar à temática proposta. O resultado que anteriormente correspondia a um artigo passou para um total de vinte e quatro produções, distribuídas, com relação às seguintes palavras-chave:

**TABELA I – Levantamento Inicial de Artigos A1**

Palavra-chave	Quantidade de Artigos
Administração da Educação	5
Administração Escolar	2
Gestão	3
Gestão da educação	3
Gestão educacional	4
Gestão escolar	1
Gestão educacional e de ensino	1
Gestão de escolas fundamentais	1
Gestão da educação básica	1
Gestão democrática	2
Gestão, avaliação e financiamento da educação	1

Ao final deste primeiro levantamento de artigos observou-se a necessidade de se repensar a metodologia de trabalho proposta, já que a amostra de trabalhos a serem analisados nas publicações avaliadas com a estratificação A1 – que deveriam ser as “amplamente reconhecidas” – representava um número reduzido de produções. Pensou-se, dessa maneira, que a restrição dos periódicos aos grupos dos estratos A1 e A2 não representaria significativamente, em termos quantitativos, a produção na área de concentração do estudo. A solução encontrada foi reiniciar o trabalho de levantamento, agora considerando novamente os periódicos A1, A2, B1 e B2, mas agora se utilizando de novos filtros, ou outros critérios.

Foram então estabelecidos três filtros de pesquisa aos quais cada uma das revistas seria submetida com vistas a estabelecer, ao final, uma lista reduzida de periódicos que realmente estivessem relacionados à nossa temática de estudos. Os filtros utilizados visavam reduzir o número de revistas a serem analisadas e de certa maneira deveriam garantir a abrangência significativa de periódicos editados no Brasil, que estivessem disponíveis online e que, por fim, estivessem mais próximos à temática da gestão escolar. Com base nos filtros foi elaborada uma tabela de análise, conforme o exemplo a seguir:

**Tabela II – Filtros de Pesquisa Para Seleção de Revistas**

<b>Estrato</b>	<b>ISSN</b>	<b>Nome da Revista</b>	<b>Editada no Brasil</b>	<b>Disponível Online</b>	<b>Discute Educação</b>	<b>Justificativa</b>
A1	0100-1574	Cadernos de Pesquisa	SIM	SIM	SIM	
A1	0110-5254	Dados	SIM	SIM	NÃO	Revista de Ciências Sociais
A2	1519-5902	Revista Brasileira de História da Educação	SIM	SIM	SIM	
A2	0378-5548	Revista Internacional del Trabajo	NÃO			
B1	0101-465X	Educação (PUCRS. Impresso)	SIM	SIM	SIM	
B1	1678-166X	Revista Bras. de Política e Administ. da Educação	SIM	NÃO		
B2	1807-3859	Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)	SIM	SIM	SIM	
B2	1980-7686	Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)	SIM	SIM	NÃO	Discute mais diretamente alfabetização

No levantamento inicial de revistas foi possível observar que muitas das publicações não eram editadas no Brasil e, portanto, escritas em língua estrangeira. Dessa maneira, o primeiro filtro foi estabelecer se o periódico era ou não editado no Brasil. A cada filtro de pesquisa selecionava-se SIM ou NÃO, para dar continuidade ao levantamento proposto.

Se o periódico X, por exemplo, não fosse editado no Brasil, não mais seria dada continuidade à análise e seleção por filtros desta revista. Se, ao contrário, a resposta à fosse SIM, avançava-se para o próximo filtro, que tratava do meio de divulgação da publicação. A questão norteadora indicava se a revista estava ou não disponível online, em algum site específico ou indexador gratuito. Foi possível observar que os endereços eletrônicos que mais contribuíram para a localização dos periódicos em meio eletrônico foram, pela ordem, o SCIELO, conforme já havia sido constatado anteriormente, e o Sistema de Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), um projeto realizado pelo Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), com vistas a dar movimento de acesso livre ao conhecimento.

Com base nos endereços eletrônicos, nas publicações do site SCIELO e do SEER foi possível observar as revistas que estavam disponíveis online. As revistas que não correspondessem ao filtro “disponível online” seriam descartadas da seleção final, enquanto que aquelas marcadas com SIM, em relação a este filtro, seriam ainda avaliadas pelo último dos três quesitos relacionados ao fato de a revista discutir ou não a temática da educação.

O primeiro levantamento tomado aqui como amostra da seleção de artigos a serem analisados apresentou um dado importante de pesquisa, e que foi fundamental para a posterior elaboração do último filtro de análise das revistas. Tal dado relaciona-se ao fato de que muitas das revistas analisadas e avaliadas pela estratificação Qualis remontam, de maneira indireta, à educação ou mesmo trabalham temáticas específicas em campos de estudo que contribuem para a produção do conhecimento ou mesmo para a discussão no âmbito da gestão educacional<sup>2</sup> como, por exemplo, revistas específicas relacionadas ao ensino de determinadas disciplinas como português, matemática, ciências dentre outras. Ou é possível observar até mesmo revistas que discutam questões como psicologia da educação, saúde e educação, ciências sociais também relacionadas a temáticas de interesse daqueles que de alguma maneira estejam relacionados com essa grande área.

No primeiro levantamento realizado, pode-se observar que revistas muito específicas com temáticas de discussão como as apresentadas anteriormente, dificilmente tratam da questão da gestão escolar, e quando o fazem são diretamente relacionadas ao viés temático da revista. Dessa maneira, ao observar que publicações muito específicas apenas demandariam tempo e trabalho de pesquisa que não necessariamente corresponderiam aos nossos interesses de investigação mais diretos, optou-se por analisar se cada uma das revistas discutia ou não a temática da educação. Assim, se a revista atendesse a esse filtro, ou seja, se fosse selecionada com o critério SIM, ela seria selecionada, excluindo-se as demais, com as devidas justificativas.

A opção por justificar a inclusão ou não da revista a partir do filtro “discute educação” tem a ver com a possibilidade de futuros questionamentos relativos à quantidade de periódicos. Fica mais fácil ao pesquisador, no caso, saber o porque da revista estar ou não na lista final de periódicos a serem analisados.

---

<sup>2</sup> Destaca-se aqui a temática da gestão educacional por se tratar do objeto central desta investigação.

Na tabela abaixo está o resultado das revistas selecionadas a partir do filtro estabelecido:

**TABELA III – Levantamento Final de Revistas a serem analisadas**

#	Est.	ISSN	Título da Revista
1	A1	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)
2	A1	0101-7330	Educação & Sociedade (Impresso)
3	A1	1517-9702	Educação e Pesquisa (USP. Impresso)
4	A1	0103-7307	Pro-Posições (UNICAMP. Impresso)
5	A1	1413-2478	Revista Brasileira de Educação
6	A2	0101-3262	Cadernos CEDES (Impresso)
7	A2	0102-6801	Educação e Filosofia (UFU. Impresso)
8	A2	0100-3143	Educação e Realidade
9	A2	0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)
10	A2	0104-4060	Educar em Revista (Impresso)
11	A2	0104-4036	Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação
12	A2	1676-2592	ETD. Educação Temática Digital (Online)
13	A2	1519-5902	Revista Brasileira de História da Educação
14	A2	1809-3876	Revista e-Curriculum (PUCSP)
15	B1	0101-465X	Educação (PUCRS. Impresso)
16	B1	1516-4896	Linhas Críticas (UnB)
17	B1	0103-863X	Paidéia (USP. Ribeirao Preto. Impresso)
18	B1	0102-5473	Perspectiva (UFSC)
19	B1	0034-7183	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
20	B1	0104-5962	Revista de Educação Publica (UFMT)
21	B1	1518-3483	Revista Diálogo Educacional (PUCPR)
22	B1	0102-7735	Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)
23	B1	0104-7043	Revista FAEEBA
24	B1	1676-2584	Revista HISTEDBR On-line
25	B2	1807-3859	Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)
26	B2	1519-8227	Contrapontos (UNIVALI)
27	B2	1517-1949	Eccos. Revista Científica
28	B2	0101-9031	Educação (UFSM)
29	B2	0104-1037	Em Aberto
30	B2	1415-2150	Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências
31	B2	0101-7136	Inter-ação (UFG. Impresso)
32	B2	1981-8416	Inter-ação (UFG. Online)
33	B2	1809-4031	Práxis Educativa (Impresso)
34	B2	1809-4309	Práxis educativa (UEPG. Online)
35	B2	1982-0305	Revista teias (UERJ. Online)
36	B2	1518-5370	Teias (Rio de Janeiro)

É importante destacar o fato de que o número de revistas a serem analisadas caiu de um levantamento inicial de 198 publicações para 36 periódicos. Com as alterações metodológicas buscou-se uma amostra mais viável, ao mesmo tempo que representativa da

produção da área. Ao se observar, entretanto, a primeira amostra realizada, conforme já apresentado na Tabela I, a busca pela palavra-chave específica “gestão democrática da escola” não foi suficiente, levando-nos ao uso de outras, simultaneamente.

A metodologia de levantamento dos artigos a serem analisados seguiu as mesmas coordenadas daquela realizada num primeiro momento. Após a seleção das 36 revistas que seriam consultadas, novamente foi elaborada uma tabela que sistematizava os volumes e números de publicações ano a ano de maneira que, por meio do link de acesso para cada revista foi possível organizar um trabalho que sistematizava e organizava o universo de pesquisa também para o caso do surgimento de uma necessidade de consulta futura.

Finalizada a organização dos exemplares a serem analisados partiu-se à busca de artigos com base nas palavras-chave que de alguma maneira remetesse à gestão escolar. Inicialmente pretendia-se estabelecer o maior número de artigos possível para que ao final do levantamento fosse possível delimitar melhor o grupo de artigos a serem analisados. Foram descartados apenas artigos que fizessem referência explícita à gestão do ensino superior, em contrapartida, artigos que apresentassem palavras-chave como administração escolar, gestão escolar, gestão democrática, gestão educacional, administração educacional, dentre outras foram selecionados e seus resumos, devidamente referenciados, organizados num documento que serviu de base para a análise e seleção final de artigos.

Os textos selecionados chegaram a contabilizar um total de 83 artigos. A organização de resumos e palavras-chave permitiu a elaboração de uma tabela que sistematizasse a ocorrência de palavras-chave por artigo. Para cada artigo selecionado, ficou estabelecida uma palavra-chave que o representasse, sendo assim, organizados ainda por estratificação Qualis, foi realizada a contagem apresentada a seguir:

**TABELA IV – Contagem de palavras-chave**

Palavra- Chave	Classificação de Periódicos			
	A1	A2	B1	B2
Administração da Educação	5		2	
Administração Escolar	2	2	2	
Gestión de la educación	1			
Gestão	4	1	1	
Gestão de Escolas Fundamentais	1			
Gestão Educacional	4	1	4	4
Gestão Educacional e de Ensino	1			
Gestão da Educação	2		2	2
Gestão Democrática	2	1	3	
Gestão da Educação Básica	1	1		
Gestão Escolar	1	14	5	5



Gestão da Escola		1		
Gestão de Escolas		1		
Gestão do Ensino Obrigatório		1		
Democracia			1	
Escolas – Organização e Administração			1	
Escolas Públicas – Administração			1	
Gestão Democrática versus Gestão Produtiva em Educação			1	
Gestão Participativa			1	
Gestão e Paradigma				1
<b>Total de artigos</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>12</b>

Uma análise mais geral da tabela de contagem de palavras-chave permitiu observar o fato de que havia um rol bastante diversificado de expressões que pudessem se referir à temática central de estudo para esta pesquisa. Entretanto, com o intuito de manter o foco do estudo, optou-se por direcionar os olhares para os artigos que se referissem diretamente à gestão escolar, notadamente à gestão de escolas que trabalhassem com o Ensino Fundamental, por se tratar diretamente do eixo de discussão das escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem. A opção do trabalho com artigos que se relacionassem à gestão de escolas de ensino fundamental aproximar-se-ia à temática de estudos em Comunidades de Aprendizagem e dessa maneira o trabalho de identificação do grau de aproximação entre os pressupostos de gestão em ambos os referenciais estaria mais bem evidenciado. Assim, numa reorganização da tabela apresentada anteriormente, é possível identificar o número final de artigos que foram analisados por essa investigação.

**TABELA V – Seleção final de artigos a serem analisados**

Palavra- Chave	Classificação de Periódicos			
	A1	A2	B1	B2
Administração da Educação	5		2	
Administração Escolar	2	2	2	
Gestión de la educación	1			
Gestão	4	1	1	
Gestão de Escolas Fundamentais	1			
Gestão Educacional	4	1	4	4
Gestão Educacional e de Ensino	1			
Gestão da Educação	2		2	2
Gestão Democrática	2	1	3	
Gestão da Educação Básica	1	1		
Gestão Escolar	1	14	5	5
Gestão da Escola		1		
Gestão de Escolas		1		

Gestão do Ensino Obrigatório		1			
Democracia			1		
Escolas – Organização e Administração			1		
Escolas Públicas – Administração			1		
Gestão Democrática versus Gestão Produtiva em Educação			1		
Gestão Participativa			1		
Gestão e Paradigma				1	
<b>Total de artigos</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>83</b>
<b>Total de artigos selecionados</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>28</b>

## ***2.2. Análise da produção bibliográfica atual em gestão escolar***

Nota-se que foi selecionado um total de 28 artigos que, de maneira geral, abordavam a temática da gestão escolar. É importante traçar, primeiramente, um panorama geral desse grupo de textos para que mais adiante possamos tratá-los como objeto de discussão e análise. Por se tratar de um dado de pesquisa, passamos a pensar na maneira como iríamos nos referir a cada artigo. A primeira opção seria fazer essa referência diretamente ao título do artigo, mas observamos que a sistematização das informações apresentadas correria o risco de ser redundante, na medida em que notamos que alguns títulos são extensos.

A opção encontrada, diante desse impasse, foi manter a ordenação dos artigos segundo a estratificação Qualis e, em seguida, proceder à numeração de cada um dos textos. Sendo assim, ao se referir aos artigos analisados nota-se que a nomenclatura estabelecida foi Art.1 até o Art.28. Mais especificamente, apresenta-se o fato de que, os artigos referentes à estratificação A1 correspondem a Art.1 e Art.2, os de estratificação A2 estão representados de Art.3 a Art.18, os B1 apresentam-se na forma de Art.19 a Art.23, finalmente os artigos B2 se intitulam de Art.24 a Art.28.<sup>3</sup>

Observa-se que o número mais significativo de textos produzidos que contemplassem palavras-chave relacionadas à gestão escolar é publicado em revistas avaliadas pela estratificação Qualis A2. Sendo assim, mais especificamente as revistas “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação” e “Revista E-Curriculum” contribuem para a consolidação deste dado na medida em que publicam, respectivamente,

<sup>3</sup> A relação entre a referência correspondente a cada artigo e sua nomenclatura para efeito de análise encontra-se sistematizada, da por meio de uma tabela, sob o título de anexo 2 a este trabalho

seis e cinco artigos relacionados à temática de estudo. A sistematização mais direta do número de artigos selecionados em cada uma das revistas analisadas apresenta-se na tabela a seguir.

**TABELA VI – Número de artigos publicados por revista**

<b>Revista</b>	<b>Artigos</b>
Educação e Sociedade	2
Educação e Filosofia	1
Educação e Realidade	1
Educação em Revista	1
Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas e Educação	6
ETD – Educação Temática Digital	2
Revista E-Curriculum	5
Linhas Críticas	1
Revista Diálogo Educacional	2
Revista Educação em Questão	1
Revista HISTEDBR – Online	1
Contrapontos	1
EccoS – Revista Científica	1
Inter-Ação	2
Práxis Educativa	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

Com relação ao ano de publicação, é possível notar que um número considerável de textos foi publicado nos anos de 2008 e 2009, totalizando um grupo de 16 artigos. Por meio deste dado de pesquisa seria possível considerar uma maior ênfase à temática da gestão escolar nas publicações selecionadas, entretanto acredita-se que para que fosse possível uma exploração mais adequada deste dado seria necessária uma pesquisa mais diretamente focada neste objeto de estudo.

Por se tratar de uma discussão mais geral do entendimento da gestão escolar abordado pelos artigos, a presente pesquisa optou por não aprofundar a discussão em características específicas do grupo de textos selecionados, todavia aponta para a possibilidade e importância de uma análise mais direta deste bem, como de outros dados em ocasiões futuras. Apenas a título de sistematização, a seguir apresenta-se a tabela comparativa do grupo de artigos selecionados, organizados de acordo com o ano de publicação e sua respectiva quantificação.

**TABELA VII – Número de artigos publicados por ano**

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	2005	2006	2007	2008	2009	<b>Total</b>
<b>NÚMERO DE ARTIGOS</b>	03	06	03	07	09	28

Conforme o previsto no início da pesquisa, após a seleção dos artigos partiu-se para a análise de cada texto publicado com o intuito de estabelecer o que se tem entendido por gestão escolar no âmbito das produções acadêmicas atuais. A análise partiu da elaboração de uma ficha analítica que estabelecia uma organização sistematizada com o intuito principal de registrar e destacar elementos centrais de cada uma das leituras realizadas.<sup>4</sup>

A apresentação da ficha analítica organizou-se de maneira que contemplassem, primeiramente uma explanação mais geral do estudo de cada artigo selecionado, ou seja, destacava do texto elementos centrais como objetivo, destaques mais gerais da discussão realizada, elementos que auxiliassem no entendimento de gestão escolar abordado e apontamentos referentes à conclusão da discussão. Após a apresentação dos destaques elaborava-se uma resenha que focasse a discussão do objeto de estudo deste trabalho e finalmente realizava-se uma sistematização mais direta dos dados numa tabela que contemplasse elementos centrais de análise.

A referida tabela foi elaborada com base naquilo que se pretendia discutir como características centrais da gestão escolar e que, futuramente, pudessem estabelecer relação direta com o que se entende por gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem. Conseqüentemente, é importante destacar que ao elaborar a ficha analítica dos textos pensava-se no ponto de partida do entendimento de gestão escolar de CA como elemento de comparação.

Como elemento prévio à realização da análise dos dados de pesquisa em si, julgou-se necessário destacar algumas especificidades que certos artigos trazem e que, de certa maneira acabam influenciando na discussão realizada por esta investigação, na medida em que trazem considerações ou façam referências à respeito de situações específicas e mesmo a contextos políticos diferente àqueles aqui discutidos.

Primeiramente, destacam-se os artigos Art.2 e Art.10 que abordam, especificamente, a gestão no contexto da educação portuguesa, dessa maneira, ao realizar a

---

<sup>4</sup> A ficha analítica para a leitura dos artigos selecionados encontra-se em apêndice a este trabalho sob o título de “Leitura e análise de produção”

análise desses artigos há de se considerar o fato de se referirem a uma realidade diferente daquela que se vem discutindo ao longo deste trabalho, sendo assim alguns elementos pode-se verificar como aspectos comuns, mas outros não.

O artigo Art.3 também merece um olhar diferenciado por se tratar da análise da gestão no ensino superior. Apesar de contemplar a palavra-chave gestão escolar, trata-se de uma elaboração teórica que se inicia apresentando alguns elementos relacionados à gestão escolar, mas que no desenvolvimento da proposta de discussão, passa a abordar mais diretamente à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), que acredita-se deva pautar-se num modelo mais gerencial de administração, conforme a análise realizada por este trabalho.

Outro artigo que merece ser apresentado de maneira diferenciada é o Art.20, por tratar da discussão da gestão em instituições católicas de ensino. Este artigo apresenta-se como diferenciado por abordar a temática das instituições privadas de educação, sendo assim pauta-se em elementos como liderança e competitividade no mercado educacional, em contrapartida ao modelo de gestão proposto às escolas da rede pública, mais especificamente, objetos de análise deste trabalho.

Vale destacar, também, que os artigos referentes à discussão Art. 22 e Art. 27 se referem a uma mesma pesquisa realizada pela autora. Após a identificação desse fato procedeu-se à análise do artigo buscando identificar trechos muito próximos ou semelhantes. Na realização desta tarefa foi possível constatar o fato de que se tratava do mesmo texto publicado em revistas diferentes, todavia com algumas pequenas alterações que não comprometiam nem mesmo alteravam o entendimento de gestão escolar apresentado pela autora na discussão apresentada. Diante desse cenário, optou-se então pela consideração de apenas um dos artigos como referência de análise.

Da mesma maneira procederam-se à análise dos artigos Art.12 e Art.15, que tratam do desenvolvimento de uma mesma pesquisa, publicada pela mesma autora. Por se tratar do relato de pesquisa referente ao trabalho desenvolvido pela autora, é possível notar mesmo entendimento de gestão participativa em ambos os textos. Entretanto, apesar de apontarem para o desenvolvimento de uma mesma pesquisa e serem permeados pelo mesmo entendimento de gestão escolar, os artigos não são idênticos e apresentam redação diferenciada.

Com relação à reincidência de temáticas, aponta-se para o número considerável de artigos, dentre os selecionados, que se refere à gestão de escolas públicas por meio da

análise do programa FUNDESCOLA, e, mais diretamente, por meio da implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Interessante observar que a crítica ao modelo gerencial estratégico proposto pelo PDE tem levado à discussão da efetiva participação, responsabilização e partilha de poder no âmbito da gestão escolar, elementos de ação cidadã que garantiriam a qualidade da educação oferecida, bem como a mobilização social em favor da escola pública.

### **3. Análise da produção bibliográfica por meio de categorias**

A análise mais detalhada dos artigos selecionados apresenta-se, conforme já apontado, por meio do estabelecimento de categorias que permitissem identificar os pressupostos de gestão escolar estabelecidos, bem como mais adiante pudessem estabelecer relação com os princípios de gestão democrática trabalhados pela proposta de Comunidades de Aprendizagem. Dessa maneira, identificar o entendimento de gestão escolar, a possibilidade de participação dos diferentes agentes na gestão e a maneira como se dá a participação foram as categorias estabelecidas, conforme é possível observar na discussão apresentada a seguir.

#### **3.1. Entendimento de gestão escolar**

Ao organizar a categoria de análise “entendimento de gestão escolar” a questão norteadora de análise enfatizava o tipo de gestão que os autores privilegiavam em cada um dos artigos, ou seja, a análise voltava-se para o modelo de gestão defendido por cada discussão. Pautada no princípio de que a discussão teórica relativa à gestão escolar atualmente tem se referido mais diretamente às propostas de gestão gerencial e a gestão democrática da educação, foram apresentadas como sub-categorias essas duas abordagens teóricas mais gerais.

##### **3.1.1. Gestão Gerencial da Educação**

O processo de análise dos artigos selecionados apontou para o fato de que algumas discussões teóricas referentes à gestão escolar contemplam a abordagem da eficiência estratégica da organização escolar, ou seja, parte-se em defesa do modelo da gestão gerencial como processo de garantia de resultados. Com base neste dado foi possível estabelecer a relação da proposta de gestão escolar gerencial com o contexto maior da gestão Estatal na medida em que o modelo estratégico e gerencial venha se consolidando como política pública nos diversos âmbitos do Estado brasileiro.

