

PEDAGOGIA E GESTÃO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS E NARRATIVAS SOBRE A PRÁXIS GESTORA

PEDAGOGY AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: DIALOGUES AND
NARRATIVES ABOUT THE MANAGEMENT PRAXIS

Viviane Merlim Moraes

Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, Brasil

vivianemerlim@id.uff.br | <https://orcid.org/0000-0001-6499-0558>

Resumo

O texto objetiva discutir concepções teórico-práticas da gestão educacional, partindo das narrativas de experiências do vivido (LIMA; GERALDI e GERALDI, 2015). Dialoga com a formação inicial e continuada no trabalho do gestor, que se faz na práxis. Destaca os principais autores que tecem este trabalho: Freire, Paro, Gramsci, Cury, entre outros. Conjugando as análises a partir do cruzamento das experiências com as obras citadas, as sínteses iniciais apontam para o entendimento do cotidiano, dos saberes populares e da escola pública para que se possa caminhar rumo à democratização da gestão educacional.

Palavras-chave: gestão educacional; narrativas; práxis.

PEDAGOGY AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: DIALOGUES AND NARRATIVES ABOUT
MANAGEMENT PRAXIS

Abstract

The text aims to discuss theoretical and practical conceptions of educational management, starting from narratives of lived experiences (LIMA; GERALDI and GERALDI, 2015). It dialogues with initial and continued training in the manager's work, which is done in praxis. Highlights the main authors who weave this work: Freire, Paro, Gramsci, Cury, among others. Combining the analyzes from the crossing of experiences with the cited works, the initial syntheses point to the understanding of everyday life, popular and the public school knowledge so that one can walk towards the democratization of educational management.

Keywords: educational management; narratives; praxis.

PEDAGOGÍA Y GESTIÓN EDUCATIVA: DIÁLOGOS Y NARRATIVAS SOBRE LA PRAXIS DE GESTIÓN

Resumen

El texto tiene como objetivo discutir las concepciones teóricas y prácticas de la gestión educativa, a partir de relatos de experiencias vividas (LIMA; GERALDI y GERALDI, 2015). Dialoga con la formación inicial y continuada en el trabajo del directivo, que se realiza en la praxis. Destaca a los principales autores que tejen esta obra: Freire, Paro, Gramsci, Cury, entre otros.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Combinando los análisis a partir del cruce de experiencias con las obras citadas, las síntesis iniciales apuntan a la comprensión de la vida cotidiana, del saber popular y de la escuela pública para caminar hacia la democratización de la gestión educativa.

Palabras clave: gestión educativa; narrativas; praxis.

Introdução

“Mas a tendencia democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.” (GRAMSCI, 1995, p.137).

O presente texto tem por objetivo discutir a gestão educacional a partir da compreensão da importância política e pedagógica deste fazer na organização do cotidiano na escola pública, em diálogo com seu sistema de ensino. Assim, a gestão educacional é pensada para além dos métodos e técnicas adaptáveis a qualquer instituição, a partir da transposição da teoria da administração geral para as escolas. Ao partir da concepção de trabalho como uma atividade eminentemente humana e da atividade pedagógica como uma forma de trabalho na qual sua produção e consumo são impossíveis de serem dissociados (PARO, 2016, p.39), ressalta-se a gestão escolar como organização deste fazer de forma abrangente, que respeita a diversidade humana expressa em sua comunidade escolar, suas vivências e expectativas, que promove a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e que fomenta a análise crítica da realidade na qual se encontra inserida.

Se resgatarmos um pouco da história da gestão na literatura educacional, vemos que a ideia de administração/gestão educacional em uma perspectiva democrática e participativa é bastante recente. Desde os anos de 1920, com as reformas educacionais experimentadas em diferentes estados, passando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930,

e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, em 1932, que a temática da descentralização do ensino e do fomento às práticas de gestão local são colocadas em debate.

Todavia, é importante destacar que este campo nasce profundamente ligado às demandas emergentes do processo de industrialização, que passa a requerer um sistema educacional que forme mão de obra para o trabalho na lógica do capitalismo. Dalila Oliveira (2011) resgata este percurso, ao categorizar a movimentação deste sistema e, por conseguinte, do que se esperava da administração e gestão educacional, dividindo-o em três períodos históricos distintos: o que abrange os anos de 1950 até 1970, que denomina de **educação e desenvolvimento**, objetivando adequar os sistemas de ensino à lógica da industrialização; o segundo, denominado **educação e democracia** (1979-1980), que com a ampliação da rede física de escolas e a abertura política, passa a questionar a administração racional e burocrática em prol de uma perspectiva política de democratização da escola, em paralelo à democratização em curso vivenciada pela sociedade. Por fim, o período de **educação e equidade**, trazido pelos anos de 1990, coloca o debate educacional para além da garantia da igualdade de direitos, visa a instrumentalização da população mais pobre via educação básica para o aumento dos índices de escolarização e, conseqüentemente, para atendimento das demandas do setor produtivo, promovendo a empregabilidade. A ênfase seria no aspecto gerencial.

Feita essa breve retrospectiva, que pode ser aprofundada em outros estudos, demarco aqui a definição que guia o que entendo como gestão educacional: a articulação dos marcos teóricos do campo educacional pensados a partir da realidade do contexto histórico e das necessidades dos diferentes atores que atuam neste campo, favorecendo ao planejamento coletivo e dialógico das ações pedagógicas em prol do desenvolvimento dos conhecimentos da área e do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas. Tal processo

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, foi um documento no qual um grupo de intelectuais reclamava a organização, por parte do Estado, de um plano geral de educação com a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

necessita da participação de todos os envolvidos no cotidiano do sistema educacional ou da escola, por meio de debates, decisões coletivas e processos de votação; da transparência das ações em todas as etapas do percurso; bem como da coerência com o processo democrático que existe – ou deveria existir – na sociedade de uma forma geral.

Ao apresentar tal concepção, agrego ainda o compromisso com a escola pública e popular, gratuita, laica e democrática para todos, trazendo à baila o caráter político dos fazeres do gestor. Mais que um mero técnico na condução de uma organização, deve se portar como docente comprometido com a apropriação e reelaboração do conhecimento pelas classes populares, como entusiasta de sua emancipação e, conseqüentemente, como um dos entes envolvidos com a transformação das relações desiguais de sociedades capitalistas neoliberais como a nossa. Assim se fundamenta conceitualmente a narrativa que aqui se pretende empreender, na qual a formação inicial como pedagoga dialoga com os diferentes papéis ocupados ao longo da carreira na escola pública, em diversos *espaçotempos*², que me constituíram como professora, orientadora, supervisora e gestora educacional.

O diálogo é percebido como parte do processo comunicativo, de interação verbal, na qual o papel do outro é de extrema importância para a elaboração dos significados, visto que também nos constitui. Ao se propor o diálogo entre os diferentes autores que contribuíram para a formulação teórico-prática da gestão educacional no Brasil com a narrativa de experiências educativas, propõe-se um processo dialético, na qual a relação discursiva é compreendida tanto como assimilação quanto criação (BAKHTIN, 2016, p. 147). Desta forma, resgata-se a narrativa como conhecimento que “[...] destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral” (LIMA, GERALDI e

² Resgato de Nilda Alves (2003, p. 2) a compreensão de *espaçotempos* como crítica à linearidade das pesquisas que analisam o cotidiano escolar, resgatando o protagonismo dos diferentes sujeitos que o compõem, imersos em sua concretude, que são, ao mesmo tempo, singulares e coletivos.

GERALDI, 2015, p. 23). A proposta que aqui se faz é articularmos os saberes oriundos da relação estabelecida entre a formação inicial, a formação continuada, a epistemologia da prática e do compromisso com a autoria, resgatando sua singularidade e complexidade, simultaneamente.

Cabe ainda uma diferenciação entre os usos da narrativa como forma de investigação da organização do trabalho educativo, entendendo que não se deve falar sobre a escola, mas com ela e a partir de sua realidade. Desta forma, ao distinguir quatro vieses da pesquisa narrativa – como construção de sentidos de um evento; (auto)biografia; de experiências planejadas para pesquisas; e de experiências do vivido – Lima, Corinta Geraldi e João Geraldi (2015, p. 26-27) destacam a importância do último, pois

[...] A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho como apontava Benjamin (1985) [...] o narrador, pesquisador e sujeito da pesquisa faz emergir uma história do trabalho da docência, da gestão ou outra que está pesquisando (GERALDI, C., 2000). Contrariamente à autobiografia, não é o todo do passado que aqui interessa, mas somente um (ou vários) acontecimento significativo que se tornou “experiência” no sentido que lhe dá Larrosa (2004).