A gestão escolar com base no modelo gerencial apresenta-se como modelo estratégico para a superação das dificuldades organizacionais da educação por meio da eficiência dos serviços oferecidos. Conforme já apresentado, esse processo se reflete como consequência de um processo anterior em que a gestão Estatal passa também a sofrer

alterações, de um modelo burocrático para a valorização da eficiência e garantia de resultados favoráveis. Conforme afirma Bresser-Pereira (2006, p.8),

quando no século 20, o Estado se torna democrático, e os cidadãos deixam de ser apenas burgueses para serem todo o povo, suas funções sociais se ampliam enormemente, e a reforma da gestão pública, visando transformar o Estado meramente burocrático em gerencial, e portanto eficiente, torna-se inevitável

Com base no argumento de que o Estado burocrático liberal não possui mais a capacidade de organização social justifica-se a Reforma da Gestão Pública, realizada no Brasil a partir do ano de 1995, por meio de uma proposta de reorganização da gestão moderna, outrora caracterizada como gestão burocrática e incorporação do modelo de gestão. Neste contexto, ganha voz a gestão gerencial, entendida pelo documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado como uma administração

baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática é quem dá legitimidade às instituições o que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p.7)

Como reflexo direto das discussões realizadas no âmbito da reforma do Estado nacional, a gestão das escolas públicas passa também por um processo de transição em que a organização da gestão educacional volta-se para a articulação de objetivos, resultados e eficiência. Dentre as expressões desse modelo de gestão apresenta-se a proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como carro-chefe da implantação do modelo gerencial estratégico na gestão escolar na medida em que, ao apresentar-se como ferramenta gerencial,

auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho (BRASIL, 2006, p.11)

Sendo assim, o PDE se auto-proclama “um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2006, p.20).

A análise de artigos realizada por essa investigação constatou que a visão gerencialista da gestão escolar apresentou-se como pressuposto teórico adotado por uma pequena amostra dos textos selecionados. Mais diretamente, três artigos pautaram suas discussões em princípios da gestão gerencial. Foram eles os artigos Art.3, Art.10 e Art.20.

Conforme a discussão realizada anteriormente, o artigo Art.3 se refere à gestão do ensino superior. Sendo assim, o texto expressa seu entendimento de gestão escolar por



meio da organização gerencial, ao defender a aplicação das teorias da administração empresarial no campo da gestão educacional. Entretanto, os autores fazem a ressalva de que, “as estratégias de gestão aplicadas à empresa podem e devem ser assumidas pelas IESs, desde que respeitadas as diferenças entre os fins e a natureza da produção de uma e outra instituição.” (TREDEZINI e SILVA, 2006, p.182)

Já o artigo Art.10, ao discutir a temática da liderança nas organizações educativas, no contexto de Portugal, apresenta a direção por valores como possibilidade metodológica de gerenciamento educacional. Sendo assim, pauta-se também em elementos da administração empresarial para realizar a discussão a respeito da gestão escolar. Segundo os autores, no campo empresarial, a direção por valores concebe o desenvolvimento de uma cultura organizacional com base na identificação dos membros da organização com sua visão, objetivos e missão. Dessa maneira, observa-se a ênfase à dimensão gerencial estratégica envolvida no processo de gestão

Ao longo da discussão realizada pelos autores, não é possível extrair um sentido explícito de gestão escolar. Entretanto, no decorrer da leitura, com base nos argumentos utilizados observa-se que o sentido de gestão implícito relaciona-se com elementos da administração escolar fechada na figura de um líder (no caso um gestor escolar). A proposta da Direção por Valores aponta para a necessidade do diálogo principalmente com professores, funcionários, pais alunos e comunidade, mas é possível observar que esse diálogo fica restrito apenas a contribuições gerais de discussão e que, não necessariamente, envolvam ação direta sobre a gestão escolar em si.

Num sentido muito próximo ao apresentado, o artigo Art.20, ao apresentar as perspectivas para o ensino católico no Brasil se refere à centralidade da liderança forte, eficaz e competitiva na administração escolar. Neste contexto, o autor parte da idéia de necessidade de um líder que possa superar os desafios da gestão bem como também que este líder esteja atento à dinâmica social e seja capaz de adaptar-se às novas exigências do mercado educacional.

É importante destacar que, ao tomar como centro da discussão as instituições de ensino católico, o autor passa a se referir ao âmbito das instituições privadas de ensino o que, certamente, diferencia a discussão realizada neste artigo daquela que se propõe às escolas públicas. É possível notar a que a orientação de gestão escolar adotada pelas instituições privadas diverge da opção de gestão adotada pelo ensino público. Trata-se de um processo que já era diferenciado no momento das discussões que deram origem ao

texto constitucional de 1988 e ainda permanece da mesma maneira. As orientação das escolas privadas é declaradamente gerencial, ao passo que as escolas públicas brasileiras se propõem a estabelecer ações gerenciais num contexto que se declara democrático, conforme foi possível observar na análise dos artigos que defendem a idéia da gestão escolar democrática .

Antes de dar seqüência à discussão dos artigos selecionados faz-se necessário destacar que, exatamente os três artigos que defendem a gestão escolar gerencial são também aqueles que se diferenciam dos demais por não abordarem mais diretamente a gestão escolar em instituições públicas de ensino fundamental. Com base neste dado de pesquisa, ainda que de maneira indireta, pode-se pressupor que todos os outros artigos, que por sua vez se referem às escolas públicas de ensino fundamental, partam do entendimento de gestão escolar democrática. Entretanto, a validação dessa afirmação só poderá ser concretizada ao final da análise de todos os textos. Surge então uma nova questão: o que difere o modelo de gestão democrática da escola proposto pelos autores das diversas correntes teóricas?

### **3.1.2. Gestão Democrática da Educação**

A proposta de gestão democrática da educação brasileira entra em pauta no contexto de redemocratização política pelo qual passa o país em meados da década de 1980. Segundo RISCAL (2007, p.66) a partir das discussões suscitadas pelos movimentos sociais neste contexto político passa-se a questionar a idéia de um cidadão tutelado pelo Estado. Conseqüentemente, a noção de cidadania passou a ser compreendida como direito de participar das decisões, tanto dos grupos organizados como dos destinos do país

Nesse cenário de discussão nacional dá-se início aos debates políticos, que se intensificam no processo de formulação da Constituição Federal de 1988, quando ganha força o movimento de democratização, caracterizado fortemente pelo princípio de participação da população nas esferas institucionais e políticas. Ao final do período de discussão e debates, é promulgada a Carta Constitucional de 1988, que inova ao contemplar explicitamente o preceito de gestão democrática na esfera pública.

No campo educacional, a CF-88 refere-se à questão da democratização e participação política, quando, em seu artigo 206 (Título VII, Capítulo III, Seção I), apresenta dentre os princípios do ensino a ser ministrado o da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Por meio da adoção do princípio da

gestão democrática, a legislação infraconstitucional e as políticas educacionais passam a contemplar também esse princípio, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001).

Ainda referindo-se ao princípio da gestão democrática do ensino abordado pelo texto da Constituição Federal, Riscal (2007) aponta para algumas considerações, dentre elas, o fato de que “na forma final da lei, a gestão democrática no campo educacional é destituída de qualquer significado, sendo apenas formalmente citada. (...) O que se pode perceber é um esvaziamento de todo o conteúdo que possibilitaria a participação democrática.” (RISCAL, 2007, p.69).

Assim, em meados da década de 1990 o debate educacional passa então a realçar o conceito de “gestão”, muitas vezes em contraposição à “administração”, com a intenção de dar mais vigor aos processos de participação, de envolvimento da comunidade na condução da educação, seja no âmbito dos sistemas ou das unidades escolares.

A idéia de “gestão” escolar, ao menos no plano retórico, passa a prevalecer quando se trata, principalmente, das organizações escolares, acentuando a idéia de articulação entre os diversos segmentos envolvidos no processo educativo (especialistas, professores, funcionários, alunos e familiares, comunidade do entorno das escolas etc.). “A gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração (...) como o resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade”. (LUCK, 2007, p.34).

Com relação a este movimento de mudança do paradigma da administração para o paradigma da gestão escolar, Luck aponta ainda para a constatação de que à idéia de gestão educacional, encontram-se ainda associadas

outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclo etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas (*Ibid*, p.49-50)

O debate a respeito da organização das unidades escolares, em especial a partir da adoção da idéia de *gestão educacional*, adquire caráter mais social e menos empresarial conforme vinha sendo abordado em períodos anteriores. A expressão *administração educacional* inspirava-se mais fortemente na administração empresarial, e era marcada por outras características, próprias de certo tipo de racionalidade burocrática.

Russo e Maia (2009), ao se proporem a apresentar o estudo a respeito do estado da arte em gestão da educação brasileira, apontam para a constatação de que a produção acadêmica a respeito da gestão escolar tomada como democracia torna-se significativa na produção de livros com primeira edição publicados entre os anos de 2001 e 2005.

Conforme já apontava Luck, outros temas tornam-se adjacentes ao debate da gestão democrática da escola, dentre os quais participação, colaboração da comunidade, cidadania e autonomia. A gestão escolar toma a dimensão da organização em prol da qualidade de ensino, sendo esse modelo organizacional pautado principalmente na busca da qualidade da educação e na socialização dos estudantes.

O olhar desta investigação centra-se, mais diretamente, nos ideais de gestão democrática da escola e de participação presentes na discussão realizada pela proposta de Comunidades de Aprendizagem que, pautada na obra de Paulo Freire, aponta a educação como possibilidade de transformação e emancipação dos homens e mulheres. Freire toma o processo educacional como um despertar para a participação, argumentando que a educação seria um meio privilegiado para a formação de sujeitos participantes, em contraposição à ausência da cultura participativa que caracteriza a formação histórico-social brasileira, reflexo de um modelo social fechado.

Após a vivência de uma educação democrática e conscientizadora, os cidadãos se tornariam sujeitos participativos e responsáveis pelos próprios destinos. O homem só seria capaz de entender a democracia na vivência do ambiente realmente democrático, exercendo a

sua responsabilidade social e política (...). Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida de seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes (FREIRE, 2006, p.100)

A gestão democrática da escola passa a ser entendida então como o espaço de diálogo entre todos e todas envolvidos nos processos educativos na busca pela qualidade da educação. A participação na organização escolar e nos processos de tomada de decisão passa a ser fundamental, abrindo-se um maior e mais vigoroso diálogo entre escola e comunidade, em especial naqueles espaços colegiados, como Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

A CF-88, portanto, consagra o princípio de gestão democrática da escola pública, como resultado da abertura política e da democratização do país, e abre caminho a um

processo gradativo de conquista efetiva do direito de participação, que sem dúvida tem avançado, mas que carece ainda de muitas conquistas. Daí porque insistir no tema da gestão democrática da escola e buscar avanços teóricos e práticos torna-se mais do que necessário, sob pena de abandonarmos tal conquista, tão importante para o país e para a educação.

A análise dos artigos selecionados apontou para o fato de que 25 dos textos relacionavam seu entendimento de gestão escolar do ensino público diretamente à gestão democrática. No rol de análises realizadas foi possível notar que diversas concepções de gestão democrática da educação estavam em discussão, entretanto todas contemplavam em sua base a necessidade de participação dos diferentes agentes na gestão escolar.

A temática de discussão mais recorrente diz respeito às críticas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como implementação da gestão gerencial no âmbito da escola pública. Em contrapartida, os autores que criticam a proposta do PDE apontam para a democratização da gestão escolar como modelo de organização que valorize a ação coletiva. É possível notar que esse é desenvolvimento teórico pelo qual se desenvolve as discussões dos artigos Art.1, Art.12-15<sup>5</sup>, Art.19, Art.22-27<sup>6</sup> e Art.26, no entanto, é importante destacar que cada um o faz à sua maneira.

O artigo Art.1 ao analisar os impactos do programa FUNDESCOLA no Estado de Goiás, enfatiza o caráter burocrático, diretivo e estratégico que envolve essa proposta de forma que acaba limitando a ação da gestão escolar à racionalização de gastos e eficiência operacional. O entendimento de gestão escolar expresso pelos autores relaciona-se à gestão democrática na medida em que seja “entendida como ação que prevê a descentralização pedagógica e administrativa como um meio para alcançar a participação mais decisória dos protagonistas escolares.” (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005, p.130). Assim, destacam a proposta da elaboração do projeto político pedagógico da escola como exercício de ação democrática, em contrapartida à racionalidade imposta pelo modelo do plano de desenvolvimento da escola.

A discussão realizada pelo artigo Art.12-15 ao buscar “conhecer os resultados do plano de desenvolvimento da escola (PDE), a partir da sua proposta de descentralização da educação, nas escolas do município de Manaus.” (QUEIROZ, 2007, p.111) também lança

---

<sup>5</sup> As referências aos artigos Art.12 e Art.15 encontram-se simultaneamente por se tratar de relatos de uma mesma pesquisa, conforme apresentado anteriormente.

<sup>6</sup> As referências aos artigos Art.22 e Art.27 encontram-se simultaneamente por se considerar o fato de tratarem do mesmo artigo publicado em revistas distintas, conforme apresentado anteriormente.

mão da mesma crítica e o faz com base no argumento de que dentre outros aspectos torna-se central considerar que

a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, a gestão escolar, o envolvimento dos pais e o clima escolar, ainda não encontraram seu caminho, uma vez que os projetos são imputados na escola sem o menor cuidado em seu desempenho. (Ibid, p.114).

Neste sentido, a proposta de gestão democrática da escola envolvida no texto é pautada nos princípios e na importância da gestão participativa e no efetivo desenvolvimento da ação direta de todas as pessoas inseridas no ambiente escolar.

Ao apresentar os aspectos significativos da implantação do PDE na escola pública, o artigo Art.19 também faz a crítica ao modelo racional econômico de gestão adjacente ao plano. Segundo o autor, “a referência de participação existente no PDE, no que se refere à regulamentação, segue a lógica formal” (SILVA, 2005, p.279), ou seja, trata-se de uma proposta de participação que se refere exclusivamente ou mesmo predominantemente às regras formais, como, por exemplo, estatutos e regulamentos. A consequência direta dessa lógica formal aplicada à participação é a predominância de um nível normativo de ação: referem-se a ações mais precisas e limitadas, principalmente no que diz respeito à autonomia dos agentes escolares.

Em contrapartida a essa gestão limitada e imposta pelo PDE, o autor passa a contemplar o entendimento de gestão democrática da educação pautada na participação e na efetiva socialização do poder. Sendo assim, para o autor, a gestão democrática da educação se daria, na prática, por meio da organização de instituições que lutem pela ampliação de direitos sociais e políticos no Estado brasileiro, ou seja, o movimento prático se daria à medida que essas instituições tomassem para si o movimento de participação “na elaboração, na implementação e na avaliação dos projetos educacionais, fazendo parte de um consenso nacional que estabeleça a educação com qualidade social como política pública” (SILVA, 2005, p.284)

A discussão realizada pelos artigos Art.22-27 apontam para as atividades desenvolvidas pelo FUNDESCOLA, e por consequência aborda o PDE – como um dos produtos daquele programa maior. A política do Plano, que envolve as escolas públicas brasileiras, valoriza a atividade gerencial na medida em que se organiza uma “rede de controle, na qual um controla o trabalho do outro velado pela idéia de participação” (OLIVEIRA, 2007, p.208). Ou seja, a autora lança a crítica à proposta do PDE argumentando com a possibilidade de que haja uma má interpretação para o sentido de

participação. Sendo assim, é possível notar que o entendimento de gestão escolar democrática apresentado pela autora é pautado na efetiva participação de todas as pessoas envolvidas na escola com vistas ao desenvolvimento de práticas coletivas, em contraposição à prática da gestão verticalizada, enraizada pelo centralismo burocrático e pelo autoritarismo da gestão gerencial.

O artigo Art.26 refere-se à realização da mesma pesquisa abordada pelos artigos Art.22-27, no entanto o foco da análise dos dados obtidos é diferenciado na medida em que esta se relaciona diretamente com o olhar dos atores escolares. Mesmo se tratando de outras autoras – o que sugere um foco de análise diferenciado – é possível notar que o entendimento de gestão democrática trabalhado por este artigo relaciona-se diretamente àquele exposto anteriormente. Acredita-se que esse mesmo entendimento esteja diretamente relacionado ao fato de que uma das autoras do Art.26 tenha sido a orientadora do trabalho que deu origem ao Art.22-27, estabelece-se assim o mesmo referencial e posicionamento teórico de análise.

O entendimento de gestão escolar democrática explicitado pelas autoras aproxima-se daquele apresentado nos artigos Art.22-27 e é pautado no efetivo exercício da participação, ou seja, na autêntica participação, “participação de um poder e não de meras formas de manipulação, cooptação ou imposição ensejada pelos imperativos de eficiência e alcance de resultados” (MOTTA, 1987 apud FREITAS, SCAFF e FERNANDES, 2006, p.46).

Os artigos até aqui analisados puderam ser agrupados tomando como elemento comum a crítica que apresentam às políticas gerenciais estratégicas utilizadas pelo FUNDESCOLA e pelo PDE na gestão das escolas públicas. Ao final desse primeiro momento de análise foi possível observar que o entendimento de gestão democrática da educação não é unânime e certas vezes pode contemplar princípios que acabam não sendo abordados como regra geral. A gestão escolar democrática até aqui já foi entendida por “descentralização pedagógica e administrativa”, “socialização do poder”, “gestão participativa”, “participação no desenvolvimento de práticas coletivas” e “autêntica participação”.

Em continuidade à análise dos artigos foi possível observar que dois textos abordavam a temática da violência escolar relacionada à gestão. Sendo assim se estabeleceu mais um agrupamento, agora relativo aos dois artigos que se referiam a temática da violência.

O artigo Art.21 analisa o crescimento da violência escolar como desafio posto aos educadores brasileiros. Mais especificamente, as discussões realizadas pela autora se atêm “um pouco mais no papel do diretor na gestão da violência na escola, bem como suas implicações para a formação docente” (LEME, 2009, p.542). Assim, ao tratar especificamente do papel do diretor frente às dificuldades geradas pela violência escolar aponta que a implantação de ações que superem as dificuldades no contexto escolar só tem impacto positivo em ambientes propícios à mudança e preparados para o desenvolvimento de ações neste sentido.

A proposta de gestão escolar apresentada pela autora como meio para a superação da violência escolar aborda os pressupostos da gestão democrática da escola. Mais diretamente, esse entendimento pauta-se no processo pelo qual todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar participem da elaboração das normas de conduta da escola com o intuito de que todos se responsabilizem pelo cumprimento dessas normas, dessa maneira destaca-se a situação ideal em que reuniões ou assembléias sejam realizadas regularmente para discussão das normas e, sobretudo, dos princípios que sustentem a vivência cotidiana no ambiente escolar.

Num mesmo enfoque temático, o artigo Art.24 trata da reflexão sobre o agravamento da violência nas escolas e apresenta relatos de iniciativas que surgiram em forma de combate a este movimento. A gestão escolar democrática também passa a ser entendida pelo papel articulador, coletivo e totalizante, garantindo a participação de todas as pessoas envolvidas. Esse processo de gestão adquire caráter democrático/participativo, traduzido por meio da efetiva participação e do ambiente escolar favorável a este movimento. Mais especificamente, “para que a gestão seja efetiva e eficaz, deve ser descentralizada e compartilhada com todos os membros da comunidade escolar, em todas as suas etapas, durante todo o seu percurso.” (OLIVEIRA, 2008, p.504)

Além da temática da violência escolar relacionada aos processos de gestão, a discussão da organização de órgãos colegiados foi outro agrupamento possível de se realizar na medida em se insere neste grupo a análise de mais dois artigos. O artigo Art.4 aborda as práticas discursivas de conselheiros escolares de escolas públicas. A gestão escolar, neste contexto, é entendida como um processo de construções e discussões coletivas na medida em os participantes da gestão escolar se organizem em órgãos colegiados, como neste caso específico, em que a pesquisa realizada foca os olhares na constituição do conselho escolar.



Já o artigo Art.9, trata diretamente da gestão em escolas técnicas, diferenciando-se da discussão realizada até aqui, pois não se refere à escolas de ensino fundamental. O texto busca compreender o campo de tensão constituído na gestão escolar considerando as relações vivenciadas neste contexto quando da organização em colegiados e reuniões pedagógicas coletivas. A partir da análise da autora, não é possível identificar um entendimento explícito de gestão democrática, entretanto observa-se que os pressupostos de gestão escolar se viabilizam por meio da participação em órgãos colegiados, como neste caso, mais diretamente, refere-se à participação na Associação de Pais e Mestres (APM).

Este tipo de análise, realizada pelo Art.9, reflete diretamente no entendimento de gestão escolar que passa a defender a gestão democrática da educação por meio da relação direta com os aspectos financeiros da organização educacional. A ênfase da discussão realizada pela autora apresenta-se sobre o movimento de captação e aplicação financeira como medida de complementar ou até mesmo substituir a verba destinada pelo governo Estadual às escolas técnicas (CEETPS).

A autora faz a crítica ao caráter centralizador das ações da APM por meio da argumentação de que “ao mesmo tempo em que os atores, em situações coletivas, influenciam e podem modificar, ao menos parcialmente, as decisões que emanam de órgãos centrais, podem ser cooptados para cumprir seus objetivos.” (MARTINS, 2008, p.200), sendo assim, aponta para a necessária abertura da gestão escolar à participação.

Ao discutir a “Judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”, o artigo Art.8 aproxima-se do grupo de textos que entende a gestão democrática da escola por meio da participação em órgãos colegiados. Por judicialização das relações escolares os autores se referem ao fenômeno caracterizado pela ação da justiça no universo da escola e nas relações escolares, ou seja, ação direta da justiça no âmbito escolar como maneira de garantir o cumprimento dos direitos sociais dos cidadãos.

Neste contexto específico, o entendimento de gestão escolar trabalhado pelos autores não é explícito, mas apresenta alguns apontamentos que permitem compreender que se relaciona à gestão democrática de maneira que se refere à escolha dos gestores de escola pelos pares ou mesmo pela ação do conselho escolar em estabelecer as regras de disciplina da escola no processo de elaboração do regimento escolar. Os autores constatam que “o estado das relações escolares está solicitando um novo pacto entre seus atores. E este pacto deve-se iniciar entre aqueles que detêm a técnica da racionalidade: os

educadores e a família, que está alijada do processo escolar.” (CHRISPINO e CHRISPINO, 2008, p.26)

Ao fixar os olhares sobre as políticas de autonomia e gestão escolar em Portugal, o artigo Art.2 também relaciona sua discussão de gestão democrática da educação ao âmbito da participação em órgãos colegiados. É possível notar, no decorrer da apresentação realizada pelo autor, que o artigo tende a defender o modelo de gestão escolar pautado nos princípios da gestão democrática presentes na Constituição da República de Portugal, de 1976, apontando que essa Constituição da República consagra elementos da revolução de abril de 1974.