Diante o exposto, propõe-se, primeiramente, o resgate da minha trajetória acadêmica e profissional, bem como sua articulação com a discussão teórica acumulada na área de gestão educacional. Em um segundo momento, problematiza-se as possibilidades de atuação do pedagogo/gestor educacional no cotidiano escolar e no cenário educacional mais amplo, bem como os principais desafios e experiências constituintes e constituídos nesta trajetória.

1. Fazer-se gestora: a formação e o cotidiano escolar

Quando fui cursar pedagogia na Universidade Federal Fluminense, meus pais tinham uma pequena escola privada, na qual eu atuava desde que comecei a fazer o curso normal, como auxiliar nas turmas da educação infantil. No decorrer do curso de pedagogia, passei a me identificar mais com a orientação educacional³, atividade que eu queria assumir quando formada. Vivendo a rotina de uma escola privada, eu via a tarefa do administrador/gestor como um fazer burocrático, uma vez que estava sempre ocupado com a organização de tabelas, folhas de pagamento, contratação de profissionais e atendimento das demandas do espaço físico.

Mesmo depois de formada, já atuando em redes públicas de ensino – estadual e municipais (Niterói e São Gonçalo/RJ) – eu convivía com os gestores, pois a atuação como professora e orientadora educacional exigia tal proximidade. Todavia, não sentia nenhuma vontade de assumir tal fazer, pois continuava percebendo a função por um viés meramente burocrático. Via também como alguns diretores com os quais convivi não gostavam muito da proximidade do pedagogo, por receio de ter seu lugar subtraído, devido ao fato deste profissional ter grande acesso a todos os segmentos da comunidade escolar. Então, era passada uma ideia de que ser diretor era abdicar de sua própria vida, que a função exigia abnegação, sacrifícios pessoais. Parece que queriam que ninguém almejasse tal lugar.

Fui tomada de assalto pela ideia de assumir a função de diretora ao ser convidada para a direção de uma escola nova no município de Niterói, que seria inaugurada no local que abrigou primeiramente o Colégio Pedro II, no Barreto, bairro situado na Zona Norte daquela cidade. Naquele momento, eu estava retornando do período de um ano de licença remunerada para cursar o mestrado e aceitei o desafio, por ser uma escola nova e por poder experimentar a gestão na qual eu sempre acreditara: centrada no pedagógico e

³ Historicamente, a orientação educacional se caracterizou como uma das funções exercidas pelo pedagogo, junto com a administração/gestão educacional e a supervisão educacional. Grosso modo, o papel do orientador educacional deve ser o de mediar as relações entre os estudantes e as diversas situações de caráter didático-pedagógico e socioculturais.

alicerçada nos princípios democráticos. Foram quatro experiências com a gestão educacional ao longo de minha trajetória profissional: duas em escolas municipais; uma vez na condução de uma rede municipal de educação; e, por fim, como professora da disciplina no ensino superior.

A primeira experiência, na Escola Municipal Professor André Trouche, em 2008, pautou-se por momentos muito intensos, pois não havia direção adjunta e a equipe da escola era toda nova, assim como a própria instituição. Só havia uma pessoa que eu conhecia de espaços de trabalho anteriores, que foi atuar como pedagoga; os demais membros da equipe eram todos desconhecidos.

Começar uma escola nova em um prédio antigo, sem equipamentos em número suficiente para seu bom funcionamento, foi muito difícil, mas, contraditoriamente, extremamente gratificante. Vivíamos a intensidade de uma discussão curricular no município, no qual faltava muitos recursos, contudo sobrava disposição para fazer um trabalho diferenciado. Tudo era decidido coletivamente na Equipe de Articulação Pedagógica⁴ (EAP) da escola – o formato das reuniões pedagógicas e encaminhamentos a serem propostos ao coletivo – e nas reuniões pedagógicas todas as decisões eram tomadas pelo grupo. Naquele momento a relação com a gestão central da rede, via Secretaria Municipal de Educação (SME) era muito boa. O empenho de todos os profissionais em seu trabalho pedagógico no sentido de fazer valer uma proposta em ciclos⁵também.

Enquanto equipe lutávamos para ultrapassar os condicionantes da atividade administrativa em sociedades como a nossa – marcada pela história colonial, patriarcal, machista, classista e excludente – buscando romper com a utilização de processos análogos aos que encontram eco nas empresas. Trazíamos Paro (2008, p.12) para nossa rotina, por acreditarmos que ao superar o autoritarismo burocrático não podíamos sucumbir ao espontaneísmo;

⁴ Na ocasião, a EAP era composta pela direção, pedagogas, secretária e coordenadoras de turno.

⁵ Os ciclos são uma forma de organização do trabalho escolar que rompem com a lógica seriada. Buscam ampliar a ideia de que um ano letivo é suficiente para que os estudantes adquiram uma gama de conteúdos, buscando flexibilizar os tempos e espaços do processo ensino-aprendizagem.

construíamos um forte vínculo com a comunidade, fundado no diálogo, na proximidade, na escuta sensível e no fomento às instâncias decisórias – as reuniões semanais de planejamento, como já mencionado acima, os conselhos periódicos (CAP-UE, CAP-CI⁶) e o Conselho-escola-comunidade⁷. Almejávamos uma gestão pautada nas demandas e expectativas da comunidade, tendo como preocupação comum o processo ensino-aprendizagem que ali se efetivava construir.

Em razão de outras demandas profissionais, deixei a direção dois anos depois. Em 2013, fui convidada a assumir a gestão em um lugar diferenciado – a Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Assim, minha segunda experiência com a gestão educacional se deu na Diretoria de Ensino Fundamental, que tinha como tarefa a organização pedagógica das escolas da rede municipal de educação que atuavam com tal etapa da educação básica. A primeira atividade que me impus foi a de conhecer todas as unidades de ensino *in loco*, uma vez que acredito ser impossível falar sobre um espaço e pessoas que desconheço. Um ano depois passei à Superintendência de Ensino da rede, que atuava não somente com o ensino fundamental, mas com todas as unidades do ensino municipal. Na ocasião, eu julgava que tal função permitiria a gestão coletiva de propostas pedagógicas com as escolas, seus profissionais e a comunidade, mas as preocupações excessivamente burocráticas da função, as questões político-partidárias, bem como a impossibilidade de realmente poder decidir *junto com* a rede me levaram a retornar à escola. Compartilho com Paulo Freire (1996, p. 62) a dificuldade de “atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo”, dado que a educação é um ato eminentemente dialógico. Decidi voltar a “dialogar sobre a negação do próprio diálogo” em um espaço que,

⁶ Segundo a proposta pedagógica da rede municipal de educação de Niterói, CAP-UE são os Conselhos de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar, acontecem 2 vezes por ano, no início de cada semestre. Já os CAP-CI são os Conselhos de Avaliação e Planejamento dos Ciclos, acontecem pelo menos 3 vezes ao ano, ao final de cada trimestre, dividido pelos ciclos existentes na escola (NITERÓI, 2008).

⁷ O CEC é um órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, cujo principal objetivo é a promoção da gestão participativa dos diferentes segmentos da comunidade no planejamento, acompanhamento e avaliação da proposta educacional, administrativa e financeira da escola pública.

apesar de todas as dificuldades, sempre me permitiu uma melhor articulação: a escola.

Desta forma, em 2015 teve início minha terceira experiência: estava novamente na gestão da escola no momento da sua inauguração, agora na Escola Municipal Professor Dario de Souza Castello. Contudo, a diferença da experiência anterior era enorme: escola nova, equipada, composta por uma equipe que eu conhecia e que pude escolher parcialmente. No entanto, o contexto político do município era outro, pois havia muita dificuldade na relação com a SME, preocupada com índices e resultados, enviando projetos e programas prontos às escolas, exigindo da direção a participação em muitas reuniões nas quais não havia processos decisórios coletivos, mas verticalizados. Era necessário à equipe se desdobrar para conseguir iniciar a elaboração coletiva de seu projeto político-pedagógico, de seus combinados, de sua rotina. Continuava tendo como norte a proximidade com a comunidade e o estabelecimento de relações mais horizontais, em uma perspectiva democrática. O CEC, os conselhos e as reuniões de planejamento semanais continuavam sendo espaços decisórios importantes neste percurso, desde a definição de temas de projetos, passando pela aplicação da verba escolar, até questões que envolviam os posicionamentos político-pedagógicos do coletivo da escola diante das ordens da sede que não correspondiam aos interesses do grupo. Embasados em muitos que nos precederam nos estudos do campo educacional – Gramsci (1995), Florestan Fernandes (1989), Paulo Freire (1996), entre outros – almejávamos a efetivação de uma escola pública popular, gratuita, laica, de qualidade, construída por todos, na qual os historicamente excluídos dos processos sociais e, conseqüentemente, educacionais não fossem somente por ela incorporados, mas que se tornassem capazes de se tornarem dirigentes de seu próprio percurso.