A referida revolução, segundo o autor, toma a gestão democrática como a “gestão exercida por órgãos colegiais eleitos” (BARROSO, 2009, p.993). Além disso, o autor destaca que “Portugal e Espanha eram os únicos países europeus em que o director da escola era eleito. No caso português [inclusive], a originalidade residia igualmente no primado da gestão colegial e da eleição dos cargos de gestão intermédia.” (Ibid, p. 995)

O entendimento de gestão democrática da escola por meio da participação em órgãos colegiados também é compartilhado pelo artigo Art.11, na medida em que o autor discute o processo de implantação da reforma baiana iniciada pelo governo do estado em 1999 e financiada em grande parte pelo Banco Mundial (“Educar para Vencer”). A discussão realizada pelo texto apresenta a escola como um espaço em que se busca “praticar e promover a democracia em todas as relações humanas, incentivando cidadãos, pais, professores, alunos e administradores para trabalhar em conjunto na formulação da política.” (FANTINI, GITTELL E MAGAT, 1970 apud REITER, 2008, p.136)

Neste contexto, o entendimento de gestão democrática pauta-se na importância e necessidade de participação dos diferentes agentes na gestão escolar (diretores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade do bairro), sendo que um dos canais que viabiliza essa participação é o Conselho de Escola, órgão colegiado pelo qual é exercida a democracia representativa e no qual todos os segmentos representados devem ter direito a voz e posicionamento na tomada de decisão.

Num outro agrupamento de artigos, foi possível reunir os textos que tomassem o entendimento de gestão escolar democrática da escola como gestão participativa e apontassem para a centralidade da participação como elemento da gestão. Dessa maneira, apresenta-se o artigo Art.6 que, com o intuito de analisar alguns aspectos que dizem respeito às diferenças entre escolas e dentro das escolas, no que diz respeito à qualidade de

ensino e ao rendimento dos alunos, destaca a participação de diferentes agentes como elemento a somar quando se trata da temática da qualidade da educação

Com base no estudo da literatura nacional e internacional, o autor apresenta alguns aspectos que permitem que as escolas conquistem a qualidade da educação oferecida. Neste contexto, elementos como autonomia são apresentados, além disso, a gestão democrática abordada fundamenta-se na vivência de

uma ambiência democrática (não populista), certo grau de consenso entre os professores, ordem, forte interesse pelos alunos, foco nas atividades educacionais e constante acompanhamento e avaliação (...) (GOMES, 2005, p.293)

O artigo Art.16 também aborda a temática de estudo da gestão democrática da escola por meio da vivência da gestão participativa. Sendo assim, ao se propor à tarefa de “estudar a formação continuada a partir de diferentes situações formativas vivenciadas e as implicações e significados disso para as pessoas e para o seu desenvolvimento profissional” (GHIGGI, ZANCHET e FORSTER, 2008 p.4), os autores apontam para a necessidade da vivência de relações mais democráticas e dialógicas no ambiente escolar.

Ao tratar mais diretamente da gestão participativa, os autores apontam para relatos das diretoras participantes da investigação que argumentam com relação à necessidade de que as escolas contassem com professores, pais, alunos e comunidade para participarem e fazerem “acontecer ‘coisas’ que aumentassem e consolidassem a confiança na relação entre escola e comunidade” (Ibid, p.11). Neste sentido, argumentam que o envolvimento de todas as pessoas tem papel fundamental na construção da autonomia da escola.

Com base na apresentação dos autores, nota-se que o entendimento de gestão democrática da escola utilizado como referência para a argumentação é pautado em alguns elementos como partilha de poder, ampliação do espaço democrático da escola, processos de politização e reflexão no âmbito da participação de todas as pessoas envolvidas no ambiente escola – professores, funcionários, pais, alunos e comunidade.

Ao analisar a participação do professor de educação física no contexto da gestão escolar, o artigo Art.17, corrobora com a idéia da necessidade de participação de todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar. Entretanto, os autores destacam que, “apesar de ser legalmente obrigatório nas instituições de ensino público [o modelo da gestão democrática], não vem sendo desenvolvido na prática cotidiana das escolas.” (ILHA e KRUG, 2008, p.3)

Segundo os autores, esse modelo de gestão envolve ações como participação em processos de decisão, avaliação, reflexão e discussão em espaços coletivos. Neste sentido, o entendimento de gestão escolar defendido pelo artigo é aquele que tem base num modelo que priorize os princípios democráticos e abram espaços para a participação de todas as pessoas. Segundo os autores, a gestão democrática, na medida em que insere os diferentes agentes nos espaços de tomada de decisão, torna-se espaço para a formação continuada de professores, por meio da reflexão e da análise sobre a realidade escolar.

Além de também se pautar na gestão participativa, o entendimento de gestão democrática da escola explicitado pelo Art.18 também se baseia na necessidade da socialização das relações no ambiente escolar. Ao tecer consideração a respeito da incorporação das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) pelo currículo escolar, a autora toma como ponto de partida para o processo de socialização o desenvolvimento de ações coletivas.

Com base na argumentação realizada pela autora e, principalmente, a partir do destaque dado à experiência de uma das escolas participantes da pesquisa, é possível notar que o artigo defende a proposta de gestão democrática da educação no sentido em que escola e comunidade de entorno estabeleçam parcerias e estejam diretamente correlacionadas num processo de socialização. Sendo assim, a autora aponta que as ações coletivas, o diálogo e apoio entre ambas as partes foi o pano de fundo que “influenciou diretamente a performance dos gestores da escola e a decisão de abrirem espaços para que a socialização das atividades práticas e as reflexões coletivas sobre avanços e problemas encontrados na utilização das tecnologias.” (KUIN, 2009, p.9)

A leitura e análise dos artigos permitiram o agrupamento dos textos ainda de maneira que fossem articulados aqueles que se referiam à gestão democrática da escola entendida como realização da autonomia. Esse princípio pode ser observado no artigo Art.14 que, ao refletir sobre os gestores escolares no contexto organizacional da escola, aponta para o fato de que, “políticas públicas voltadas à descentralização devem favorecer o surgimento de um novo modelo organizacional no qual estejam pautadas a autonomia da escola e dos atores educativos, em prol de uma educação emancipadora.” (IANNONE, 2006, p.15)

Neste contexto, o entendimento de gestão democrática da escola, a participação e a abertura da organização escolar apresentam-se no artigo por meio da discussão a respeito

da “extinção da dicotomia entre o interior e o exterior da escola” (Ibid, p.9), reconhecendo a comunidade educativa formada por alunos, professores e pais.

No mesmo sentido, a discussão realizada pelo artigo Art.23 trabalha com o entendimento de gestão democrática relacionado à autonomia escolar na medida em que destaca princípios da participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar (professores, funcionários, pais, alunos, comunidade) por meio de organizações deliberativas, como por exemplo, o colegiado escolar, sendo assim, trata-se da gestão escolar democrática com base na “ótica do controle social e do ético político coletivo de participar da legislação e da gestão, a ponto de modificá-las, reformá-las.” (SANTOS, 2009, p.146)

Outro entendimento de gestão democrática da escola trabalhado por um dos artigos analisados relaciona-se a uma via de mão dupla. Esse princípio norteia a discussão realizada pelo artigo Art.7 na medida em que se entende, por mão dupla, o movimento em que a gestão democrática atende ao neoliberalismo por trabalhar com preceitos de ação privatista e ao mesmo tempo atendem ao movimento progressista ao buscar a construção do espaço público democrático.

Apesar de implantada com base no modelo neoliberal, a institucionalização da gestão democrática pode representar avanços na forma de condução do dia-a-dia da escola, tendo em vista que as políticas educacionais ganham materialidade no locus de sua implementação.” (MARQUES, 2006, p.512).

A gestão escolar democrática, neste contexto é também entendida pela autora como movimento em favor da construção da cidadania na condição de se apresentar como meio de participação efetiva. Assim,

Com a participação na definição dos rumos da escola, os que compõem a comunidade escolar têm a possibilidade de vivenciar um processo diferenciado de gestão da coisa pública, que passa a ser também de sua responsabilidade, contribuindo, assim, na construção de sua cidadania. (Ibid, p.512)

Só com base em políticas de descentralização que busquem a construção de uma gestão democrática, que contribua na formação cidadã da comunidade escolar a gestão escolar poderá efetivamente concorrer para a transformação da educação e da sociedade. (Ibid, p.524)

Mais diretamente se referindo às demandas dos movimentos sociais para a escola, o artigo Art.25 parte do entendimento de gestão democrática da educação como movimento de superação da democracia atual. O modelo de gestão apresentado pelo autor valoriza a busca pelo avanço democrático historicamente reivindicado pelos grupos civis organizados

e que pretende que esse processo se volte para além da democracia limitada e concedida que se coloca na realidade atual.

A superação da democracia limitada necessariamente deve transpor os limites e concessões da democracia cedida, na qual a

busca pela ampliação do diálogo e pela participação de todos na construção e administração da escola e da educação pública se transforma na simples organização formal dos espaços de representação, que, por mais importantes que sejam não são suficientes ao necessário avanço democrático (CRUZ, 2009, p.71)

Em favor da verdadeira vivência da democracia na gestão escolar, o autor argumenta em favor do aspecto de que

para apreender a democratização da escola, torna-se necessário compreender que é na experiência da pluralidade e da diversidade entre as perspectivas diferentes – pode-se chegar ao entendimento e ao consenso – que o significado primeiro do espaço público pode ser encontrado no ‘agir em concerto’ (Ibid, p.71)

A gestão democrática da escola adquire, também, o entendimento de partilha de poder, tomada de decisão e ação coletiva na discussão realizada pelo artigo Art.28 à medida que as autoras, ao abordar a temática da implantação do ensino de nove anos no contexto de uma escola do interior paulista destacam a necessidade de participação dos diferentes segmentos nos processos de organização escolar. Sendo assim, é possível inferir que o entendimento de gestão escolar trabalhado pelas autoras relaciona-se à democratização da gestão.

Um dos autores tomados como referência para a análise da administração escolar democrática é Paulo Freire e, dentre os apontamentos lançados, é possível destacar que para a discussão realizada por meio do viés freireano

somente intenções e atitudes democráticas não são suficientes: é preciso criar nas unidades escolares uma cultura de participação que reúna todos os envolvidos no processo educacional, possibilitando a propagação de todas as informações necessárias ao debate e à tomada coletiva de decisão. (MAIA e CAMILLO, 2009, p.155-156)

Neste cenário, o(a) diretor(a) assume papel central como articulador entre os objetivos da educação e a participação dos diferentes agentes por meio da criação de condições de partilha de poder, da garantia do trabalho coletivo, da transparência nas relações e da busca pela qualidade da educação oferecida.

No processo de análise dos artigos foi possível notar que uma das autoras responsáveis pelo texto Art.28 é também autora do Art.13, sendo assim o viés teórico abordado em ambas as discussões fazem referência à centralidade do diálogo no processo

de gestão democrática da escola. O artigo Art.13, por sua vez, aborda a temática da formação de professores e neste contexto sinaliza a necessidade da realização de cursos de formação no intuito de discutir e propor reflexões relacionadas à gestão escolar, tendo a dialogicidade problematizadora como ação central para que se mude a realidade autoritária da gestão escolar.

Concordamos com Freire (2006, p.25) que é necessário pensar, organizar e executar programas de formação permanente mediante trabalho conjunto entre universidade (que ele denomina cientistas) e Administração do sistema, '[...] que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática' porque '[...] não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente''. (FREIRE, 2006, p.25 *apud* MELLO e MAIA, 2009, p.68)

O artigo Art.5 não foi incluído em nenhum dos agrupamentos realizados e merece destaque no corpo da elaboração desta pesquisa por tratar de um entendimento de gestão democrática que difere dos demais textos.<sup>7</sup> Na perspectiva teórica adotada pelo autor a gestão democrática da escola é entendida como

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p.125-126)

Com base nesta apresentação teórica trazida pelo autor é possível identificar alto nível de aproximação entre o artigo em questão e os pressupostos de gestão escolar adotados pela proposta de Comunidades de Aprendizagem. Essa aproximação se dá em diversos aspectos e principalmente no que diz respeito à efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar que, por sua vez, realiza-se pelo diálogo e pelas normas coletivamente construídas trazendo a referência direta ao entendimento pautado na valorização dos argumentos para a realização de processos de discussão e tomada de decisão coletiva.

---

<sup>7</sup> O destaque dado ao artigo Art.5 relaciona-se diretamente com o objetivo desta investigação e será justificado no momento em que se proceder à identificação do grau de aproximação entre os pressupostos de gestão trabalhados pelos artigos analisados e os pressupostos de gestão escolar trabalhados pela Aprendizagem Dialógica

### 3.2. Participação dos diferentes agentes

Por meio da apresentação do entendimento de gestão democrática que norteava a elaboração de cada um dos artigos analisados foi possível notar que a discussão teórica acerca dessa temática pode estar pautada em diferentes princípios. Entretanto, com relação à participação e envolvimento das pessoas nas práticas que se norteiam pela gestão democrática da educação os artigos parecem estabelecer o padrão da valorização do envolvimento de todos(as) aqueles(as) que de alguma maneira se relacionem com o processo educativo.

Segundo Luck (2007, p.81), vivenciar a gestão democrática no ambiente escolar

corresponde a dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

A análise realizada permitiu observar que grande parte dos artigos partilha dessa concepção e inclusive apontam para a necessidade e centralidade da discussão e decisão coletiva com vistas a garantir a organização da gestão escolar democrática. A participação e o posicionamento de pessoas relacionadas aos diversos grupos que compõem o contexto escolar permitem que a tomada de decisão corresponda aos anseios da comunidade escolar. Neste sentido, grande parte dos textos analisados contempla a participação não só de pais, funcionários, alunos e professores, mas passam a considerar o envolvimento das pessoas que compõem a comunidade externa à escola, aqui entendida como comunidade do entorno escolar.

Alguns artigos são mais enfáticos à importância da participação dos professores principalmente se considerarmos os processos de elaboração do projeto político pedagógico da escola ou a participação em colegiados e órgãos de caráter mais administrativos. Outros estabelecem o foco da discussão na centralidade do envolvimento dos pais diante dos processos gestores, bem como alguns também apontam como locus de atuação dos pais o acompanhamento direto dos alunos diante das tarefas escolares e a postura que assumem nos espaços educativos. Além disso, a comunidade de entorno da escola, seja por meio de ação individual, ou mesmo de movimentos sociais também é abordada como elemento central e decisivo para a organização e vivência da gestão democrática na escola.



Ainda com relação à participação dos pais é interessante destacar as considerações do artigo Art.22-27 no momento em que a autora destaca que

cabe ressaltar que, lograr o envolvimento dos pais não é um projeto fácil de realizar, principalmente, se elaborado por meio de planos estratégicos, com ações pensadas e propostas numa via de mão única. É preciso perguntar: Quais são as necessidades dos pais? O que esperam da escola? Como podem participar?”(OLIVEIRA, 2007, p.21-22)

Sendo assim, a crítica lançada pela autora no que diz respeito à participação que é requerida aos pais atualmente é entendida apenas como a aceitação de um produto e à manutenção dos resultados da escola sem verdadeiramente visarem seu envolvimento direto.

Todavia, chama a atenção o fato de que poucos artigos se refiram às maneiras como se efetiva a participação de funcionários e alunos nos processos de organização e viabilização da gestão democrática da escola. Os artigos que se referem à superação da violência escolar apontam para a necessidade de que os alunos participem do processo de elaboração de regras de conduta e disciplina na escola. Entretanto, nota-se que esse processo está diretamente relacionado à intenção de responsabilização e inserção dos alunos numa questão pontual e que diz respeito diretamente à maneira como os alunos agem no ambiente escolar.

Já com relação aos funcionários, nenhum dos artigos aborda explicitamente a importância da ação desse segmento de profissionais para a organização da gestão escolar. Alguns fazem referência à participação de funcionários em órgãos colegiados como no caso do conselho de escola, mas não abordam especificamente essa temática, apontando em que medida a ação de funcionários na gestão escolar pode contribuir para a qualidade da educação, inclusive porque os funcionários também são membros da comunidade escolar e suas ações refletem nos processos educativos. Acredita-se que este é um campo de estudos que ainda possa ser explorado por propostas de pesquisa e que, futuramente, possa contribuir para a consolidação do processo de gestão democrática das escolas brasileiras.

### **3.3. Maneira como se dá a participação**

Por meio da análise do entendimento da gestão democrática da escola, de certa maneira, foi possível observar que os autores relacionam diretamente essa temática da maneira como se dá a participação na gestão escolar. Sendo assim, apesar de já apresentada a relação que os autores estabelecem entre a gestão democrática e as formas de

participação, pretende-se aqui abordar alguns aspectos específicos que, futuramente, possam auxiliar na análise a qual se propõe esta pesquisa.

A abrangência da categoria de análise “maneira como se dá a participação” certas vezes identifica-se com o próprio entendimento de gestão democrática do autor na medida em que, para apresentar o modelo de ação que efetive a gestão democrática da escola, os autores muitas vezes se referem diretamente a maneira como se daria a participação das pessoas no contexto da ação democrática.

Para que fosse possível identificar a maneira como se dá a participação no processo de gestão democrática da escola este trabalho estabeleceu três grupos de ações que identificassem o desenvolvimento deste processo. Primeiramente pensou-se em discutir se os autores apresentavam como maneira de participação a elaboração de documentos, em seguida a participação em colegiados escolares e, finalmente analisou-se se a gestão democrática da escola apresentada pelos autores contemplava os processos coletivos de tomada de decisão.

No decorrer da leitura e análise, foi possível notar que os autores que apresentavam vínculo direto com os pressupostos de gestão democrática apresentados pela legislação brasileira baseavam a efetivação dessa ação na participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar em órgãos colegiados e na elaboração de documentos como, por exemplo, o projeto político-pedagógico da escola ou o regimento interno da instituição.

Assim, com relação à sub-categoria de análise “elaboração de documentos” foi possível observar que os autores que faziam referência a este processo como legitimação da gestão escolar o apresentavam ou como forma de crítica, por exemplo, à limitação proposta pelo PDE ou como uma das maneiras que constituíssem a efetiva democratização da gestão escolar. Neste sentido, a sub-categoria “elaboração de documentos” em todos os casos esteve relacionada a uma outra ação de efetivação da gestão democrática.

Este dado de pesquisa permite identificar que, dentre o rol de artigos, que se pautavam na gestão democrática da escola nenhum defende a postura burocrática da participação limitada à elaboração de normas e documentos da escola. A ação gestora na elaboração de documentos ligada a outras formas de efetivação da gestão garante a participação, deliberação e avaliação do processo organizacional, sendo assim a comunidade escolar, preconizada pelo grupo de textos analisados, é tomada pela gestão não só para o cumprimento de leis, decretos e ordens superiores.

A sub-categoria “participação em órgãos colegiados” foi abordada pela grande maioria dos artigos. Acredita-se que este fato possa se justificar, primeiramente pela orientação legal para a composição de órgãos, como o conselho de escola e a associação de pais e mestres e em segundo lugar pela necessidade de estabelecimento de um espaço institucionalizado de discussão e ação coletiva. Além da apresentação desses órgãos colegiados, outros espaços de decisão foram apontados e por tratar diretamente da organização da gestão foram incorporados à esta sub-categoria.

O artigo Art.16 apresenta a importância da participação dos alunos no órgão colegiado Grêmio Estudantil e, além disso, destaca a organização de uma Constituinte Escolar. Já o artigo Art.17, além dos conselhos de escola, aponta para a participação em conselhos de classe e em reuniões pedagógicas – acredita-se que isso se apresenta por se tratar de um texto específico com relação à formação de professores.

O artigo Art.23 aponta para a organização do Colegiado Escolar e da Unidade Executora, no caso específico de Vitória da Conquista. O Colegiado Escolar aproxima-se muito dos pressupostos que norteiam o conselho de escola e se apresenta como

um órgão destinado a promover o fortalecimento e a dinamização da administração da Escola, tendo em vista requerer a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, democratizando as relações desenvolvidas nesse ambiente e concorrendo para o aperfeiçoamento de sua ação administrativa e pedagógica; (Regimento Unificado das Escolas Municipais aprovado em 1996, Resolução nº 001/96, capítulo III, Seção III, artigo 37 apud SANTOS, 2009, p.140)

Já a Unidade Executora apresentada pelo autor, norteia-se pelo princípio básico da “busca da promoção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares municipais, com a participação da comunidade.” (Regimento nº 004/2004, seção II, art.36 *apud*, SANTOS, 2009, p. 146). Neste sentido, é possível notar que este colegiado cumpre o mesmo papel da Associação de Pais e Mestres (APM).

O artigo Art. 28 destaca o fato de que a participação se dê na organização de colegiados como, por exemplo, o conselho de escola, mas também sinaliza para a participação em comissões de trabalho. Observa-se que a ênfase no trabalho por meio de comissões é dada no sentido em que este artigo trata do processo de implantação do ensino de nove anos em escolas públicas do interior de São Paulo.

Com relação à sub-categoria “maneira como se dá a participação”, a maioria dos artigos é enfático ao abordar a necessidade da gestão e tomada de decisão coletiva. Além disso, alguns autores entendem esse processo de tomada de decisão atrelado a outros

elementos, como, por exemplo, o Art.17, que atrela esse processo coletivo à avaliação, reflexão e discussão dos objetivos da educação em ambientes coletivos.

Já o artigo Art.28 estabelece a valorização da tomada de decisão coletiva na medida em que a gestão democrática da escola também se faça por meio da efetiva partilha do poder. Neste cenário, segundo a autora, o diretor assume papel central de articulador entre os objetivos da educação e a participação coletiva nos processos decisórios.

O artigo Art.16 aborda também a ênfase da partilha e socialização do poder na gestão escolar e, além disso, destaca a necessidade de que a escola “ouça” os pais para o desenvolvimento da gestão democrática no sentido em que a relação se dê de maneira que valorize as demandas das famílias e estabeleça a articulação necessária para a ação conjunta entre todos os membros da comunidade escolar.