Por fim, destaco a quarta experiência, sendo esta última no âmbito acadêmico. Ela não ocorreu após as anteriormente narradas, mas concomitantemente. Lecionar a disciplina de gestão educacional no curso de graduação em pedagogia e também em turmas de pós-graduação *lato sensu*, em distintas

instituições privadas⁸, constituiu-se e ainda se constitui em importante exercício teórico-prático, que continuamente coloca em xeque muitas das minhas posições no campo. O debate com os estudantes, pedagogos em formação, bem como com os autores que discutem a gestão em uma perspectiva democrática foram e ainda são fundamentais à minha constituição como gestora e professora, dialeticamente. Recentemente ingressei em regime de dedicação exclusiva na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – FEUFF, em atuação na área de organização do trabalho na escola, área esta que engloba as disciplinas de gestão, supervisão e orientação educacional, além do estágio supervisionado. Sigo tentando efetivar o sentido da práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1996, p. 38).

2. O caráter pedagógico e democrático como eixos articuladores da ação gestora

Rememorando minha formação no curso de pedagogia, percebo que ele ajudou significativamente na construção do meu olhar sobre o mundo, os sujeitos, os processos educativos. Minha atuação em todos os níveis – técnico, crítico e político – foi profundamente marcada por ele. No que se refere à gestão educacional, tive contato com a disciplina apenas no último período do curso. Hoje sou professora deste mesmo curso e percebo que, infelizmente, o currículo permanece com tal organização. Em termos teóricos, precisei buscar referências em bibliografias de concursos públicos aos quais me submeti, entendendo que nunca estamos prontos; são as reflexões que fazemos a partir das vivências práticas, aliadas às leituras, aos estudos e à constante busca por novos conhecimentos que nos movimentam sempre.

⁸ Atuei no ISAT – Instituto Superior Anísio Teixeira, entre os anos de 2008 e 2013; na FERLAGOS – Faculdade da Região dos Lagos, no mesmo período; e na UNILASALLE, no período entre 2012 e 2014.

Nesse sentido vieram especialização, mestrado, doutorado e tudo que eu pude fazer e continuo fazendo em termos de extensão, de participação em congressos, debates, simpósios. O pedagogo – e não somente ele – deve se entender como um profissional em permanente formação. Sabe um pouco de muitas coisas que envolvem o processo de formação humana, formação da sociedade, da organização da educação no Brasil, bem como das particularidades que envolvem a construção curricular e os processos de ensinar e aprender. Todavia, precisa se aprofundar em muitas delas, para tentar acompanhar a complexidade que é a realidade, o chão da escola.

Desta forma, o debate sobre as múltiplas funções do trabalho do pedagogo deve ser bem explicitado desde o início do curso. De forma geral, os cursos de pedagogia têm uma estrutura mais geral no início, os conhecimentos específicos se situam no meio do percurso, e a prática é apresentada somente no final. Trazer a docência para o centro do trabalho do pedagogo é articular tais conhecimentos o curso inteiro. Concordo com a crítica de Estaban e Zaccur (2002, p. 17), ao tratarem da segmentação que esta formação proporciona ao pedagogo em formação, que tende a ter dificuldades em pensar a teoria e a prática de forma interdependente:

O resultado dessa segmentação é bastante conhecido por aqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Os conhecimentos adquiridos, chamados teóricos, quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes e, muitas vezes, inúteis. Neste confronto, as dúvidas, questionamentos, incompreensões emergem, assim como novas percepções do que havia sido estudado, gerando a necessidade de outros conhecimentos. Inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez, interroga e atualiza a prática, porém, a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que a teoria e a prática ocupam lugares diferentes.

O entendimento de que somos pesquisadores de nossa própria prática se faz necessário e fundamental para que possamos reorganizar e aprofundar nossa formação inicial. É na escola, na organização da prática pedagógica, que as teorias se atualizam e avançam, produzindo novos conhecimentos. Para nos formarmos continuamente, precisamos fazer a leitura do mundo, no sentido freireano da expressão: ler as notícias cotidianas, artigos de opinião, artigos

científicos, livros da área; assistir filmes, peças teatrais, exposições; conversar com colegas, trocar experiências.