Com base no princípio muito próximo ao de partilha de poder, o artigo Art.19 aponta para a necessária socialização do poder nos processos organizacionais da educação. A participação nos processos de tomada de decisão estaria diretamente relacionada à crítica que o autor faz à condição de participação-execução que a gestão escolar tem assumido atualmente. Por participação-execução o autor entende o modelo contido no PDE que

objetiva sobrepor a referência histórica de *participação-socialização do poder*, que pressupõe um modelo de organização da escola que amplie a autonomia dos sujeitos e construa na escola espaços mais democráticos, para que os sujeitos ultrapassem a regulamentação formal da participação e possam criar experiências mais incluídas.” (SILVA, 2005, p.16)

O artigo Art.24 ainda se relaciona à tomada coletiva de decisão e, além disso, aponta para a necessidade de articulação entre as comunidades interna e externa à escola, no sentido de que juntas estabeleçam ações coletivas, com vistas a atingir os objetivos da escola e à superação das dificuldades vivenciadas. Neste contexto, o gestor educacional assume o papel de mobilizador e racionalizador de ações em prol da construção do ambiente democrático na escola.

Ainda na sub-categoria “maneira como se dá a participação” foram elencados alguns artigos que se referem ao processo de eleição de diretores. Este é o princípio norteador da discussão realizada pelo artigo Art.8, que destaca a escolha de diretores por seus pares, ou seja, por meio da participação do grupo de professores. Sendo assim, a apresentação do processo de eleição de diretores como princípio da gestão democrática da escola também se faz presente nas discussões dos artigos Art.4 e Art.7.

Finalmente, o artigo Art.5 aponta o processo de participação na gestão escolar pautado no envolvimento de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar. Assim,

o autor preconiza que o processo de tomada de decisão coletiva esteja relacionado diretamente com a vivência do diálogo e tenha bases na força e validade do argumento dos participantes, na medida em que este se sobreponha às relações de poder.

## **4. O grau de proximidade entre a gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem e a produção bibliográfica atual**

O objetivo central desta investigação previa o levantamento, análise de dados, leituras e estudos teóricos que permitissem identificar o grau de aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica atual e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica, base conceitual da proposta de Comunidades de Aprendizagem. Com base na apresentação realizada até aqui foi possível notar que este objetivo permeou toda a discussão deste trabalho. No entanto, este capítulo, mais especificamente, destina-se à organização e discussão dos dados apresentados até o momento.

Sendo assim, a proposta deste capítulo é de realizar a identificação do grau de proximidade ao qual vem se referindo toda a elaboração teórica anterior. Primeiramente faz-se necessário apresentar a discussão que a proposta de Comunidades de Aprendizagem realiza no que diz respeito à gestão escolar. A seguir, com base nos dados obtidos com a análise da produção bibliográfica atual, realiza-se um entendimento geral de gestão democrática da escola que, por sua vez, represente os artigos analisados.

E, finalmente, a partir dessa elaboração geral, torna-se possível estabelecer a aproximação ou distanciamento deste entendimento com a proposta de gestão democrática da escola trabalhada pelos pressupostos da Aprendizagem Dialógica, apresentando-se como possibilidade de se atender o objetivo traçado para este estudo.

### **4.1. Gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem**

A gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem é pautada nos princípios da Aprendizagem Dialógica, assim como toda e qualquer ação que se realize nas escolas que optam por esse movimento de transformação do espaço escolar. A partir desta constatação afirma-se que o estudo da temática privilegiada desta investigação está diretamente relacionada ao estudo dos princípios da Aprendizagem Dialógica, assim como às contribuições do conceito de “racionalidade comunicativa”, de Habermas, e de “dialogicidade”, de Paulo Freire.

Por isso mesmo, a apresentação teórica à qual se propõe esta etapa de discussão, traz alguns elementos identificados em estudos realizados durante o período de realização da pesquisa. Cabe aqui o destaque a autores como Habermas (1987a, 1987b), Flecha (1997), Ferrada (2001), Elboj (et al, 2002), Freire (2005, 2006), Braga (2007), Gabassa (2007) e Aubert (2008). Parte-se, primeiramente, da análise do contexto geral da sociedade brasileira, com ênfase na questão da gestão das escolas públicas, transformadas em CA, no município de São Carlos/SP e pretende-se analisar o desenvolvimento da gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem.

A sociedade brasileira é marcada pelo modelo colonizador português, aristocrático, burguês e escravista. Desse modelo originou-se uma sociedade elitista, no qual a educação se colocou a serviço de poucos. Por meio das relações de poder e de dinheiro perpetuou-se uma cultura europeizada, branca e baseada na exploração dos que a ela não tinham acesso. Conforme afirma Freire (2006), a sociedade brasileira, historicamente, tem sido marcada por seu caráter fechado e conseqüentemente pela inexperiência democrática de seu povo, enraizada principalmente em suas origens culturais.

O autor destaca o pano de fundo no qual nasce a sociedade brasileira quando argumenta que o homem nasceu e se desenvolveu, neste país, em condições culturais de “mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’ que sempre floresce entre nós em plena fase de transição” (*ibid*, p.77). Com base nesse processo de dependência, o autor argumenta que a inexperiência democrática é conseqüência de um povo que nunca teve voz e participação social, de um povo anulado pelo poder das elites. Afirma que

dentro da estrutura econômica do grande domínio [de terras], com o trabalho escravo, não teria sido possível um tipo de relações humanas que pudesse criar disposições mentais flexíveis capazes de levar o homem a formas de solidariedade que não fossem privadas. Nunca, porém, as de solidariedade política (*Ibid*, p.81)

Frutos dessa formação social elitista e desigual, os processos educativos escolares brasileiros foram, historicamente, marcados pela exclusão das classes populares e, conseqüentemente, por um caráter fechado, dificultando a sua abertura à discussão de seu papel político ou mesmo ao diálogo questionador ou transformador. Freire aponta para o fato de que a educação brasileira, ao não se responsabilizar pela democratização da cultura, deixava aos grupos sociais politicamente organizados a tarefa “de dar atenção aos *deficits* quantitativos e qualitativos de nossa educação”, já que “estes *déficits*, realmente alarmantes, constituem óbices ao desenvolvimento do país e à criação de uma mentalidade democrática” (*Ibid*, p. 109).

A cultura brasileira a que Freire já se referia, assim como os processos de transmissão e questionamento dessa mesma cultura, acabam sendo refletidos nos espaços escolares, já que, por excelência, a educação tem sido referenciada como a estrutura social e política responsável por três eixos de ação: “transmissão da cultura, integração social e socialização [dos estudantes]” (FERRADA, 2001, p. 134). A partir deles, as instituições escolares podem assumir o papel de reprodução ou transformação da cultura em que se insere.

A forma como se dá este processo de transmissão da cultura traz conseqüências diretas para o agir educativo, da mesma forma que influencia a gestão dos sistemas de ensino e, mais diretamente, a gestão das unidades escolares. Discute-se então o fato de que as situações de aprendizagem não devam ocorrer de forma individual e desconexa do ambiente em que se encontram, considerando que fazem parte do coletivo social em que os estudantes aprendem, “devem responder ao contexto sócio-histórico-político e econômico em que se produzem, contribuindo ao mesmo tempo para desenvolver uma consciência crítica que permita mobilizar mudanças culturais que se dirijam à libertação dos oprimidos” (*Ibid*, p.16)

Tomando como base os pressupostos de Freire e Habermas, por meio da Aprendizagem Dialógica, a gestão democrática das escolas CA se faz com base em todas as ações do cotidiano escolar, sejam elas de ensino-aprendizagem, de participação de voluntariado ou mesmo de tomada de decisão. Segundo Braga (2007), a qualidade da educação oferecida aos estudantes no espaço escolar está relacionada a todas as ações desenvolvidas naquele espaço e, principalmente, relaciona-se com a participação de todos os que convivem com as crianças.

Uma participação em que todas as pessoas possam ser ouvidas e em que as formas de decisão sejam mais igualitárias. Uma participação que não envolva somente transformações para a escola e suas crianças, mas para toda a comunidade. Uma participação que seja dada em vários espaços e de diversas formas (...) (BRAGA, 2007, p.220)

Na proposta CA a gestão da escola se faz de maneira que todas as pessoas tenham o direito a se colocar diante das situações vividas. Parte-se, portanto, do princípio habermasiano de que todos e todas são sujeitos capazes de linguagem e ação, destacando que por meio da comunicação e da racionalidade comunicativa todos são capazes de apresentar seus argumentos com base em pretensões de verdade, veracidade e retitude, com vistas ao entendimento e ao planejamento da ação.

Tomando por base os princípios apresentados por Habermas, principalmente com relação à argumentação, Ferrada (2001) sinaliza para o fato de que, por meio da participação de todos os envolvidos nos processos escolares, torna-se possível compreender que os acordos alcançados possam representar de maneira mais objetiva e



real os verdadeiros desejos dos membros de determinada comunidade. A autora destaca, ainda, que cada vez mais se torna emergente a “necessidade de criar situações de encontro entre os distintos participantes da comunidade por meio da comunicação, explorando as propriedades da linguagem” (FERRADA, 2001, p.95).

Ainda segundo a autora, a participação nos processos escolares em geral e naqueles relativos à tomada de decisões “inevitavelmente gera compromisso com a ação a desenvolver e ao mesmo tempo legítima e válida aos que fazem parte dela” (*Ibid*, p.97). A participação de familiares em CA tem trazido benefícios ao desenvolvimento dos estudantes, assim como à organização escolar, sendo o processo de tomada de decisões pautado na proposta da democracia deliberativa.

A proposta de democracia deliberativa parte do ideal da ampla participação de todos os cidadãos e cidadãs nos processos de tomada de decisão coletiva. Esse conceito encontra-se também diretamente atrelado à idéia de cidadania e soberania popular, ou seja, na possibilidade em que todas as pessoas participem e coloquem suas opiniões a respeito dos interesses e ações coletivas.

Luchmann (2002) ao apontar para a teoria do discurso habermasiana, destaca-a como “modelo procedimental de política deliberativa” (p.4) na medida em que supera os pressupostos liberais pautados meramente em interesses individuais e coloca-se “como alternativa de deliberação dos assuntos de interesse público a serem acionados ou gerenciados pelo sistema político” (LUCHMANN, 2002, p.4)

Ainda pautada em Habermas a autora destaca o fato de que a democracia deliberativa discutida por este autor “constitui-se uma nova articulação entre o Estado e a sociedade<sup>8</sup> que questiona a prerrogativa unilateral da ação política em um dos pólos deste binômio” (*Ibid*, p. 13). Sendo assim a articulação social também torna-se organização capaz de deliberar acerca dos assuntos políticos; Mais especificamente a autora aponta o modelo da democracia deliberativa como

um ideal de justificação do exercício do poder político de caráter coletivo que dá-se a partir da discussão pública entre indivíduos livres e iguais. Constitui-se, portanto, como processo de institucionalização de espaços e mecanismos de discussão coletiva e pública tendo em vista decidir o interesse da coletividade, cabendo aos cidadãos reunidos em espaços públicos, a legitimidade para decidir, a partir de um processo cooperativo e dialógico, as prioridades e as resoluções levadas a cabo pelas arenas institucionais do sistema estatal (LUCHMANN, 2002, p.14)

---

<sup>8</sup> A sociedade à qual se refere a autora corresponde ao conceito de sociedade civil, ou seja, a organização de sujeitos sociais atrelada a “instituições responsáveis e especializadas na reprodução das culturas, tradições, identidades e solidariedades” (LUCHMANN, 2002, p.8)

Tomando também por base a teoria habermasiana, por meio da busca do entendimento pautado na validade dos argumentos, assim como, a partir do referencial de comunidades de aprendizagem, Braga (2010, p.5) destaca que

a tomada de decisões dentro da democracia deliberativa não se caracteriza somente por ser um processo de escolher entre as alternativas dadas, mas também como um processo de se chegar num consenso racionalmente motivado, que em última instância pode ser deliberado por voto.

Na realização da proposta de Comunidades de Aprendizagem a vivência da democracia deliberativa se faz na medida em que todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem sejam sujeitos capazes de compreender e refletir sobre a realidade em que se inserem articulando planos de ação coletiva. Além disso, é importante que todas as pessoas envolvidas possam analisar, discutir, questionar e deliberar a respeito da gestão escolar seja por meio da participação em comissões mistas, comissão gestora, organização de colegiados ou mesmo pela atuação direta por meio de ações voluntárias que garantam a aprendizagem dos estudantes e a qualidade das relações no espaço escolar.

Há ainda de se destacar a importância dada, em CA, à aprendizagem instrumental, que se encontra de maneira adjacente à participação, pois a “transformação das relações de poder tradicionais entre as escolas e as comunidades, e passando a relações de tipo mais dialógico, não só aumentam as aprendizagens dos alunos como também a participação das famílias”. (AUBERT, *op cit*, p.34)

O trabalho colaborativo entre os professores e os diferentes agentes da comunidade é apresentado como forma de superação das dificuldades e articulação para a organização da escola, porque favorece a convivência respeitosa no espaço escolar. “Quando a escola abre suas portas para a comunidade, e esta participa da concepção e desenvolvimento do projeto educativo e até mesmo na intervenção educativa direta, aumentam os participantes e melhora a convivência” (AUBERT, 2008, p.198)

A base dialógica da aprendizagem, como se vê, aponta para a necessidade de se pensar um espaço escolar mais democrático, aberto à participação de todas as pessoas. É nessa direção que voltam os projetos educativos do CREA, que valorizam as interações dialógicas como forma de superação das ações baseadas nas relações de poder.

Ainda pensando no processo educativo como meio de transformação social, podemos evocar mais uma vez Freire, que destaca a educação como ferramenta capaz “de criação de disposições democráticas através da qual se substituísem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima na fase de transição” (FREIRE, 2006, p.101).

A proposta CA tem buscado, por meio da participação efetiva de todos os envolvidos no entorno escolar, a melhoria da qualidade de ensino e da convivência nas escolas. Neste contexto, a gestão escolar tem base nos princípios da gestão democrática dos espaços públicos, tomando por base o aspecto de que a participação de todas as pessoas torna-se elemento que contribui para a qualidade da educação oferecida. A gestão democrática da escola entendida pela proposta de Comunidade de Aprendizagem pauta-se no princípio de que

Todas as partes compartilham da meta global da formação e todos participam ativamente do planejamento, realização e avaliação das atividades do centro educativo. Otimiza-se a utilização de recursos mediante o planejamento e a atividade conjunta. Os conselhos escolares e as equipes diretivas e comissões gestoras assumem o papel da gestão e coordenação do projeto acima da direção unipessoal. (ELBOJ, 2002, p.77)

Neste contexto, a participação se dá por meio da partilha do poder, notadamente por delegar responsabilidades às várias pessoas comprometidas com a qualidade da educação pública e com a garantia da convivência respeitosa no espaço educativo.

A transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem é um processo desafiador, mas que muito tem avançado no decorrer dos anos, em vários países e localidades, como é o caso do município de São Carlos/SP. A gestão democrática da escola pautada nos princípios da Aprendizagem Dialógica e fundamentada por meio da democracia deliberativa tem buscado, apesar de todas as dificuldades que isso implica e dos esforços que requer, garantir a toda a comunidade escolar participação e abertura ao diálogo. Houve já avanços significativos no decorrer de uma década, aproximadamente, em São Carlos, cabendo destaque à adoção da proposta CA como uma política pública, no município, na forma de um programa permanente.

#### **4.2. O grau de proximidade entre os pressupostos de gestão**

Apresentados os pressupostos de gestão democrática da escola envolvidos pelo conceito de Aprendizagem Dialógica e, por consequência, pela proposta de Comunidades de Aprendizagem, antes de proceder ao estabelecimento do grau de aproximação entre

esses pressupostos aqueles relativos à produção acadêmica atual, é importante esboçar um entendimento geral da análise realizada sobre os artigos selecionados por esta investigação.

Se considerarmos os elementos que contribuem para a formulação do que cada um dos artigos analisados apresenta como pressuposto de gestão democrática, poderíamos esboçar um entendimento geral de gestão democrática da escola. Esse conceito geral contemplaria os seguintes pressupostos:

- descentralização pedagógica e administrativa;
- participação e partilha de poder;
- socialização do poder;
- gestão participativa;
- participação no desenvolvimento de ações coletivas;
- autêntica participação/participação de um poder;
- participação e responsabilização;
- participação efetiva
- participação democrática/participativa;
- participação por meio da ação de órgãos colegiados;
- abertura à participação de todas as pessoas;
- participação e ambiência democrática;
- descentralização e autonomia da escola;
- exercício de controle social e ético político coletivo;
- via de mão dupla;
- construção de autonomia;
- busca pelo avanço democrático;
- mudança da realidade autoritária da escola por meio do diálogo;
- ação reguladora, fiscalizadora avaliativa além de meramente decisória.

Em síntese, a gestão democrática da escola defendida pelos artigos selecionados pauta-se na crítica ao modelo fechado, centralizador, burocrático, limitado, concedido, cooptativo, diretivo, meramente executor, facilitador e ligado à atividades meramente burocráticas da gestão. Sendo assim, com base em todos os pressupostos apresentados anteriormente, a gestão democrática da escola apresentada pelos artigos analisados se faz por meio de uma gestão democrática/participativa.

Tomando como dado de discussão os pressupostos básicos que organizaram a apresentação dos artigos analisados, bem como a formulação do entendimento geral desses

artigos, torna-se possível articular algumas informações, buscando identificar o grau de aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica analisada e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica.

Os três artigos que se referem ao modelo gestão gerencial da escola se distanciam dos pressupostos abordados pela Aprendizagem Dialógica na medida em que priorizam as ações estratégicas, a competitividade do mercado educacional e os pressupostos da administração empresarial para o campo da gestão escolar. Este distanciamento se faz na medida em que a Aprendizagem Dialógica considera a gestão escolar o âmbito de discussão em que todas as pessoas dêem suas opiniões, contribuições e argumentos em favor da qualidade do ensino oferecido e da convivência respeitosa no espaço escolar. A este respeito é importante ressaltar que a Aprendizagem Dialógica não exclui a ação teleológica do âmbito das ações humanas, mas sim a considera apenas uma das possibilidades dessa ação, mais especificamente, dando maior ênfase às possibilidades do desenvolvimento da ação comunicativa.

Os princípios da Aprendizagem Dialógica consideram a gestão escolar também um espaço educativo e, portanto, formador de sujeitos políticos capazes de articular ações em favor do bem comum, neste caso a educação. A ação estratégica foge ao modelo da ação comunicativa discutida por Habermas e adotada como pressuposto para a formulação da Aprendizagem Dialógica, no entanto apesar de fugir ao princípio não é considerada excluída do campo da ação humana. O principal limite da ação estratégica, para Habermas (1987a, p.126), encontra-se na medida em

o resultado da ação depende também de outros atores, cada um dos quais se orienta a consecução do seu próprio êxito, e só se comporta cooperativamente na medida em que isso se encaixe em seu cálculo egocêntrico de utilidades

Para Habermas, a racionalidade da ação estratégica permite que os sujeitos alcancem o fim desejado, entretanto esse fim encontra-se atrelado ao interesse próprio ou mesmo ao “cálculo egocêntrico” das utilidades da ação. Em contrapartida, a ação comunicativa que da base às formulações da Aprendizagem Dialógica envolve a busca do entendimento no grupo e a realização do objetivo comum, que no caso da gestão escolar, seria a qualidade do ensino e a convivência respeitosa, conforme já apresentado.

A competitividade das relações, assim como a utilização da lógica empresarial em gestão escolar também se distancia dos pressupostos da Aprendizagem Dialógica na

medida em que, assim como a ação estratégica, utilizam-se da racionalidade em detrimento à intersubjetividade e estabelecem lógicas de mercado e produção em oposição à valorização das relações pessoais e à busca do objetivo comum. Sendo assim, é possível apontar que os artigos que abordam a gestão escolar por meio do modelo gerencial se distanciam dos pressupostos da Aprendizagem Dialógica.

Já os artigos que se referem à gestão escolar como efetivação da gestão democrático/participativa estabelecem relações de proximidade aos pressupostos da Aprendizagem Dialógica. Por conseqüência, é possível notar que os artigos que discutem os pressupostos da gestão democrática da escola aproximam as discussões teóricas dos pressupostos da gestão escolar em Comunidades de Aprendizagem e, por este motivo, serão aqui abordados e apresentados com mais profundidade.

Ao estabelecer a comparação dos artigos analisados com os pressupostos de gestão escolar tomados como referência pela Aprendizagem Dialógica, observa-se um grau de aproximação muito grande, na medida em que tanto um como outro preconizam a gestão democrática da escola pautada nos princípios da participação e na coletivização da tomada de decisão. Se considerarmos o grupo dos 25 artigos que se referem diretamente à gestão democrática da escola, é possível esboçar algumas considerações.

Conforme a apresentação realizada anteriormente, a análise dos artigos selecionados permitiu que fossem estabelecidos alguns agrupamentos até mesmo com o intuito de organizar o entendimento de gestão democrática da escola expresso por cada um dos textos. Dessa maneira, é possível identificar o grau de aproximação dos 25 artigos que discutem a gestão democrática da escola com os pressupostos da Aprendizagem Dialógica.

Primeiramente, é importante pontuar que os sete princípios da Aprendizagem Dialógica se fazem presentes em todas as ações que envolvem a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Sendo assim, um princípio está sempre diretamente articulado com os outros seis. Para efeito de análise, este trabalho pretende destacar alguns princípios que estejam mais notáveis em alguns dos pressupostos discutidos. No entanto, é importante lembrar que apesar do destaque para um elemento, é necessário pensar que a articulação entre os outros pressupostos da Aprendizagem Dialógica ainda está estabelecida.

O grupo de artigos que se identificam por meio da crítica ao modelo estratégico do PDE partilha, com a Aprendizagem Dialógica, do pressuposto de que a gestão democrática da escola se faz por meio da participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar. Para além desse pressuposto, a proposta de Comunidades de

Aprendizagem, por meio do princípio do Diálogo Igualitário, admite que todas as pessoas são sujeitos capazes de linguagem e ação e, portanto, podem expressar seus argumentos nos espaços coletivos de tomada de decisão, desde que respeitadas as pretensões de validade e a garantia do objetivo comum: o ensino de qualidade a todos (as) e a convivência respeitosa na escola.

A valorização da efetiva participação dos pais é defendida por parte considerável dos artigos analisados, e assim como em Comunidades de Aprendizagem, os autores apontam para a necessidade de que essa participação envolva mais do que ações que corroboram o já decidido pela equipe escolar, sendo assim a participação direta dos pais no contexto da gestão escolar pode resultar em benefícios para a escola, para a formação dos estudantes e, inclusive para a formação dos próprios familiares.

Da mesma maneira que a Aprendizagem Dialógica garante a possibilidade de participação e poder de decisão por meio do Diálogo Igualitário, o processo de Criação de Sentido também se faz necessário à gestão escolar democrática. A participação tem que ser significativa às pessoas envolvidas no processo de gestão, neste sentido os textos analisados também apontam para a necessidade da vivência de ambiência democrática e da busca pela garantia de abertura à participação.

Sem significado direto e esclarecido, a gestão democrática da escola ficaria fechada às ações pontuais por meio de uma participação/execução, conforme aponta o Art.19, ou se fecharia a uma participação concedida e limitada. Segundo o entendimento geral dos textos analisados, a gestão democrática da educação deve garantir a participação de todos(as) alunos, funcionários, pais, professores e comunidade externa da escola, entretanto, há de se pensar como viabilizar esse processo coletivo.

Em Comunidades de Aprendizagem esse pressuposto também está posto e sua viabilização ocorre por meio da convivência respeitosa entre todas as pessoas, conforme aponta o princípio da Igualdade de Diferenças. Esse princípio é posto a partir da concepção de que cada pessoa possui o seu mundo da vida e que suas experiências, conhecimentos e relações sociais não devem se perder num conjunto totalizador. Por meio dos direitos igualitários, cada pessoa deve se expressar e colocar-se na relação intersubjetiva de maneira respeitosa, para que seja garantida a diversidade de opiniões e ocorra verdadeiramente o processo transformador.

A gestão escolar proposta pela Aprendizagem Dialógica busca garantir um processo horizontal de tomada de decisão, tomando como base tanto o princípio da Igualdade de

Diferenças como o princípio da Inteligência Cultural. Este princípio considera a perspectiva de que cada participante do processo coletivo traga consigo a bagagem de diversos conhecimentos e à medida que não necessariamente o conhecimento estratégico funcional é aquele que resolve de maneira mais adequada determinadas situações.

A valorização da Inteligência Cultural pode ser notada na medida em que os artigos Art.21 e Art.24 destacam a importância da participação de todas as pessoas para a elaboração das regras de conduta na escola. Os alunos têm conhecimento das regras de comportamento social e esse conhecimento não pertence ao foco de ação da educação e dos conhecimentos escolares. No entanto, a partir da convivência social os alunos também são convidados a opinarem a respeito da violência escolar, na medida em que este problema também interfere diretamente em suas vidas.

O destaque para a temática da organização de órgãos colegiados, abordada pelos artigos Art.4, Art.9, Art.8, Art.2 e Art.11, também aponta para a valorização da Inteligência Cultural e, além disso, destaca o processo da efetiva Solidariedade no movimento em que toda a comunidade escolar é convidada a discutir, planejar, agir e avaliar em favor de um benefício comum: a qualidade da educação oferecida.

Essa qualidade remete ainda a outro princípio da Aprendizagem Dialógica, a Dimensão Instrumental da Educação. Interessante pensar por que discutir a gestão escolar? Por que valorizar a coletividade na tomada de decisão? Por que convidar as pessoas envolvidas com os processos educativos para a mobilização em torno da gestão? Quem são as pessoas favorecidas com esse processo? Por quê?

Este é mais um ponto de proximidade entre os pressupostos dos textos analisados e os pressupostos da Aprendizagem Dialógica. A discussão a respeito da gestão escolar só tem sentido se estiver norteada pela garantia da qualidade da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, neste sentido destaca-se que a Dimensão Instrumental da Educação é um dos pontos centrais de discussão da gestão escolar.

Garantir o acesso ao conhecimento instrumental permite que as pessoas sejam incluídas na Sociedade da Informação e essa inclusão, assim como elemento para a garantia da qualidade de vida dos cidadãos(as), é um direito social e um dever político das instituições públicas, como neste caso as escolas.

A viabilização da gestão democrática de escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem, conforme já apresentado, se dá por meio da formação de comissões mistas e comissões gestoras. As comissões gestoras são compostas por membros da gestão



escolar, direção, coordenação, assim como dela também participam pais, professores, funcionários, alunos e comunidade de entorno. O intuito da formação da comissão gestora, de acordo com o que já foi discutido, é o gerenciamento das ações na unidade escolar e periodicamente a realização da avaliação das atividades desenvolvidas na escola e buscando alternativas para a dinamização dessas ações.

As comissões mistas, por sua vez, correspondem a grupos de pessoas, representantes de pais, alunos, funcionários, professores, direção e comunidade de entorno no sentido de exercer ações específicas relacionadas a determinado assunto ou questão pontual da organização da escola como, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho de seleção e organização de prioridades para elaboração de planos de ação no processo de transformação de uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem.

Sendo assim, a participação das pessoas nos espaços de tomada de decisão, seja por meio de comissões mistas ou comissão gestora, garante a efetivação da gestão democrática da escola em Comunidades de Aprendizagem. Na produção acadêmica analisada por esta investigação, foi possível notar que o artigo Art.28 se refere à organização de comissões de trabalho para a implantação do ensino de nove anos nas escolas analisadas. Entretanto, essa ação fica restrita à essa situação de mudança do ambiente escolar.

Foi possível observar que a organização do trabalho por comissões foi apresentada pelas autoras como elemento facilitador neste processo de alteração do ambiente escolar. Tomando por base o referencial de Comunidades de Aprendizagem, o questionamento que se faz é: e se as comissões não se fechassem às situações pontuais e assumissem mais espaços na gestão das escolas públicas? Nota-se então que esta é uma situação de proximidade entre ambos os pressupostos discutidos, no entanto também é possível observar que o trabalho por comissões não é uma prática comum em escolas públicas. Neste sentido, a proposta de Comunidades mostra-se à frente por ter adotado como metodologia de trabalho constante a organização de comissões.<sup>9</sup>

---

9 Vale destacar que, em Comunidades de Aprendizagem, a organização de Comissões Mistas não se dá pela representatividade das pessoas envolvidas no ambiente escolar. O processo de organização dessas comissões toma por base o princípio da democracia deliberativa pelo qual todas as pessoas devem ser ouvidas e têm garantido o direito à participação nos espaços de tomada de decisão. É importante apresentar este destaque tendo em vista o fato de que a organização de comissões de trabalho, como no caso do artigo Art.28, habitualmente adota os princípios da democracia representativa o que de certa maneira poderia ser apresentado pela adoção de princípios diferentes para a organização e efetivação da gestão democrática da escola.

Os artigos Art.13 e Art.28, conforme já apresentado, relacionam a discussão da gestão democrática da educação aos pressupostos de Paulo Freire, dessa maneira, assim como os pressupostos que dão base ao conceito da Aprendizagem Dialógica, utilizam-se da dialogicidade como ponto de partida para a análise das relações da gestão. Trata-se, portanto de mais um ponto de proximidade entre ambas as concepções na medida em que a organização da gestão por meio da valorização das relações dialógicas permita a mudança da realidade autoritária da escola e o estabelecimento de relações mais horizontais nos espaços educativos.

Conforme já apresentado, o artigo Art.5 não foi incluído em nenhum dos agrupamentos realizados por se tratar de um texto que aproxima muitos de seus pressupostos teóricos àqueles que sustentam a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Esse movimento se faz na medida em que o autor aponta para a centralidade do diálogo, da discussão, da deliberação e do planejamento coletivo no processo da gestão democrática da escola. Além disso, as discussões realizadas também contemplam um dos princípios centrais da abordagem participativa em Comunidades de Aprendizagem: a centralidade do argumento.

Para o autor ao aderir à instituição de conselhos de escola e eleições para dirigentes escolares como exemplos do exercício da democracia representativa, a gestão escolar passa a assumir o risco de tomar como verdadeira as posições da maioria. Esse risco se apresenta no fato de que a vontade da maioria pode refletir o argumento da força, que não necessariamente pode ser tido como o mais coeso. Neste sentido, a precondição do diálogo e a força do argumento (Habermas, 1990 *apud* SOUZA, 2009, p.125) surgem como a possibilidade de exercício democrático, notadamente quando a gestão escolar passa a ser considerada a partir do princípio da democracia deliberativa.

Além disso, o autor destaca que a gestão democrática da escola se faz não apenas pelo processo de tomada de decisão coletiva, mas também “pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade.” (Ibid, p.135) A ação democrática não deve se fechar às ações da gestão escolar e deve ir além, para o âmbito da vida social e política. Além disso, a participação de todas as pessoas envolvidas é um fator importante para que a gestão se faça verdadeiramente democrática e não seja suprimida por mecanismos dominadores, burocráticos e por vezes pouco democráticos.

Ao final das análises e discussões realizadas, é possível inferir que os pressupostos da Aprendizagem Dialógica abordam de maneira global um pouco daquilo que foi abordado em cada um dos artigos selecionados. Mais diretamente, significa dizer que a Aprendizagem Dialógica, de certa maneira, incorpora cada um dos princípios dos 25 artigos que defendem a gestão democrática da escola e ainda assim complementa-os em alguns sentidos para a formulação de uma proposta de transformação das escolas.

Num movimento contrário não é possível dizer que os artigos incorporam todos os pressupostos da Aprendizagem Dialógica, mas contemplam parte deles por meio de um referencial teórico diferente e que certas vezes até mesmo contribui para a discussão da gestão também em escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem.

## Considerações Finais

O processo de análise dos artigos selecionados por esta investigação, bem como os estudos teóricos que se relacionaram aos pressupostos da proposta de Comunidades de Aprendizagem e do conceito de Aprendizagem Dialógica suscitou diversas questões, da mesma maneira que trouxe muitas contribuições para o esclarecimento mais geral a respeito da temática da gestão escolar.

Este estudo permitiu entender a gestão democrática da escola como um processo dinâmico e complexo, indicando para a necessária continuidade da investigação acadêmica nessa área. A pesquisa realizada passa a servir então de ponto de partida para novos questionamentos e inquietações que suscitem novas discussões teóricas, visando inclusive colaborar com o desenvolvimento das ações de gestão em Comunidades de Aprendizagem.

Ao buscar estabelecer o grau de aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica atual e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica este trabalho proporcionou a reflexão a respeito das experiências vividas e relatadas nos trabalhos acadêmicos analisados e a vivência democrática no contexto de Comunidades de Aprendizagem.

Com a realização deste trabalho foi possível notar que mesmo com enfoques teóricos diferenciados, os grupos de pesquisadores brasileiros envolvidos na discussão das práticas escolares defendem, cada um a seu modo, a gestão democrática da escola pública. Gestão essa pautada em princípios da ação coletiva e da organização social em prol da qualidade de ensino, assim como em prol da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

De maneira geral, tanto nos textos analisados como nos pressupostos da Aprendizagem Dialógica, é possível identificar o entendimento de que a gestão escolar passa a ser percebida como gestão democrática da escola no sentido em que seu âmbito democrático e participativo não seja restrito meramente a ações secundárias, executoras ou facilitadoras, mas deve se pautar na busca de alternativas e parcerias para a resolução dos problemas enfrentados pela escola na prática diária de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Alguns autores focam questões mais específicas, mas essencialmente todos os artigos analisados – no rol daqueles que se referem à gestão em escolas públicas de ensino fundamental no Brasil – apresentam a gestão democrática como alternativa para superação

dos desafios postos às organizações escolares, no sentido em que se estabeleçam parcerias entre escola e comunidade visando ao desenvolvimento dos estudantes.

Com relação, mais especificamente, ao que diz respeito às Comunidades de Aprendizagem, algumas considerações indicam certo avanço, se comparado ao que se tem discutido no âmbito acadêmico analisado. Primeiramente, nota-se que a participação é entendida em Comunidades de Aprendizagem como um dos pré-requisitos para a máxima qualidade da aprendizagem dos estudantes. Sem a participação direta e sem a garantia de princípios dialógicos e democráticos a escola isola-se em si mesma e não abre espaços para a diversidade de olhares e possibilidades de transformação.

Do que foi possível analisar, nota-se que a participação da comunidade no espaço escolar não se limita aos problemas pontuais e imediatos da gestão escolar, da mesma maneira como argumentam alguns dos artigos analisados. Para além da limitação da participação, a proposta de Comunidades de Aprendizagem tem base na participação diária dos diferentes agentes envolvidos no entorno escolar. Essa participação diária também se faz por meio da ação voluntária em contato direto com os estudantes e, conseqüentemente, viabiliza a máxima aprendizagem dos estudantes pela via da intensa interação intersubjetiva e dos princípios da aprendizagem na interação.

A participação em Comunidades de Aprendizagem não tem um fim em si mesmo. Ou seja, não se trata da participação enquanto mera presença dos sujeitos. A participação em CA visa atingir os objetivos da proposta: garantir a máxima qualidade da aprendizagem dos estudantes e a convivência respeitosa entre os diferentes.

É possível também afirmar que as aprendizagens se realizam nos espaços de tomada de decisão, e isso ocorre por meio da democracia deliberativa. As pessoas passam a analisar, discutir e refletir sobre a realidade em que se inserem e além disso mobilizam conhecimentos para fortalecer seus argumentos em favor das mudanças propostas. Segundo Luchmann (2002, p17) a democracia deliberativa é um processo educativo “na medida em que a troca de conhecimentos, interesses, crenças e expectativas provoca mudanças em direção à ampliação de perspectivas e horizontes”

Foi possível notar que por meio da democracia deliberativa a proposta de Comunidades de Aprendizagem avança em relação ao que propõe a legislação brasileira, assim como aquilo que propõe a grande maioria dos artigos analisados por este trabalho. A proposta de gestão democrática apresentada pela legislação brasileira, bem como os artigos analisados, parte da proposta da democracia representativa, ou seja, do modelo em que são

eleitos representantes de cada segmento da comunidade escolar e por meio da ação desses representantes se faz a organização da gestão escolar.

A viabilização da democracia representativa no espaço escolar se dá por meio da eleição de órgãos colegiados como Conselhos de Escola e Associação de Pais e Mestres ou mesmo pela eleição dos(as) diretores(as) das escolas. A representatividade, nestes casos, deveria corresponder a pais, alunos, funcionários e membros da direção escolar. Em Comunidades de Aprendizagem, contrariamente, parte-se do pressuposto de que todas as pessoas envolvidas no ambiente educativo sejam capazes de apresentar seus argumentos e sua análise da realidade em que se inserem. Desta maneira, por meio do modelo da democracia deliberativa, todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar participariam da discussão e tomada coletiva de decisão à medida que se sintam parte do processo formador e educativo dos estudantes.

Conforme foi possível observar, várias questões foram respondidas, mas, em contrapartida, surgiram novos questionamentos, como por exemplo, “Como tem sido discutida a participação de funcionários na gestão escolar democrática?” ou ainda “Por qual motivo as escolas não investem na ação gestora por meio da formação de comissões de trabalho? Há limites para esse processo? Quais?” Aponta-se também para a necessidade de aprofundamento no que diz respeito à democracia deliberativa como alternativa para a efetivação da gestão democrática da escola pública brasileira. Já que, conforme foi possível notar a partir da discussão deste trabalho, a adoção da democracia deliberativa é tomada como elemento chave, da discussão teórica, para que aconteça a gestão democrática das escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem.

A partir dos pressupostos teóricos da Aprendizagem Dialógica foi possível notar que há possibilidades para a efetiva participação de todas as pessoas no processo de discussão e tomada de decisão, entretanto fica o questionamento da viabilidade prática da vivência deste modelo democrático. “Como se dá, efetivamente, a vivência da democracia deliberativa em Comunidades de Aprendizagem?” “Escolas que não se transformaram em Comunidades de Aprendizagem já se utilizam deste modelo de gestão?” “É possível que isso aconteça? Quais são as condições em que este processo se realizaria?”

Assim, espera-se que a discussão deste trabalho não se encerre aqui, mas que seja também ponto de partida para novos trabalhos, que sirva de aprendizado não só para a autora que aqui se expressa e que, de alguma maneira, contribua para a discussão

acadêmica e para a prática cotidiana no sentido de busca e garantia da qualidade da educação pública brasileira e da melhoria das relações no contexto da nossa sociedade.

## Referências

ALVES, M. **Perspectivas para o ensino católico no Brasil** *In.* Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, nº19, p127-140, set./dez. 2006.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizaje dialógico em la Sociedad de la Información**. Hipatia Editorial. Barcelona, 2008. 258p.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 164p 2006. Coleção Pensadores & Educação

BARROSO, J. **A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal** *In.* Educ. Soc. [online]. vol.30, n.109, pp. 987-1007, 2009.

BRAGA, F. M. **Comunidades de aprendizagem: desenvolvendo uma educação democrática e dialógica com os familiares e agentes do entorno escolar**. Texto da 33ª. Reunião Anual da Anped. GT06: Educação Popular, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6507--Int.pdf>

\_\_\_\_\_. **Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino**. Tese (em Educação) – PPGE, UFSCar, São Carlos, 238 p. 2007.

BRASIL, **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3ªed. Brasília; FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006, 198p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> acesso em 21 de março de 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> acesso em 21 de março de 2010.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília: Nov. de 1995, 68pp.

BRESSER-Pereira, L.C. Prefácio à publicação **Avanços e Perspectivas da Gestão Pública nos Estados**. CONSAD, 2006.

CASTRO, Marta L. S. de e WERLE, Flávia O. C. **Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-200)**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.25, n. 3, set./dez. 2009. pp.491-521



COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3.ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003. (Coleção Perspectiva Actuais/Educação)

CHRISPINO, A.; CHRISPINO R. S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores** *In*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.16, n.58, pp. 9-30, 2008.

CRUZ, J. A. da. **O movimento Social e a Escola: da criação passada à invenção necessária** *In*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, V. 11, n.1, p. 57-75, jan./jun. 2009.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. **A Racionalidade Comunicativa de Habermas e a Possibilidade Contemporânea de Crítica e de Objetividade nas Pesquisas em Educação**, texto da 32ª reunião da ANPED, 2009, pp. 1-11 Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5162--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5162--Int.pdf)

ELBOJ, C. Saso; AGUADÉ, I. Puigdellívol; GALLART, M. Soler; CAROL, R. Valls. **Comunidades de aprendizagem Tranformar la educación**. Série Diseño y desarrollo curricular. Barcelona/Espanha: Graó, 2002, 136p.

FERRADA, Dona. **Currículum crítico comunicativo**. Barcelona: El Roure Editorial, 148p. 2001.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª edição Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006. Prefácio de WEFFORT, Francisco C. 150p. Apêndice: p.123-149

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213p.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Esperança**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b, 245p.

FREITAS, D. N. T. de; SCAFF, E. A. da S.; FERNADES, M. D. E. **Gestão estratégica na escola pública: a ótica de atores escolares** *In*. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (1): 35-54, jan./jun. 2006.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. São Carlos: UFSCar, 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2009. 245 p

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. 2007. 211 p. Dissertação em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos.

GHIGGI, G.; ZANCHET, B. M. B. A.; FORSTER, M. M. dos S. **(Re) Significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à**

**sistematização de conhecimentos** *In*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.4, n. 1, dez. 2008.

GOMES, A. M.; ANDRADE, E. F. de. **O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco** *In*. Educação e Realidade Vol.34 nº1: pp. 83-102 jan/abr 2009.

GOMES, C. A. **A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola** *In*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. , vol.13, n.48, pp. 281-306, 2005

GOMES, Luiz Roberto. **O Consenso como Perspectiva de Emancipação Implicações Educativas a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas**. Caxambu. ANPED, 29ª reunião anual. GT 17: Filosofia da Educação, 2006. Disponível em meio digital: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1712--Int.pdf>

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La Acción Comunicativa. Vol.I Racionalidad de La acción y racionalización social**. Madrid. Taurus, 517p. 1987a.

\_\_\_\_\_. **Teoria de La Acción Comunicativa. Vol. II Critica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b.

IANNONE, L. R. **A organização escolar em novas versões** *In*. Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. **O professor de educação física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação do profissional** *In* Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008.

KUIN, S. **O currículo e as tecnologias de informação e comunicação: relações de poder e possibilidades de transformação** *In*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.

LEME, M. I. da S. **A gestão da violência escolar** *In*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009.

LUCHMANN, Lígia H. H., Democracia Deliberativa: Sociedade Civil, Esfera Pública e Institucionalidade. *In*: Cadernos de Pesquisa, nº33. – PPGSP/UFSC, Santa Catarina, Novembro de 2002. Disponível em meio eletrônico: <http://www.sociologia.ufsc.br/cadernos/Cadernos%20PPGSP%2033.pdf>

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. Vol. 1 Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 116p.

MAIA, G. Z. A.; CAMILLO, C. V. **Ensino fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município do estado de São Paulo** *In*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.149-157, jul.-dez. 2009.

MARQUES, L. R. **Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar** *In*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.14, n.53, pp. 507-525. 2006.

MARTINS, A. M. **O contexto Escolar de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas** *In.* Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.16, n.59, pp. 195-206, 2008.

MELLO, L. S; MAIA, G. Z. A. **Formação continuada de educadores: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade** *In.* ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, p.52-73, dez. 2009.

MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem:** contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Relatório de pesquisa: Pós-doutorado junto ao centro de investigação Social e Educativa (CREA). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Comunidades de Aprendizagem:** democratizando relações entre escola e comunidade. São Paulo. ANPED, 26<sup>a</sup> reunião anual. GT 03: Movimentos Sociais, 2003. Disponível em meio digital: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf> Acesso em 03 de julho de 2010.

OLIVEIRA, E. da L. L. **Gestão escolar e combate á violência: uma articulação necessária** *In.* Contrapontos - volume 8 - n.3 - p. 491-505 - Itajaí, set/dez 2008.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. **O Programa FUNDESCOLA : concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva da melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas** *In.* Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA, S. M. B. **Fundamentos teórico-metodológicos do plano de desenvolvimento da escola (PDE)** *In.* Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (1): 55-80, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, S. M. B. **Plano de desenvolvimento da escola (PDE): a gestão escolar necessária frente as diretrizes educacionais do banco mundial** *In.* Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 197-225, maio/ago. 2007.

QUEIROZ, M. I. A. de. **O fracasso neoliberal na gestão escolar** *In.* ETD – Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 111-125, jun. 2007.

QUEIROZ, M. I. A. de. **Plano de desenvolvimento da escola (PDE) e sua gestão democrática na educação** *In.* Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.

REITER, B. **Reforma Educacional, racial e política na Bahia, Brasil** *In.* Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.16, n.58, pp. 125-148, 2008.

RISCAL, Sandra A. O Conceito de Gestão Democrática e Participação Política na Educação. **Revista Educação & Cidadania**, Vol.6, n.1, jan./jun. p. 63-70, 2007.

RUSSO, Daniele Ap. e MAIA, Graziela Z. **A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005)**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.25, n. 3, set./dez. 2009. pp.523-541

SANTOS, W. da S. **A concepção de gestão escolar da rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista: 1996 - 2005** In. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 136-152, dez.2009.

SILVA, L. G. A. da. **As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma** In. LINHAS CRÍTICAS, VOLUME 11, NÚMERO 21 - p.265-284, jul./dez. 2005.