Como apresentado em minha narrativa, foi em meio a trajetória como professora e orientadora educacional que me fiz gestora, embora a formação acadêmica inicial tenha se apresentado a mim anos antes. Ao assumir a função, minha memória imediatamente retomou as questões discutidas naquele último semestre da universidade, ao mesmo tempo que me fez lembrar as diferentes experiências de gestores com os quais convivi em minha vida na escola. Um autor fundamental neste meu reencontro com a gestão educacional, no que é concernente ao debate teórico-prático, foi Vitor Henrique Paro (2008, 2016). Para articular a escola como ferramenta para a formação de dirigentes, bem como para o entendimento da grande e da pequena política, Gramsci (1995; 2004) foi um autor que, apesar de não tratar da realidade brasileira, teve muito a me dizer. Para entender a ação do pedagogo, em uma perspectiva de ação integrada, Heloisa Lück (1994) foi referência fundamental. Para compreender a relação da gestão com a questão política mais ampla, em termos de formulação das políticas públicas, outros excelentes autores foram guias nesta travessia: Luis Fernandes Dourado (2001), Luiz Antonio Cunha (2009), Carlos Roberto Jamil Cury (2006; 2011), Gaudêncio Frigotto (2011). Lembro-me também de queridos professores do período da graduação, especificamente os que debateram tanto o tema no campo da formação dos pedagogos, cujo legado pela gestão democrática nunca será esquecido, João Batista Bastos (1999) e Jorge Najjar (2006).

O desafio de pensar e exercer a gestão da escola trazia algumas questões relacionadas a certos estereótipos, relacionados à divisão do tempo de trabalho cotidiano entre os fazeres burocráticos e pedagógicos, bem como os estilos de experimentar a gestão em um viés democrático ou autoritário. O senso comum, baseado em nossa recente história democrática como país, inclusive, acredita que todas as decisões que são tomadas no interior da escola emanam do diretor. Por vezes as famílias cobram quando faltam profissionais nas escolas públicas por desconhecerem que é a secretaria de educação quem os envia.

Muitas vezes os profissionais da escola aguardam a palavra final do diretor, por entender que é ele quem “bate o martelo” em todas as situações, quando na verdade não é, ou não deveria ser.

Nossa tradição é muito ligada a relações verticais: somos um país com forte cultura autoritária, patriarcal e escravocrata, que apresenta suas marcas nas relações sociais. Isso se reflete nas relações escolares, muitas vezes encaradas sob a ótica do mando e da submissão, em um viés monocrático, como problematiza Paro (2018, p. 57). O lugar do gestor é muitas vezes associado ao lugar de autoridade, do poder e de seu exercício, e muitas vezes tal ideia é ratificada nas práticas de muitos, que adotam posturas autoritárias, decisões centralizadas e não debatidas com a sua própria equipe, tampouco com o coletivo da escola. Paulo Freire (2019, p. 62) retrata bem essa tensão ao abordar sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Sua experiência partia do esforço pela democratização da gestão da escola, para que esta exercesse sua capacidade de autogoverno, por meio de diferentes instâncias de decisões colegiadas. Defendia, pois, que “a escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo, através de sua efetiva participação” (FREIRE, 2019, p. 67).

No que se refere ao fazer do pedagogo – seja sua atuação na escola como professor, orientador educacional, orientador pedagógico, supervisor ou gestor educacional – a perspectiva de ação integrada e trabalho coletivo ainda precisa ser melhor debatida e exercitada. Na prática, muitas vezes esses fazeres ou são abraçados por uma única pessoa, ou são esquecidos, desautorizados. Há que se reorganizar a atuação do pedagogo em suas múltiplas funções, em uma perspectiva mais horizontal de trabalho, com decisões sempre muito dialogadas e gestadas coletivamente, para que as funções sejam distribuídas e as atividades executadas, sempre refletidamente. Isso envolve as questões pedagógicas, a transparência na gestão dos recursos, as rotinas escolares.