SOUZA, A. R. de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática** In. Educ. rev. [online]. vol.25, n.3, pp. 123-140, 2009.

TREDEZINI, A. de L. M; SILVA, J. I. da. **Gestão Escolar e Administração Empresarial: aproximação e confronto** In. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.20, n. 39, pp.163-185, jan./jun. 2006

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. **Liderança nas organizações educativas: a direção por valores.** In. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Online, vol.16, n.61, pp. 561-581, 2008.

### ***Endereços eletrônicos de consulta***

[<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>]

[<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/Index.faces>]

[<http://www.scielo.br/>]

[<http://seer.ibict.br/>]

# APÊNDICES

## **Apêndice 1 – “Leitura e análise de produção”**

**TÍTULO DO ARTIGO**  
INFORMAÇÕES SOBRE A PUBLICAÇÃO

NOME DOS AUTORES

### **RESUMO**

Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo. Descrição do trabalho na forma de resumo.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Dentre outras.

OBJETIVO DO ARTIGO:

DISCUSSÃO:

ENTENDIMENTO DE GESTÃO ESCOLAR DO ARTIGO:

CONCLUSÃO:

## **RESENHA**

Título do Artigo		
<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	
	Funcionários	
	Pais	
	Alunos	
	Comunidade de Entorno	
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	

## **Apêndice 2 – Relação de artigos e nomenclatura**

<b>Referência do Artigo</b>	
OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. <b>O Programa FUNDESCOLA : concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva da melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas</b> <i>In. Educ. Soc.</i> , Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.	Art.1
BARROSO, J. <b>A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal</b> <i>In. Educ. Soc.</i> [online]. vol.30, n.109, pp. 987-1007, 2009.	Art.2
TREDEZINI, A. de L. M; SILVA, J. I. da. <b>Gestão Escolar e Administração Empresarial: aproximação e confronto</b> <i>In. Educação e Filosofia</i> , Uberlândia, v.20, n. 39, pp.163-185, jan./jun. 2006	Art.3
GOMES, A. M.; ANDRADE, E. F. de. <b>O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco</b> <i>In. Educação e Realidade</i> Vol.34 nº1: pp. 83-102 jan/abr 2009.	Art.4
SOUZA, A. R. de. <b>Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática</b> <i>In. Educ. rev.</i> [online]. vol.25, n.3, pp. 123-140, 2009.	Art.5
GOMES, C. A. <b>A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola</b> <i>In. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. , vol.13, n.48, pp. 281-306, 2005.	Art.6
MARQUES, L. R. <b>Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar</b> <i>In. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. vol.14, n.53, pp. 507-525. 2006.	Art.7
CHRISPINO, A.; CHRISPINO R. S. P. <b>A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores</b> <i>In. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. vol.16, n.58, pp. 9-30, 2008.	Art.8
MARTINS, A. M. <b>O contexto Escolar de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas</b> <i>In. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. vol.16, n.59, pp. 195-206, 2008.	Art.9
TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. <b>Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores.</b> <i>In. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.</i> Online, vol.16, n.61, pp. 561-581, 2008.	Art.10
REITER, B. <b>Reforma Educacional, racial e política na Bahia, Brasil</b> <i>In. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. vol.16, n.58, pp. 125-148, 2008.	Art.11
QUEIROZ, M. I. A. de. <b>O fracasso neoliberal na gestão escolar</b> <i>In. ETD – Educação Temática Digital</i> , v.8, n.2, p. 111-125, jun. 2007.	Art.12
MELLO, L. S; MAIA, G. Z. A. <b>Formação continuada de educadores: resignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade</b> <i>In. ETD – Educação Temática Digital</i> , Campinas, v.11, n.1, p.52-73, dez. 2009.	Art.13
IANNONE, L. R. <b>A organização escolar em novas versões</b> <i>In. Revista E-Curriculum</i> , ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.	Art.14

QUEIROZ, M. I. A. de. <b>Plano de desenvolvimento da escola (PDE) e sua gestão democrática na educação</b> <i>In.</i> Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.	Art.15
GHIGGI, G.; ZANCHET, B. M. B. A.; FORSTER, M. M. dos S. <b>(Re) Significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos</b> <i>In.</i> Revista E-Curriculum, São Paulo, v.4, n. 1, dez. 2008.	Art.16
ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. <b>O professor de educação física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação do profissional</b> <i>In.</i> Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008.	Art.17
KUIN, S. <b>O currículo e as tecnologias de informação e comunicação: relações de poder e possibilidades de transformação</b> <i>In.</i> Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.	Art.18
SILVA, L. G. A. da. <b>As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma</b> <i>In.</i> LINHAS CRÍTICAS, VOLUME 11, NÚMERO 21 - p.265-284, jul./dez. 2005.	Art.19
ALVES, M. <b>Perspectivas para o ensino católico no Brasil</b> <i>In.</i> Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, nº19, p127-140, set./dez. 2006.	Art.20
LEME, M. I. da S. <b>A gestão da violência escolar</b> <i>In.</i> Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009.	Art.21
OLIVEIRA, S. M. B. <b>Plano de desenvolvimento da escola (PDE): a gestão escolar necessária frente as diretrizes educacionais do banco mundial</b> <i>In.</i> Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 197-225, maio/ago. 2007.	Art.22
SANTOS, W. da S. <b>A concepção de gestão escolar da rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista: 1996 - 2005</b> <i>In.</i> Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 136-152, dez.2009.	Art.23
OLIVEIRA, E. da L. L. <b>Gestão escolar e combate á violência: uma articulação necessária</b> <i>In.</i> Contrapontos - volume 8 - n.3 - p. 491-505 - Itajaí, set/dez 2008.	Art.24
CRUZ, J. A. da. <b>O movimento Social e a Escola: da criação passada à invenção necessária</b> <i>In.</i> EccoS – Revista Científica, São Paulo, V. 11, n.1, p. 57-75, jan./jun. 2009.	Art.25
FREITAS, D. N. T. de; SCAFF, E. A. da S.; FERNADES, M. D. E. <b>Gestão estratégica na escola pública: a ótica de atores escolares</b> <i>In.</i> Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (1): 35-54, jan./jun. 2006.	Art.26
OLIVEIRA, S. M. B. <b>Fundamentos teórico-metodológicos do plano de desenvolvimento da escola (PDE)</b> <i>In.</i> Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (1): 55-80, jan./jun. 2006.	Art.27
MAIA, G. Z. A.; CAMILLO, C. V. <b>Ensino fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município do estado de São Paulo</b> <i>In.</i> Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.149-157, jul.-dez. 2009.	Art.28



### Apêndice 3 – Sistematização da análise de artigos

<p><b><u>O PROGRAMA FUNDESCOLA: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS, COMPONENTES E ABRANGÊNCIA – A PERSPECTIVA DE MELHORIA DA GESTÃO DO SISTEMA E DAS ESCOLAS PÚBLICAS</u></b> Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005</p> <p>JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA MARÍLIA FONSECA MIRZA SEABRA TOSCHI</p> <p><b>RESUMO</b> O presente texto apresenta os impactos do Programa FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), voltado para a gestão das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A investigação analisa o impacto dessas experiências na gestão e na organização do trabalho escolar. Mostra como o FUNDESCOLA materializou-se no Estado de Goiás, imprimindo uma visão gerencial “estratégica”, centrada na racionalização de gastos e na eficiência operacional. Mostra que, dentro da esfera governamental pública, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional. Uma de caráter gerencial (PDE) e outra que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade (PPP). Mostra que alguns estados tendem a privilegiar o PDE, em detrimento do projeto político-pedagógico da escola (PPP).</p> <p><b>Palavras-chave:</b> <u>GESTÃO DE ESCOLAS FUNDAMENTAIS</u> – <u>POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO</u> – <u>POLÍTICA EDUCACIONAL – PLANEJAMENTO ESCOLAR.</u></p>		
<p><b><u>O PROGRAMA FUNDESCOLA: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS, COMPONENTES E ABRANGÊNCIA – A PERSPECTIVA DE MELHORIA DA GESTÃO DO SISTEMA E DAS ESCOLAS PÚBLICAS</u></b></p>		
<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	SIM
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	SIM
	Funcionários	SIM
	Pais	SIM
	Alunos	NÃO SE REFERE
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Participação na elaboração e execução do PPP
	Participação em Colegiados	Participação em Conselhos Escolares ou equivalente
	Processo de tomada de decisão	
	Participação em espaços pedagógicos	

**A UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
POLÍTICA: O CASO DA GESTÃO ESCOLAR EM  
PORTUGAL.**

Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 987-1007. ISSN 0101-7330. dé:  
10.1590/S0101-73302009000400004.

JOÃO BARROSO

**RESUMO**

O presente artigo baseia-se num estudo efectuado no âmbito do projecto de investigação *Knowandpol* sobre as políticas de autonomia e gestão escolar em Portugal, no período ente 1986 e 2009. O objectivo central da pesquisa incidiu na articulação entre conhecimento e acção pública e desenvolveu-se através das seguintes dimensões analíticas: os actores (mapa social e cognitivo); as déias e sua evolução; a estruturação do campo político pelo conhecimento. No presente artigo irei apresentar alguns dos pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa realizada, as características principais da política em estudo, a metodologia utilizada na sua análise e, finalmente, as principais conclusões obtidas a partir dos dados recolhidos.

**Palavras-chave** : ACÇÃO PÚBLICA; AUTONOMIA; CONHECIMENTO; DECISÃO POLÍTICA; GESTÃO ESCOLAR.

**A UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
POLÍTICA: O CASO DA GESTÃO ESCOLAR EM  
PORTUGAL**

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	SIM
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	SIM (forte influência)
	Funcionários	NÃO SE REFERE
	Pais	SIM (poder reduzido)
	Alunos	NÃO SE REFERE
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação por meio de órgãos colegiados eleitos
	Processo de tomada de decisão	
	Participação em espaços pedagógicos	

**GESTÃO ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO  
EMPRESARIAL:  
APROXIMAÇÃO E CONFRONTO**

Educ. e Filos., Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 163-185, jan./jun. 2006.

ADRIANA DE LANNA MALTA TREDEZINI  
JEFFERSON IDELFONSO DA SILVA

**RESUMO**

Estas reflexões pretendem analisar em que teorias se baseia a gestão administrativa no ensino superior, bem como confrontá-las com as teorias administrativas atuais, verificando se há articulação entre o universo administrativo e o universo pedagógico na escola e a partir daí tentar contribuir com uma nova alternativa para a gestão escolar. A estrutura organizacional burocrática da escola tem se mostrado desarticulada do processo pedagógico e ineficiente nas questões administrativas, não contribuindo para a melhoria de qualidade nos aspectos pedagógicos. O caminho proposto para superar esse problema é buscar nas teorias organizacionais modernas as diretrizes para a gestão escolar, ainda que seja necessário afrontar o desafio de salvar a especificidade pedagógica da escola e assumir sem preconceitos os fundamentos organizacionais das administrações atuais. Foram consideradas a Administração Participativa, a Administração Holística e, principalmente, a Administração Estratégica como possíveis formas de administração capazes de garantir a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** GESTÃO ESCOLAR. TEORIAS DE ADMINISTRAÇÃO. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

**GESTÃO ESCOLAR E ADMINISTRAÇÃO  
EMPRESARIAL:  
APROXIMAÇÃO E CONFRONTO**

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	SIM – aplicação das teorias da administração de empresas no campo da gestão educacional
	Gestão Democrática	
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	NÃO SE REFERE
	Funcionários	NÃO SE REFERE
	Pais	NÃO SE REFERE
	Alunos	NÃO SE REFERE
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	NÃO SE REFERE
	Participação em Colegiados	NÃO SE REFERE
	Processo de tomada de decisão	NÃO SE REFERE
	Participação em espaços pedagógicos	NÃO SE REFERE

**O DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR  
DEMOCRÁTICA:  
O CONSELHO ESCOLAR EM FOCO**

Educação e Realidade Vol.34 nº1: pp. 83-102 jan/abr 2009

ALFREDO MACEDO GOMES  
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE

**RESUMO**

O artigo analisa práticas discursivas de conselheiros escolares de escolas públicas, problematizando o discurso da gestão democrática e as formas de participação nas reuniões ordinárias do Conselho Escolar do Sistema Municipal de Educação de Recife. Os dados, coletados por meio do acompanhamento das reuniões ordinárias, foram tratados na perspectiva da análise de discurso. Conclui-se que as ações dos sujeitos que poderiam contribuir para a materialização dos princípios democráticos na escola são desarticuladas ou silenciadas por um conjunto de fatores, dentre os quais se encontram a elasticidade dos períodos entre as reuniões do conselho e interditos que caracterizam as práticas discursivas na escola. Aponta-se que o poder é exercido nas reuniões do conselho escolar sem que qualquer de seus sujeitos identifique-se como seu titular. Não obstante, percebe-se que a palavra constitui um poderoso instrumento utilizado pela direção escolar no sentido de se impor no processo decisório como projeto de gestão escolar.

**Palavras-chave:** POLÍTICA EDUCACIONAL. CONSELHO ESCOLAR. GESTÃO DA ESCOLA. ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL – GESTÃO DEMOCRÁTICA – ANÁLISE DE DISCURSO.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Construção de decisões coletivas por meio da organização de colegiados

**O DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR  
DEMOCRÁTICA:  
O CONSELHO ESCOLAR EM FOCO**

<b>Participação dos diferentes agentes</b> <sup>10</sup>	Professores	Constatam que participam em 16,7% das falas
	Funcionários	Constatam que participam em 2,8% das falas
	Pais	Constatam que participam em 6,4% das falas
	Alunos	Constatam que participam em 5,7% das falas
	Comunidade de Entorno	Constatam que participam em 10,3% das falas
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Elaboração do projeto político pedagógico
	Participação em Colegiados	Participação nas decisões coletivas do conselho de escola
	Processo de tomada de decisão	Conselho de escola: espaço de discussão e deliberação Participação na eleição de diretor e vice-diretor
	Participação em espaços pedagógicos	Participam em questões relacionadas ao espaço pedagógico

## EXPLORANDO E CONSTRUINDO UM CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Educ. rev. [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 123-140. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982009000300007.

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

**Resumo:** Este artigo toma as relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública como objeto da investigação bibliográfica. Destacando os elementos que caracterizam a gestão escolar como fenômeno político e como lócus para os processos de disputas e de dominação, este trabalho coteja as características da democracia e aponta para um conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se resume às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

**Palavras-chave :** GESTÃO DEMOCRÁTICA; GESTÃO ESCOLAR; POLÍTICA ESCOLAR.

## EXPLORANDO E CONSTRUINDO UM CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Participação para além do processo decisório da escola
<b>Participação dos diferentes agentes <sup>11</sup></b>	Professores	SIM
	Funcionários	SIM
	Pais	SIM
	Alunos	SIM
	Comunidade de Entorno	SIM
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	As pessoas envolvidas com a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, controlam e avaliam ações
	Participação em Colegiados	A participação em colegiados é uma das possibilidades de ação democrática, mas não a única. O fim máximo seria a construção de uma educação política. <sup>12</sup>
	Processo de tomada de decisão	Participação de todos os envolvidos por meio do diálogo e da força do argumento

## A ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: ABRINDO AS CAMADAS DA CEBOLA

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2005, vol.13, n.48, pp. 281-306. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362005000300002.

CANDIDO ALBERTO GOMES

### RESUMO

A pesquisa educacional apresenta hoje abundantes constatações sobre como construir uma escola de qualidade para todos. Este trabalho se concentra em aspectos selecionados das diferenças entre escolas e dentro das escolas, com base na literatura nacional e internacional, embora mencionando a importância das origens sociais dos alunos, gestão educacional, avaliação e trajetórias curriculares. A estrutura peculiar dos sistemas educacionais se assemelha a uma cebola, com sucessivas camadas que influenciam a aprendizagem. Assim, se destacam despesas, instalações, tempo letivo, professores, clima e gestão escolares, efeitos dos colegas, alocação da matrícula e do espaço, ações que contribuem para a efetividade na sala de aula e a formação de turmas. Portanto, é possível atuar sobre os fatores intra-escolares, no seu âmbito de influência, que têm papel mais amplo nos países em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO; ECONOMIA DA EDUCAÇÃO; SOCIOLOGIA DA ESCOLA; DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO; PROFESSORES; SOCIEDADE DOS ADOLESCENTES; CLIMA ESCOLAR; GESTÃO ESCOLAR.

## A ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: ABRINDO AS CAMADAS DA CEBOLA

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Tende a ser o modelo que melhor reflete na qualidade da educação
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	SIM
	Funcionários	SIM
	Pais	Participação efetiva dos pais não apenas quando chamados a participar
	Alunos	Participação na realidade escolar pro meio da formação de grupos de interesse comum (estrutura informal)
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b> <sup>13</sup>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	

**CAMINHOS DA DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.**

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.53, pp. 507-525. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362006000400007.

LUCIANA ROSA MARQUES

**RESUMO**

Este artigo discute as políticas de democratização/descentralização da gestão escolar. Para tal, analisa estas políticas no município do Cabo de Santo Agostinho, região metropolitana do Recife, no período de 2003/2004. Partindo da idéia de que o ideário neoliberal apropriou-se da bandeira da democratização, originalmente defendida no campo progressista, escolheu-se um município cujas forças que estavam no poder, à época da coleta de dados, se colocavam no campo popular. Percebeu-se, neste estudo, que são veiculados conteúdos democráticos nas políticas educacionais municipais. Busca-se demonstrar, desta forma, que as políticas de descentralização podem contribuir para o estabelecimento de relações democráticas na escola e, portanto, para a sua transformação.

**Palavras-chave** : POLÍTICA EDUCACIONAL; GESTÃO ESCOLAR; DEMOCRACIA; DESCENTRALIZAÇÃO.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	Via de mão dupla atende a proposta neoliberal ao mesmo tempo em que atende à proposta progressista <sup>14</sup>
	Gestão Democrática	

**CAMINHOS DA DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Entendida como comunidade escolar
	Funcionários	Entendida como comunidade escolar
	Pais	Entendida como comunidade escolar
	Alunos	Entendida como comunidade escolar
	Comunidade de Entorno	Entendida como sociedade civil
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Participação na elaboração do regimento escolar e elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP
	Participação em Colegiados	Participação em Conselhos de Escola, participação em Grêmios Estudantis
	Processo de tomada de decisão	Eleição para dirigentes escolares e ações realizadas pelo Conselho de Escola
		Controle da sociedade civil sobre a escola pública e sobre a educação

## A JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES E A RESPONSABILIDADE CIVIL DOS EDUCADORES

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.58, pp. 9-30. ISSN 0104-4036.  
doi: 10.1590/S0104-40362008000100002.

ALVARO CHRISPINO  
RAQUEL S. P CHRISPINO

### RESUMO

O presente trabalho apresenta o fenômeno que chamamos judicialização das relações escolares, que se caracteriza pela ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, resultando em condenações das mais variadas, buscando mostrar que os atores principais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares. Apresenta os deveres dos educadores instituídos pelo Novo Código Civil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Código de Defesa do Consumidor que, em geral, não são alvo de estudos dos educadores. Exemplifica os problemas da relação escolar levados à Justiça e ordena a jurisprudência. Por fim, propõe um novo pacto entre os atores educacionais (professores, gestores e comunidade) a fim de preparar os educadores para que possam dar direção e tomar decisões sobre o universo escolar, fazendo-se efetivos protagonistas das relações escolares.

**Palavras-chave:** GESTÃO EDUCACIONAL; GESTÃO ESCOLAR; JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES; RESPONSABILIDADE CIVIL DOS EDUCADORES.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Permeia a discussão proposta pelo artigo, ainda que de maneira implícita

## A JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES E A RESPONSABILIDADE CIVIL DOS EDUCADORES

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participação na discussão de temas realmente relevantes
	Funcionários	O artigo não faz referência direta sobre a participação dos funcionários
	Pais	Participação na discussão de temas realmente relevantes
	Alunos	Participação na discussão de temas realmente relevantes
	Comunidade de Entorno	Participação na discussão de temas realmente relevantes
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Ação do Conselho Escolar na elaboração das regras de disciplina (Regimento Escolar), Discussão de temas realmente relevantes
	Participação em Colegiados	Participação no Conselho Escolar
	Processo de tomada de decisão	Escolha de diretores por seus pares



**O CONTEXTO ESCOLAR E A DINÂMICA DE  
ÓRGÃOS COLEGIADOS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO  
DEBATE SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS**

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.59, pp. 195-206. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362008000200003.

ANGELA MARIA MARTINS

**RESUMO**

Este texto analisa dados obtidos em pesquisa realizada sobre escolas técnicas jurisdicionadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Estado de São Paulo, na tentativa de compreender o campo de tensão constituído no contexto escolar, considerando as relações instauradas entre direção, professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos quando reunidos em órgãos colegiados e reuniões pedagógicas coletivas. Integra estudo maior no qual foram verificadas as questões que afetam a gestão da escola e o processo de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa de escolas técnicas com base na análise de suas relações com os órgãos centrais (grau e nível de autonomia na organização curricular e nas questões que dizem respeito ao financiamento e à gestão da escola); os indicadores de democracia interna; as relações da direção com pais, docentes e alunos; as relações de professores com alunos; o funcionamento dos órgãos colegiados; as parcerias; a avaliação externa realizada sobre a gestão; as opiniões de professores e alunos sobre o que é um bom diretor; as opiniões da direção sobre o que é um bom aluno e um bom professor. Como dissemos anteriormente, neste texto serão discutidas apenas algumas questões que afetam a dinâmica de funcionamento dos órgãos colegiados em contexto escolar.

**Palavras-chave:** ÓRGÃOS COLEGIADOS; GESTÃO DE ESCOLAS; PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO.

**O CONTEXTO ESCOLAR E A DINÂMICA DE  
ÓRGÃOS COLEGIADOS: UMA CONTRIBUIÇÃO  
AO DEBATE SOBRE GESTÃO DE ESCOLAS<sup>15</sup>**

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Gestão democrática por meio da organização de colegiados – relação direta com aspectos financeiros
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da gestão da APM
	Funcionários	Equipe de funcionários e direção participam da gestão por meio da APM
	Pais	Reduzida – os pais de alunos maiores de idade não podem ser convocados para reuniões escolares
	Alunos	Participação da gestão por meio da APM
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	O artigo discute apenas a participação na APM
	Processo de tomada de decisão	

## LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: A DIRECÇÃO POR VALORES

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.61, pp. 561-581. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362008000400005.

JOÃO RIBEIRO TRIGO  
JORGE ADELINO COSTA

### RESUMO

A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos. Não obstante assumirmos neste artigo que as escolas manifestam especificidades relativamente a outras organizações, também reconhecemos que os estudos situados no domínio educacional não podem ficar imunes às contribuições de outras áreas. É neste sentido que invocamos aqui o modelo da Direcção por Valores enquanto proposta que, rompendo como as vertentes mais técnico-instrumentais das teorias tradicionais da gestão, poderá contribuir para uma reflexão compartilhada com a liderança das organizações educativas, de modo especial tendo em conta a conceptualização da liderança como diálogo sobre valores.

**Palavras-chave:** LIDERANÇA; VALORES; GESTÃO ESCOLAR.

## LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: A DIRECÇÃO POR VALORES

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	Escola entendida como organização educativa. Ênfase na tarefa do líder diante da gestão escolar
	Gestão Democrática	
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Contribuição no diálogo sobre valores
	Funcionários	Contribuição no diálogo sobre valores
	Pais	Contribuição no diálogo sobre valores
	Alunos	Contribuição no diálogo sobre valores
	Comunidade de Entorno	Contribuição no diálogo sobre valores
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	NÃO SE REFERE
	Participação em Colegiados	NÃO SE REFERE
	Processo de tomada de decisão	NÃO SE REFERE

## REFORMA EDUCACIONAL, RACIAL E POLÍTICA NA BAHIA, BRASIL

Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.58, pp. 125-148. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362008000100009.

BERND REITER

### RESUMO

Este artigo discute as principais descobertas e conclusões de minha pesquisa de campo avaliando a reforma escolar no estado da Bahia. A coleta de dados foi feita durante duas viagens exploratórias a Salvador, capital de estado, em 2001 e em 2005. A reforma educacional baiana ("Educar para Vencer"), iniciada pelo governo do estado em 1999 e financiada em grande parte pelo Banco Mundial, alcançou algumas metas muito significativas, a mais importante sendo a expansão do sistema de educação de segundo grau e a ampliação do acesso à educação primária em áreas onde tal acesso era longe de universal. Minha pesquisa também aponta para algumas falhas desta reforma, em particular referente à situação de afro-brasileiros. Racismo estrutural é uma das causas mais indicativas desta falha. Racismo estrutural na Bahia reduz as expectativas de professores e diretores do potencial acadêmico de afro-brasileiros pobres; isto amplia o abismo entre estudantes e diretores, contribuindo para uma alienação mútua destes dois grupos e põe em perigo a criação de alianças estratégicas e sinergias dentro de escolas; o racismo ainda aliena escolas dos seus bairros, obstruindo um envolvimento significativo da comunidade na gestão da escola. Finalmente, o reconhecimento baixo que professores públicos recebem da sociedade como um todo, refletido por baixos salários, e uma falta geral de estruturas institucionais de incentivos capazes de recompensar desempenhos excelentes e sancionar desempenhos deficientes transformou a educação pública baiana num sistema desesperado, onde as motivações de professores e estudantes são sistematicamente negadas e suas esperanças frustradas.

**Palavras-chave:** REFORMA EDUCATIVA; RACISMO; EXCLUSÃO; GESTÃO ESCOLAR; PARTICIPAÇÃO POPULAR.

## REFORMA EDUCACIONAL, RACIAL E POLÍTICA NA BAHIA, BRASIL

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Entendida como o processo pelo qual todas as pessoas podem participar
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participação no Conselho Escolar
	Funcionários	Participação no Conselho Escolar
	Pais	Participação no Conselho Escolar
	Alunos	Participação no Conselho Escolar
	Comunidade de Entorno	Entendida como representação do bairro. Participação no Conselho Escolar
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação dos diferentes segmentos no Conselho Escolar
	Processo de tomada de decisão	Decisão Coletiva por meio do Conselho Escolar

## O FRACASSO NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR

ETD – Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 111-125, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592

MARIA IREIDE ANDRADE DE QUEIROZ

### RESUMO

O presente artigo faz um recorte da pesquisa do curso de doutorado intitulada: PDE: uma política educacional de gerenciamento nas escolas. O objetivo da pesquisa é conhecer os resultados do plano de desenvolvimento da escola (PDE), a partir da sua proposta de descentralização da educação, nas escolas do município de Manaus. A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa contou com os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Com abordagem quantitativo-qualitativa que atende aos interesses desta investigação. O estudo apresentou alguns dados que permitiram uma reflexão sobre o programa fundescola e seu principal produto PDE, que é impregnado de conceitos como descentralização, autonomia e participação. Os principais resultados apontaram que o modelo de gestão instituído pelo PDE não atende seu objetivo de solucionar problemas como a repetência, abandono escolar e a má qualidade do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** DESCENTRALIZAÇÃO; EDUCAÇÃO; ABANDONO ESCOLAR; GESTÃO ESCOLAR

## O FRACASSO NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Entendida como gestão participativa
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da gestão escolar
	Funcionários	Participam da gestão escolar
	Pais	Participam da gestão escolar e do acompanhamento direto dos estudantes
	Alunos	Participam da gestão escolar
	Comunidade de Entorno	Participam da gestão escolar
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação em Conselhos de Escola
	Processo de tomada de decisão	
		A autora enfatiza a necessidade de que as famílias participem não só da gestão da escola, mas também no acompanhamento dos estudantes e no cotidiano escolar

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES:  
RESSIGNIFICANDO O PAPEL DA PRÁTICA NA  
GESTÃO ESCOLAR E DA UNIVERSIDADE**

ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, p.52-73, dez. 2009 – ISSN:  
1676-2592.

LUCRÉCIA STRINGHETTA MELLO e GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA

**RESUMO**

O artigo refere-se à análise de processos de formação continuada de profissionais educadores que atuam na gestão do ensino fundamental e educação infantil em dois municípios de estados brasileiros diferentes, sendo um do Mato Grosso do Sul e outro de São Paulo. Ambos envolveram docentes e discentes das universidades públicas dos dois estados (UNESP e UFMS), tiveram suas ações analisadas no momento em que completaram dois anos e envolveram atividades de ensino, pesquisa e extensão. O texto realiza uma introdução, expondo e analisando o contexto atual dos estudos em Administração escolar e segue com a apresentação dos referenciais teórico-metodológicos das duas práticas, evidenciando suas similaridades e especificidades. Posteriormente, analisa os resultados parciais dos trabalhos, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e, sobretudo, das práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** GESTÃO ESCOLAR; FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES; PAPEL DA UNIVERSIDADE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES:  
RESSIGNIFICANDO O PAPEL DA PRÁTICA NA  
GESTÃO ESCOLAR E DA UNIVERSIDADE**

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Gestão Democrática com destaque para as relações dialógicas
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da organização dos espaços escolares
	Funcionários	Participam da organização dos espaços escolares
	País	NÃO SE REFERE
	Alunos	NÃO SE REFERE
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Elaboração do projeto político pedagógico (PPP) com base no cotidiano escolar
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	
		Participação da organização dos espaços escolares

## A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM NOVAS VERSÕES

Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006

LEILA RENTROIA IANNONE

### RESUMO

As organizações escolares ganharam visibilidade, progressivamente, nas duas últimas décadas, como decorrência da “crise” da escola em todo o mundo e da necessidade de se rever a qualidade educativa, em função das demandas contemporâneas. As reformas educacionais, desencadeadas em quase todos os países, trouxeram novas perspectivas curriculares e, no seu bojo, a necessidade de modelos de gestão mais participativos, conseqüentemente mais democráticos, que configurassem uma escola mais autônoma em relação aos sistemas centralizadores. Nesse contexto, parece emergir um novo paradigma organizacional em que se alinham inovações de toda ordem, incluindo-se novas relações institucionais em parcerias inusitadas, cooperação técnica e absorção de voluntariado corporativo. Novas linguagens, novas ferramentas e novos interlocutores que, nem sempre, os educadores foram aceitando com rapidez. Apesar de lentas, algumas mudanças podem ser identificadas, entre elas, investimentos em políticas públicas de formação de gestores educacionais. São esses novos gestores que poderão criar um novo local de trabalho, onde venham a liderar mudanças, utilizar a sua criatividade, a de seus colaboradores e de parceiros, partilhar informações e poder, num modelo organizacional que promova a qualidade educativa.

**Palavras-chave:** ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. GESTÃO ESCOLAR. GESTOR ESCOLAR.

## A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM NOVAS VERSÕES

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Pautada em princípios de participação, autonomia e descentralização
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Reconhecidos como comunidade educativa
	Funcionários	NÃO SE REFERE
	Pais	Reconhecidos como comunidade educativa
	Alunos	Reconhecidos como comunidade educativa
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Compromisso com a construção do PPP
	Participação em Colegiados	NÃO SE REFERE
	Processo de tomada de decisão	Valorização da participação e tomada de decisão coletiva

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA  
(PDE) E SUA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA  
EDUCAÇÃO**

Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.

MARIA IREIDE ANDRADE DE QUEIROZ

**RESUMO**

As preocupações sobre a qualidade do ensino motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Constitui-se como objeto de investigação os resultados do plano de desenvolvimento da escola (PDE) que é de grande importância para a compreensão dos investimentos financiados por instituições internacionais, com o objetivo de solucionar problemas como a repetência, evasão e a má qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro. A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa contou com os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Com abordagem quantitativo-qualitativa que atende aos interesses desta investigação. O estudo apresentou alguns dados que permitiram uma reflexão sobre o programa FUNDESCOLA e seu principal produto PDE, que é impregnado de conceitos como descentralização, autonomia e participação. Os principais resultados apontaram que uma das causas do abandono escolar é o burnout: síndrome da desistência, e que o modelo de gestão instituído pelo PDE não atende seu objetivo de solucionar problemas como a repetência, abandono escolar e a má qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** DESCENTRALIZAÇÃO; EDUCAÇÃO; ABANDONO ESCOLAR; GESTÃO ESCOLAR.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	Entendida como gestão participativa
	Gestão Democrática	

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA  
(PDE) E SUA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA  
EDUCAÇÃO**

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da gestão escolar
	Funcionários	Participam da gestão escolar
	Pais	Participam da gestão escolar e do acompanhamento direto dos estudantes
	Alunos	Participam da gestão escolar
	Comunidade de Entorno	Participam da gestão escolar
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação em órgãos colegiados (a autora não especifica quais)
	Processo de tomada de decisão	
		A autora enfatiza a necessidade de que as famílias participem não só da gestão da escola mas também no acompanhamento dos estudantes e no cotidiano escolar

**(RE) SIGNIFICANDO A ESCOLA COMO ESPAÇO  
FORMATIVO: DOS DIÁLOGOS COM A  
COMUNIDADE ESCOLAR À SISTEMATIZAÇÃO DE  
CONHECIMENTOS.**

Revista E-Curriculum, São Paulo, v.4, n. 1, dez. 2008.

GOMERCINDO GHIGGI  
BEATRIZ M. B. ATRIB ZANCHET  
MARI MARGARETE DOS SANTOS FORSTER

**RESUMO**

O texto faz parte da pesquisa interinstitucional (Re) significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos, que reúne pesquisadores da UNISINOS e da UFPel que investigam a escola como lócus formativo. A pesquisa utilizou para coleta de dados relatos de três professoras de uma Escola Estadual do RS, que fizeram parte da Equipe Diretiva, durante o período de 1996 a 2006. Solicitamos que as professoras produzissem textos relatando suas experiências como equipe de trabalho, expressando o significado destas na sua formação. A análise dos dados está alicerçada nas dimensões do diálogo e reflexão e tem a pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola como construto articulador mais amplo. As situações formativas experienciadas são compreendidas como constituição e negação, oposição e resistência. As reflexões permitem dizer que a articulação realizada nesta gestão muniu o grupo da escola com subsídios para a organização do trabalho pedagógico na direção de práticas emancipatórias.

**Palavras-chave:** PESQUISA DA REALIDADE, GESTÃO ESCOLAR, DIÁLOGO FORMATIVO

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	Entendida como gestão participativa
	Gestão Democrática	

**(RE) SIGNIFICANDO A ESCOLA COMO ESPAÇO  
FORMATIVO:**

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Sujeitos participantes do diálogo e que carregam conhecimentos próprios
	Funcionários	Sujeitos participantes do diálogo e que carregam conhecimentos próprios
	Pais	Inserem-se num grupo mais abrangente entendido pelo artigo como comunidade
	Alunos	Sujeitos participantes do diálogo e que carregam conhecimentos próprios.
	Comunidade de Entorno <sup>16</sup>	Pais/Responsáveis pelos alunos. Sujeitos participantes do diálogo e que carregam conhecimentos próprios.
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Participação na construção do PPP e do regimento escolar
	Participação em Colegiados	Participação em Conselho de Pais e Mestres (CPM), na Constituinte Escolar, no Grêmio Estudantil
	Processo de tomada de decisão	É necessário realizar a efetiva partilha e a socialização do poder na gestão escolar
		A participação da comunidade também se dá na medida em que a escola "ouve" os pais
		Organização de eventos na escola



**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008.

FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA  
HUGO NORBERTO KRUG

**RESUMO**

Os professores de Educação Física com base na história de sua profissão desarticulada com os saberes pedagógicos da docência, muitas vezes, se eximem de atuar ativamente nas atividades que envolvem o processo de Educação Escolar. Diante disso, o objetivo desta investigação foi analisar a participação do professor de Educação Física na Gestão Escolar e sua contribuição para a sua formação profissional. A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa. Os participantes do estudo foram cinco professoras de Educação Física atuante na rede estadual de ensino de Santa Maria (RS). Para a coleta das informações foram feitas entrevistas semiestruturadas, tendo a sua interpretação seguida pela análise de conteúdo. Os professores acreditam que a participação na Gestão Escolar propicia benefícios para a sua formação, para a sua prática docente e para o seu desenvolvimento profissional através de diferentes perspectivas.

**Palavras-chave:** PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; GESTÃO ESCOLAR; FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Entendida por meio da gestão participativa

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR:**

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da gestão escolar e a tem também como espaço de formação
	Funcionários	Participam da gestão escolar e dos processos decisórios
	Pais	Participam da gestão escolar e dos processos decisórios
	Alunos	Participam da gestão escolar e dos processos decisórios
	Comunidade de Entorno	Participam da gestão escolar e dos processos decisórios
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	NÃO SE REFERE
	Participação em Colegiados	Participação em Conselhos de Classe, Conselho Escolar e Reuniões Pedagógicas
	Processo de tomada de decisão	Participação de todas as pessoas envolvidas por meio de tomada de decisão, avaliação, reflexão e discussão em espaços coletivos

**O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES DE  
PODER E POSSIBILIDADES DE  
TRANSFORMAÇÃO**

Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.

SILENE KUIN

**RESUMO**

O presente trabalho almeja tecer considerações a respeito da apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs pelo currículo, a partir da observação da prática em duas escolas públicas estaduais de São Paulo, do diálogo com seus alunos, educadores e comunidade e de reflexões que buscam entender processos e inspirar contribuições para estudos nessa área. As experiências relatadas revelam os olhares diferentes que cada uma dessas escolas para as TICs e as iniciativas para sua utilização. Alguns índices são apontados como responsáveis para que uma experiência seja mais bem sucedida que outra, como o desejo da comunidade pelas tecnologias e o sentido que atribuíram a esses recursos, o que fez com que a gestão de uma das escolas incorporasse também as TIC em novas iniciativas técnico-administrativas, além das pedagógicas, a serviço do currículo e da escola.

**Palavras-chave:** TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO; CURRÍCULO EDUCACIONAL; INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Pautada na participação

**O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES  
DE PODER E POSSIBILIDADES DE  
TRANSFORMAÇÃO**

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da discussão e tomada de decisão em favor da superação de dificuldades.
	Funcionários	Participam da discussão e tomada de decisão em favor da superação de dificuldades.
	Pais	Participam da discussão e tomada de decisão em favor da superação de dificuldades.
	Alunos	Participam da discussão e tomada de decisão em favor da superação de dificuldades.
	Comunidade de Entorno	Participam da discussão e tomada de decisão em favor da superação de dificuldades.
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	A participação de equipe escolar e comunidade de entorno favorecem os processos de superação de dificuldades e enfrentamento de novas demandas.

**AS MUDANÇAS NA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REFORMA**

LINHAS CRÍTICAS, VOLUME 11, NÚMERO 21 - p.265-284, jul./dez. 2005

LUIZ GUSTAVO ALEXANDRE DA SILVA

**RESUMO**

O artigo pretende evidenciar aspectos significativos do processo de implementação na escola pública de um modelo racional econômico de gestão, consubstanciado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e analisar os desdobramentos ou conseqüências desse movimento no âmbito da produção do trabalho escolar e nas formas de participação, relacionando sua lógica ao movimento ampliado de transformação das relações de acumulação capitalista. O estudo evidenciou que a metodologia de trabalho instituída pelo PDE materializa um modelo de organização e de gestão da escola que limita a participação dos agentes escolares à execução de procedimentos gerenciais, destituindo o conceito de uma perspectiva mais política e universal, visando o redimensionamento do poder na sociedade.

**Palavras-chave:** GESTÃO ESCOLAR. RACIONALIDADE ECONÔMICA. PARTICIPAÇÃO-EXECUÇÃO.

**AS MUDANÇAS NA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REFORMA**<sup>17</sup>

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Entendida como participação-socialização do poder
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	NÃO SE REFERE
	Funcionários	NÃO SE REFERE
	Pais	NÃO SE REFERE
	Alunos	NÃO SE REFERE
	Comunidade de Entorno	NÃO SE REFERE
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Participação na elaboração, implementação e avaliação de projetos educacionais
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	Efetiva socialização do poder nos processos organizacionais

## PERSPECTIVAS PARA O ENSINO CATÓLICO NO BRASIL

Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.127-140, set./dez. 2006.

MANOEL ALVES

### Resumo

A presente análise pretende, de forma perspectiva, traçar alguns indicativos da evolução futura do ensino católico no Brasil a partir da observação da sua atual estrutura organizacional e dos dados estatísticos do seu desempenho institucional na última década. A análise suscita questões importantes para o debate presente sobre o ensino católico no país frente às tendências em educação, adotando como eixo o modelo de gestão e as relações internas do ensino católico com as suas entidades mantenedoras e com as diversas instâncias da Igreja Católica, bem como as suas relações externas com o mercado educacional, a opinião pública e o Estado.

**Palavras-Chave:** ENSINO CATÓLICO; ENSINO CONFSSIONAL; GESTÃO ESCOLAR; MERCADO EDUCACIONAL; TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO; SISTEMA DE ENSINO.

## PERSPECTIVAS PARA O ENSINO CATÓLICO NO BRASIL

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	Com base na liderança forte, eficaz e competitiva
	Gestão Democrática	
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	
	Funcionários	
	Pais	
	Alunos	
	Comunidade de Entorno	
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	

## A GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009

MARIA ISABEL DA SILVA LEME

### Resumo

O trabalho analisa o desafio enfrentado atualmente pelos educadores brasileiros, a saber, o crescimento da violência escolar, constatado em várias pesquisas. Neste sentido, a evolução da violência escolar é focalizada em primeiro lugar, desde os primeiros registros de seu crescimento, que despertou a atenção dos pesquisadores, logo após a redemocratização brasileira, até dados mais recentes dos anos 2000. Em segundo lugar, o fenômeno é caracterizado em termos das suas formas de manifestação mais frequentes, que também têm variado ao longo da sua evolução, passando da depredação do patrimônio, inicialmente a transgressão mais frequente, para violências contra a pessoa. São também abordadas as variáveis já identificadas pelas pesquisas como associadas à manifestação da violência escolar, como, por exemplo, porte da cidade, tamanho do estabelecimento, desigualdade social, etc. Esta panorâmica permite observar, além do crescimento constante nos índices de violência escolar, a sua disseminação, e também, o agravamento do problema, em virtude das formas de manifestação terem se tornado cada vez mais explícitas e pessoais. Ante essa situação, é discutida a gestão da violência escolar, desde as políticas públicas já implementadas pelas administrações centrais até o que pode ser feito no âmbito da escola. Nesta perspectiva, discute-se as novas demandas que a violência na escola traz, não só para o diretor escolar, mas para todos os integrantes da comunidade.

**Palavras-chave:** VIOLÊNCIA. ESCOLA. GESTÃO ESCOLAR. POLÍTICAS PÚBLICAS.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Abertura à discussão acerca das decisões sobre o funcionamento e disciplina na escola

## A GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam do processo de elaboração e cumprimento das regras de disciplina
	Funcionários	Participam do processo de elaboração e cumprimento das regras de disciplina
	Pais	Participam do processo de elaboração e cumprimento das regras de disciplina
	Alunos	Participam do processo de elaboração e cumprimento das regras de disciplina
	Comunidade de Entorno	Participam da discussão acerca das decisões sobre o funcionamento e disciplina na escola
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Equipe Gestora, Funcionários, Professores e Alunos são responsáveis pela elaboração das normas de conduta da escola
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	Comunidade, funcionários, professores e alunos participam por meio do espaço aberto pela escola para a discussão acerca das decisões sobre o funcionamento e disciplina

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA  
(PDE): A GESTÃO ESCOLAR NECESSÁRIA  
FRENTE ÀS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO  
BANCO MUNDIAL**

Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 197-225, maio/ago. 2007

SONIA MARIA BORGES DE OLIVEIRA

**Resumo**

O PDE é um produto do programa FUNDESCOLA destinado a aperfeiçoar a gestão da escola pública, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido. Para o alcance desse objetivo, o Programa investe técnica e financeiramente para que a escola “incorpore” a metodologia do planejamento estratégico e os princípios da qualidade total, com a implementação do PDE. Este artigo apresenta o contexto que engendra a formulação do PDE, bem como a análise do referencial teórico que o sustenta a partir do estudo de sua metodologia e respectivos processos de elaboração e implementação por uma escola pública do município de Dourados-MS, no período de 1999 a 2002. O estudo contribuiu para estabelecer os nexos desse fenômeno com as transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas, a partir dos anos de 1970, no mundo capitalista.

**Palavras-chave:** POLÍTICA EDUCACIONAL. GESTÃO ESCOLAR. FUNDESCOLA

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA  
(PDE): A GESTÃO ESCOLAR NECESSÁRIA  
FRENTE ÀS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO  
BANCO MUNDIAL**

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Necessidade do envolvimento de todos e práticas coletivas
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam em práticas coletivas
	Funcionários	Participam em práticas coletivas
	Pais	Participam em práticas coletivas
	Alunos	Participam em práticas coletivas
	Comunidade de Entorno	Participam em práticas coletivas
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação em Conselho de Escola e APM
	Processo de tomada de decisão	
		As ações da escola devem ser pensadas numa via de mão dupla

**A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE  
VITÓRIA DA CONQUISTA: 1996 - 2005**

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 136-152, dez.2009 - ISSN: 1676-2584

WILSON DA SILVA SANTOS

**Resumo:**

Este artigo tem como objetivo perquirir a constituição documental da gestão escolar da Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória da Conquista no período de 1996 a 2005. Partindo de uma análise documental sustentada no regimento unificado das escolas municipais e no estatuto do magistério do Município citado, procura-se mostrar a concepção de gestão colegiada a partir dos conceitos autonomia e democracia. Esta investigação se deu mediante formulações de questões analíticas e detalhamento da revisão de literatura que trata sobre a temática estudada e do referencial teórico gramsciano em que a pesquisa se apóia. Com um procedimento hermenêutico, a pesquisa concluiu que as ambigüidades dos conceitos autonomia e democracia nos documentos em foco podem ser ressignificados através de normatizações jurídicas ou ainda pela própria contextualização da prática educativa ao longo dos anos.

**Palavras-chave:** AUTONOMIA, ESCOLA, GESTÃO ESCOLAR, REGIMENTO, VITÓRIA DA CONQUISTA

**A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE  
VITÓRIA DA CONQUISTA: 1996 - 2005**

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Realiza-se por meio da autonomia da escola, do poder de decidir, dirigir, organizar coletivamente
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam do colegiado escolar
	Funcionários	Participam do colegiado escolar
	Pais	Participam do colegiado escolar
	Alunos	Participam do colegiado escolar
	Comunidade de Entorno	Participam do colegiado escolar
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação em Colegiado Escolar e Unidade Executora
	Processo de tomada de decisão	Colegiado Escolar delibera sobre questões que relacionadas à vida escolar
		Acompanhamento e avaliação da execução de programas na escola

## GESTÃO ESCOLAR E COMBATE À VIOLÊNCIA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Contrapontos - volume 8 - n.3 - p. 491-505 - Itajaí, set/dez 2008

ENY DA LUZ LACERDA OLIVEIRA

### Resumo

A questão que norteia esse artigo é uma reflexão acerca do contínuo agravamento da violência nas escolas e também sobre as ações e iniciativas de combate a esse fenômeno. Será abordada, ainda, a importância do gestor educacional como figura de frente no contexto escolar, dada sua maior autonomia e maior poder de decisão que seus pares, o que o coloca como principal personagem na mobilização de ações para o enfrentamento, o combate e a prevenção aos atos violentos no ambiente escolar. Este fato nos leva a crer que não se pode conceber essa luta sem considerar a forte presença e atuação desse profissional.

**Palavras-chave:** GESTÃO ESCOLAR. PREVENÇÃO. VIOLÊNCIA.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Realiza-se por meio da “autoridade compartilhada” na escola (p.499)

## GESTÃO ESCOLAR E COMBATE À VIOLÊNCIA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da gestão e formam parcerias para apoiar na superação de barreiras e pelo alcance dos objetivos da escola
	Funcionários	Participam da gestão e formam parcerias para apoiar a escola
	Pais	Participam da gestão e formam parcerias para apoiar a escola
	Alunos	Participam da gestão e formam parcerias para apoiar a escola
	Comunidade de Entorno	Participam da gestão e formam parcerias para apoiar a escola
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Em acordo com a LDB aponta para a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP
	Participação em Colegiados	Em acordo com a LDB aponta para a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP
	Processo de tomada de decisão	Comunidade interna e externa à escola estabelecem ações, coletivas, com vistas aos objetivos da escola e à superação das dificuldades



## O MOVIMENTO SOCIAL E A ESCOLA: DA CRIAÇÃO PASSADA À INVENÇÃO NECESSÁRIA

EccoS – Revista Científica, São Paulo, V. 11, n.1, p. 57-75, jan./jun. 2009.

JOSÉ ADELSON DA CRUZ

### Resumo

O objetivo desse artigo é apreender os sentidos e significados das demandas pautadas pelos movimentos sociais para escola e sua materialidade nas atuais políticas e legislação educacional. Busca-se discutir as idéias de democracia, qualidade e cidadania presentes na atuação de gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e pais, com a finalidade de compreender os valores e princípios estruturantes das práticas escolares, recuperando temas emergentes no debate atual. Com as reflexões feitas, pode-se destacar como resultado alcançado que a inspiração das práticas dos movimentos sociais da década de 1980 não se imprimiu suficientemente na escola que se faz hoje. O que se constata é que a gestão implantada ainda não transformou a escola, mas há, em contrapartida, uma participação induzida e corporativa, cujo sentido de intervenção das famílias, das organizações sociais e das empresas pauta-se pelo suprimento das “carências” inerentes à desresponsabilização do Estado para com a educação pública.

**Palavras-chave:** DEMOCRACIA. GESTÃO ESCOLAR. MOVIMENTOS SOCIAIS.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Entendida como superação da democracia atual (limitada e concedida), valorizando a busca pelo avanço democrático

## O MOVIMENTO SOCIAL E A ESCOLA: DA CRIAÇÃO PASSADA À INVENÇÃO NECESSÁRIA

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Todos adquirem o direito de opinar e participar em processos democráticos
	Funcionários	Todos adquirem o direito de opinar e participar em processos democráticos
	Pais	Todos adquirem o direito de opinar e participar em processos democráticos
	Alunos	Todos adquirem o direito de opinar e participar em processos democráticos
	Comunidade de Entorno	Todos adquirem o direito de opinar e participar em processos democráticos
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação limitada e concedida, utilitarista e contábil, apolítica, que reprime a efetiva autonomia e democracia
	Processo de tomada de decisão	
		A participação se dá por meio da busca do “direito a ter direito” com base na autonomia significativa e na ação política

## GESTÃO ESTRATÉGICA NA ESCOLA PÚBLICA: A ÓTICA DE ATORES ESCOLARES

Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (1): 35-54, jan./jun. 2006

DIRCE NEI TEIXEIRA DE FREITAS  
ELISÂNGELA ALVES DA SILVA SCAFF  
MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES

### RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como os atores escolares percebem a origem, quais expectativas têm e como entendem a finalidade do PDE, subprograma do Programa Fundescola. Os dados para essa análise foram coletados por meio de entrevistas em seis escolas no município de Dourados-MS, sendo duas delas da rede estadual e quatro da rede municipal de ensino. Constata-se que tais atores não demonstram clareza sobre a origem do PDE, as expectativas que tem em relação à sua execução nem sempre correspondem àquelas propostas por ele, e ainda, apesar de todo o empenho do PDE em trabalhar a formação dos seus executores na perspectiva da eficácia e da eficiência instrumental/gerencial, percebe-se que as finalidades perseguidas pelo PDE nem sempre são as mesmas perseguidas pelos atores escolares.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO BÁSICA; ENSINO FUNDAMENTAL; GESTÃO ESCOLAR; PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE).

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Realiza-se pela efetiva participação, garantida pela construção da autonomia e da identidade escolar

## GESTÃO ESTRATÉGICA NA ESCOLA PÚBLICA: A ÓTICA DE ATORES ESCOLARES

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Responsáveis pela construção da autonomia e pela identidade escolar
	Funcionários	Responsáveis pela construção da autonomia e pela identidade escolar
	Pais	Responsáveis pela construção da autonomia e pela identidade escolar
	Alunos	Responsáveis pela construção da autonomia e pela identidade escolar
	Comunidade de Entorno	Responsáveis pela construção da autonomia e pela identidade escolar
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	
	Processo de tomada de decisão	
		Participação de um poder àqueles formam o ambiente e a cultura escolar

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

(PDE)

Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (1): 55-80, jan./jun. 2006

SÔNIA MARIA BORGES DE OLIVEIRA

### RESUMO

O PDE é um produto do programa Fundescola destinado a aperfeiçoar a gestão da escola pública, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido. Com a implementação desse produto, o programa tem por objetivo que a escola “incorpore” a metodologia do planejamento estratégico e os princípios da qualidade total. Este artigo apresenta a análise do referencial teórico que sustenta o PDE a partir do estudo de sua metodologia e respectivos processos de elaboração e implementação por uma escola pública do município de Dourados–MS, no período de 1999 a 2002. O estudo contribuiu para dar visibilidade sobre como é introduzida a ideologia implícita nas políticas educacionais contemporâneas no cotidiano de uma escola pública.

**Palavras-chave:** POLÍTICA EDUCACIONAL; GESTÃO ESCOLAR; ESCOLA PÚBLICA; ENSINO FUNDAMENTAL.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

(PDE)

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Necessidade do envolvimento de todos e práticas coletivas
<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam em práticas coletivas
	Funcionários	Participam em práticas coletivas
	Pais	Participam em práticas coletivas
	Alunos	Participam em práticas coletivas
	Comunidade de Entorno	Participam em práticas coletivas
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	
	Participação em Colegiados	Participação em Conselho de Escola e APM
	Processo de tomada de decisão	
		As ações da escola devem ser pensadas numa via de mão dupla

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO DA PERCEÇÃO DAS EQUIPES DE DIREÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.149-157, jul.-dez. 2009.

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN MAIA  
CLÁUDIA VIEIRA CAMILLO

**Resumo**

O presente artigo apresenta uma análise da percepção das equipes de direção das escolas municipais de um município do interior paulista a respeito do processo de concretização do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa foi realizada envolveu a análise de entrevistas semi-estruturadas com o dirigente municipal e com os diretores e vice-diretores das escolas envolvidas; a análise da legislação nacional e estadual e a identificação das principais diretrizes propostas pelos profissionais do município e das dificuldades e êxitos vivenciados pelas escolas municipais. Entre os resultados, destaca-se a percepção positiva dos integrantes da organização escolar em relação à política educacional traçada, sendo que os maiores problemas evidenciados concentraram-se em questões mais operacionais e técnicas do que de opção política.

**Palavras-chave:** ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. ENSINO FUNDAMENTAL. GESTÃO ESCOLAR.

<b>Gestão escolar entendida como</b>	Gestão Gerencial	
	Gestão Democrática	Partilha de poder, tomada de decisão e ação coletiva

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO DA PERCEÇÃO DAS EQUIPES DE DIREÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

<b>Participação dos diferentes agentes</b>	Professores	Participam da gestão escolar com vistas a garantir a qualidade da educação
	Funcionários	Participam da gestão escolar com vistas a garantir a qualidade da educação
	Pais	Participam da gestão escolar com vistas a garantir a qualidade da educação
	Alunos	Participam da gestão escolar com vistas a garantir a qualidade da educação
	Comunidade de Entorno	Participam da gestão escolar com vistas a garantir a qualidade da educação
<b>Maneira como se dá a participação</b>	Elaboração de Documentos	Elaboração do PPP da escola
	Participação em Colegiados	Participação em comissões de trabalho e em órgãos como conselho de escola
	Processo de tomada de decisão	Valorização da tomada de decisão coletiva e da partilha do poder

# ANEXOS

### **Anexo 1 – Tabela Inicial de Revistas a serem analisadas**

	<b>Estrato</b>	<b>ISSN</b>	<b>Nome da Revista</b>
1	A1	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)
2	A1	0011-5258	Dados (Rio de Janeiro. Impresso)
3	A1	0101-7330	Educação & Sociedade (Impresso)
4	A1	1517-9702	Educação e Pesquisa (USP. Impresso)
5	A1	0104-5970	História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)
6	A1	0103-7307	Pro-Posições (UNICAMP. Impresso)
7	A1	0102-7972	Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)
8	A1	0102-6909	Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)
9	A1	1413-2478	Revista Brasileira de Educação
10	A1	0102-0188	Revista Brasileira de História (Impresso)
11	A1	0102-2555	Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo. Impresso) (Cessou em 1998. Cont. ISSN 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP. Impresso))
12	A2	1414-4077	Avaliação (UNICAMP)
13	A2	0103-636X	Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso)
14	A2	0101-3262	Cadernos CEDES (Impresso)
15	A2	0104-8333	Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso)
16	A2	0102-4450	DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)
17	A2	0102-6801	Educação e Filosofia (UFU. Impresso)
18	A2	0100-3143	Educação e Realidade
19	A2	0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)
20	A2	0104-4060	Educar em Revista (Impresso)
21	A2	0104-4036	Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação
22	A2	0103-4014	Estudos Avançados (USP. Impresso)
23	A2	0103-166X	Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)
24	A2	1413-294X	Estudos de Psicologia (UFRN)
25	A2	1676-2592	ETD. Educação Temática Digital (Online)
26	A2	0104-7183	Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso)
27	A2	1414-3283	Interface. Comunicação, Saúde e Educação
28	A2	1518-8795	Investigações em Ensino de Ciências (Online)
29	A2	1518-9384	Investigações em Ensino de Ciências (UFRGS)
30	A2	0102-4442	Projeto História (PUCSP)
31	A2	0102-7182	Psicologia e Sociedade (Impresso)
32	A2	1413-7372	Psicologia em Estudo
33	A2	0102-3772	Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)
34	A2	1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial
35	A2	1519-5902	Revista Brasileira de História da Educação
36	A2	1806-5104	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
37	A2	1809-3876	Revista e-Curriculum (PUCSP)
38	A2	0104-026X	Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso)
39	A2	1517-4522	Sociologias (UFRGS)
40	A2	1519-9452	Tellus (UCDB)

41	A2	0102-8782	Tempo Brasileiro
42	A2	0104-8775	Varia História (UFMG. Impresso)
43	B1	0104-236X	Anos 90 (UFRGS. Impresso)
44	B1	1516-8603	ArtCultura (UFU)
45	B1	1807-7692	BAR. Brazilian Administration Review
46	B1	1677-2334	Caderno Brasileiro de Ensino de Física
47	B1	0103-4979	Caderno CRH (UFBA. Impresso)
48	B1	0104-1371	Cadernos de Educação (UFPel)
49	B1	0103-4316	Clássica (São Paulo)
50	B1	1669-5429	Construir Desconstruir Reconstruir
51	B1	0101-465X	Educação (PUCRS. Impresso)
52	B1	1517-3941	Educação Matemática em Revista (São Paulo)
53	B1	1519-387X	Educação Unisinos
54	B1	0872-7643	Educação, Sociedade & Culturas
55	B1	1415-7128	Estilos da Clínica (USP)
56	B1	1677-2954	Ethic@ (UFSC)
57	B1	1519-5023	Filosofia Unisinos
58	B1	0100-7912	Geografia (Rio Claro. Impresso)
59	B1	0101-9074	História (UNESP. Impresso) (Cessou em 2004)
60	B1	1414-3518	História da Educação (UFPel)
61	B1	1519-3861	História Unisinos
62	B1	0102-9479	Humanidades (Brasília)
63	B1	1413-9138	Hypnos (PUC-SP)
64	B1	1413-4055	Intercâmbio (PUCSP)
65	B1	0102-387X	Leitura. Teoria & Prática
66	B1	0101-3335	Letras de Hoje
67	B1	1516-4896	Linhas Críticas (UnB)
68	B1	0102-6445	Lua Nova (Impresso)
69	B1	1676-1669	Memorandum (Belo Horizonte)
70	B1	0104-6276	Opinião Pública (UNICAMP. Impresso)
71	B1	0103-863X	Paidéia (USP. Ribeirao Preto. Impresso)
72	B1	0102-5473	Perspectiva (UFSC)
73	B1	0101-3459	Perspectivas : Revista de Ciências Sociais (UNESP. Araraquara. Impresso)
74	B1	0103-5371	Psico (PUCRS. Impresso)
75	B1	1413-8271	Psico-USF
76	B1	1414-9893	Psicologia Ciência e Profissão
77	B1	0103-5665	Psicologia Clínica (PUCRJ. Impresso)
78	B1	1413-8557	Psicologia Escolar e Educacional
79	B1	1516-3687	Psicologia. Teoria e Prática
80	B1	0104-8899	Química Nova na Escola
81	B1	1806-9126	Revista Brasileira de Ensino de Física (Online)
82	B1	0034-7183	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
83	B1	0103-6963	Revista Brasileira de Literatura Comparada
84	B1	1678-166X	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
85	B1	0486-641X	Revista Brasileira de Psicanálise
86	B1	1414-7564	Revista da ANPOLL

87	B1	0103-7188	Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência
88	B1	0104-5962	Revista de Educação Pública (UFMT)
89	B1	0102-4744	Revista de Ensino de Física (Cessou em 1991. Cont.ISSN 1806-1117 Revista Brasileira de Ensino de Física (Impresso))
90	B1	1518-8787	Revista de Saúde Pública (Online)
91	B1	0034-8910	Revista de Saúde Pública (USP. Impresso)
92	B1	0104-4478	Revista de Sociologia e Política (UFPR. Impresso)
93	B1	1518-3483	Revista Diálogo Educacional (PUCPR)
94	B1	0104-8023	Revista do Departamento de Psicologia da UFF (Impresso)
95	B1	0101-4366	Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
96	B1	0102-7735	Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)
97	B1	0104-7043	Revista FAEBA
98	B1	1676-2584	Revista HISTEDBR On-line
99	B1	1414-4980	Revista Katalysis
100	B1	0104-9259	Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas
101	B1	0102-8839	São Paulo em Perspectiva (Impresso)
102	B1	1678-3166	Scientiae Studia (USP)
103	B1	1676-0565	Série Estado do Conhecimento
104	B1	0101-6628	Serviço Social & Sociedade
105	B1	0102-6992	Sociedade e Estado (UnB. Impresso)
106	B1	0102-8030	Terra Livre
107	B1	0103-1813	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)
108	B1	0101-3173	Trans/Form/Ação (UNESP. Marília. Impresso)
109	B1	0042-3955	Veritas (Porto Alegre)
110	B1	0104-4877	Zetetike (UNICAMP)
111	B2	1980-7686	Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)
112	B2	0100-8692	Arquivos Brasileiros de Psicologia (Rio de Janeiro. 1979) (Cessou em 2002)
113	B2	0006-5943	Boletim de Psicologia
114	B2	0102-549X	Boletim Técnico do SENAC
115	B2	0102-3594	Caderno Catarinense de Ensino de Física
116	B2	1807-3859	Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)
117	B2	0103-4251	Cadernos de Psicanálise (Rio de Janeiro. 1982) (Cessou em 1996)
118	B2	1516-3717	Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)
119	B2	0102-311X	Cadernos de Saúde Pública (ENSP. Impresso)
120	B2	0104-0480	Caesura (ULBRA)
121	B2	1679-8740	Calidoscópico (UNISINOS)
122	B2	0104-3927	Cerrados (UnB. Impresso)
123	B2	1519-6089	Civitas (Porto Alegre)
124	B2	0102-6925	Comunicação & Política
125	B2	1806-4981	Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo)
126	B2	0104-8481	Comunicações (UNIMEP)
127	B2	1519-8227	Contrapontos (UNIVALI)
128	B2	0104-9321	Crítica Marxista (São Paulo)
129	B2	1415-9945	Diálogos (Maringá)



130	B2	1517-1949	Eccos. Revista Científica
131	B2	0104-0618	Economia e Sociedade (UNICAMP. Impresso)
132	B2	0101-9031	Educação (UFSM)
133	B2	0104-3293	Educação em Foco (Juiz de Fora)
134	B2	1516-5388	Educação Matemática Pesquisa
135	B2	0104-1037	Em Aberto
136	B2	0103-7420	Em Pauta (Porto Alegre)
137	B2	1415-2150	Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências
138	B2	1414-722X	Esboços (UFSC)
139	B2	1414-0144	Estudos de Sociologia (São Paulo)
140	B2	1676-3041	Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ. Impresso)
141	B2	0103-6831	Estudos em Avaliação Educacional
142	B2	0101-4064	Estudos Ibero-Americanos (PUCRS. Impresso)
143	B2	1413-0939	Estudos Linguísticos (São Paulo)
144	B2	1678-6475	Habitus (UCG)
145	B2	1516-7658	História Oral (Rio de Janeiro)
146	B2	0103-7676	Impulso (Piracicaba)
147	B2	0104-0146	Informação & Sociedade (UFPB. Impresso)
148	B2	0101-7136	Inter-ação (UFG. Impresso)
149	B2	1981-8416	Inter-ação (UFG. Online)
150	B2	1518-7012	Interações (UCDB)
151	B2	1413-2907	Interações (Universidade São Marcos)
152	B2	0102-6453	Intercom (São Paulo)
153	B2	1519-0994	Interfaces Brasil/Canadá
154	B2	1808-3498	Língua Portuguesa
155	B2	1415-1928	Linguagem & Ensino (UCPel)
156	B2	1414-7165	Matraga (Rio de Janeiro)
157	B2	1676-8329	Mercator (UFC)
158	B2	0104-0944	MOARA
159	B2	1415-9805	Motriz (Rio Claro) (Cessou em 2006)
160	B2	1808-1967	Patrimônio e Memória (UNESP)
161	B2	1413-9936	Perspectivas em Ciência da Informação
162	B2	1980-1165	Pesquisa em Educação Ambiental (UFSCar)
163	B2	0101-7438	Pesquisa Operacional (Impresso)
164	B2	0103-7331	Physis (UERJ. Impresso)
165	B2	1809-4031	Práxis Educativa (Impresso)
166	B2	1809-4309	Práxis educativa (UEPG. Online)
167	B2	1676-7314	Psic (São Paulo)
168	B2	0103-7013	Psicologia Argumento (PUCPR. Impresso)
169	B2	0103-6564	Psicologia USP (Impresso)
170	B2	0100-4042	Química Nova (Impresso)
171	B2	1676-5648	RAE Eletrônica (Online)
172	B2	1415-8426	Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano
173	B2	0104-1282	Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano
174	B2	1807-5509	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso)
175	B2	1806-1117	Revista Brasileira de Ensino de Física (Impresso)

176	B2	0085-5626	Revista Brasileira de Entomologia (Impresso)
177	B2	1519-955X	Revista Brasileira de História da Matemática
178	B2	1414-5685	Revista Brasileira de Informática na Educação
179	B2	1415-6555	Revista de Administração Contemporânea (Impresso)
180	B2	0101-3505	Revista de Letras (UNESP. Impresso)
181	B2	1415-5273	Revista de Nutrição
182	B2	1982-5269	Revista debates (UFRGS)
183	B2	0102-2571	Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
184	B2	1808-270X	Revista Educação Especial (UFSM)
185	B2	1517-1256	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
186	B2	1982-0305	Revista teias (UERJ. Online)
187	B2	1678-8931	Revista Virtual de Estudos da Linguagem
188	B2	1415-6946	Ser Social (UnB)
189	B2	0101-2940	Série Estudos e Pesquisas
190	B2	1414-5138	Série-Estudos (UCDB)
191	B2	0102-5503	Tecnologia Educacional
192	B2	1518-5370	Teias (Rio de Janeiro)
193	B2	1415-837X	Teoria e Prática da Educação
194	B2	0102-7077	The Specialist (PUCSP)
195	B2	1517-1000	Todas as Letras (São Paulo)
196	B2	1678-1007	Trabalho, Educação e Saúde (Impresso)
197	B2	1981-7746	Trabalho, educação e saúde (Online)
198	B2	0103-3786	Transinformação