Falar de gestão democrática é fácil; mas começar um trabalho dessa natureza demanda tempo e interesse de toda comunidade escolar. Situações que poderiam ser resolvidas facilmente, muitas vezes demandam muitos debates,

mas, o resultado é uma equipe comprometida com o trabalho, pois rompe com a divisão entre os que pensam e os que executam. Mais uma vez é importante trazer as reflexões de Paro (2018, p. 125), pelo seu entendimento de “[...] uma organização escolar em que o trabalho e as relações em seu interior se deem de modo a não contradizer a característica democrática do próprio ato educativo enquanto relação humano-genérica”.

Manter a centralidade das discussões pedagógicas no cotidiano da ação gestora requer planejamento, uma vez que as urgências demandam atenção e atravessam a rotina: o gás acaba no meio do turno, o cadeado some quando precisa fechar a escola, a vassoura quebra e é necessário limpar as salas. São muitos assuntos, todos importantes e urgentes. Vamos da discussão técnica – sobre o processo de conhecimento humano, a organização curricular, o planejamento das aulas, a escuta das necessidades das famílias e alunos – às questões de zelo ao espaço físico. Ter no horizonte o objetivo maior da existência da escola enquanto instituição social, que é a formação das novas gerações, é interessante para manter o foco de ação. Assim, perceber que seu trabalho é composto por três vertentes principais, sendo que todas devem convergir para tal formação pode também auxiliar na organização da rotina. Destaco, pois, que a **gestão do trabalho pedagógico** - que envolve a discussão do currículo, da avaliação, dos processos de aprendizagem – está dialeticamente ligada à **gestão da relação interinstitucional** - que envolve o diálogo com a sede, com escolas próximas, com outras secretarias, conselhos e órgãos – e que ambas têm na **gestão do espaço de trabalho cotidiano** - entendida como as tarefas que envolvem a limpeza, a merenda escolar, a manutenção de itens que não podem faltar no almoxarifado – apenas um meio para alcançar seu objetivo-fim.

Para ser possível viabilizar tal relação, ressalto que o trabalho com a gestão educacional exige habilidades de negociação, compartilhamento da liderança, e firmeza quanto a princípios ético-políticos. Creio, pois, que tais habilidades não são inatas; vamos construindo cada uma delas em nossa trajetória profissional. Da mesma forma que nossos princípios ético-políticos nem sempre são

compatíveis com as pressões institucionais, sejam elas externas ou internas. Essas pressões atuam tanto na gestão de uma escola, quanto na gestão de uma rede de escolas. Vivenciei ambas, nesses dois diferentes lugares e tempos de minha atuação com os quais passo a dialogar, considerando uma observação de Najjar (2006, p. 27):

A radicalização da democracia nas relações sociais que ocorrem no interior dessa instituição e nas relações que essa instituição tem com outras instituições e com a sociedade são relações entre homens, sem dúvida, e consequentemente relações entre saberes com os quais essa instituição lida [...] as hierarquias que existem nas relações entre os homens refletem claramente as hierarquias entre os saberes.

Na experiência mais recente, na gestão da Escola Municipal Professor Dario de Souza Castello, alguns responsáveis pelos alunos certa vez questionaram o fato de não comemorarmos as efemérides, em especial o dia das mães e dos pais, assim como criticaram a inclusão dos debates sobre gêneros e sexualidades, diferenças étnicas e de desigualdade de classes em nosso projeto político-pedagógico. Como coletivo havíamos alinhavado anteriormente em tal projeto como trataríamos tais questões. Neste sentido, nossa instância de deliberações coletivas, o CEC, foi fundamental para estabelecermos parâmetros comuns entre os desejos das famílias e nossa tarefa educativa. Trago a radicalidade do termo conselho, assim como a postura assumida diante de tal instância: “*Conselho* vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significa tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso” (CURY, 2011, p. 47, itálicos do autor). Desta forma, ali deliberávamos sobre vários assuntos pertinentes ao fazer administrativo e pedagógico, com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar: responsáveis, professores, funcionários, associação de moradores – buscando ampliar o espaço democrático nas relações intra e extraescolares.

Para exemplificar este último movimento, resgato dois momentos em que o CEC produziu documentos se contrapondo às orientações da SME: quando a sede prometeu que a escola seria de tempo integral e descumpriu – o conselho

então organizou um abaixo-assinado com a comunidade –; e em outra ocasião, em razão da falta de professores de apoio especializado, enviou ofício solicitando ao Ministério Público que o Estado cumprisse o direito à educação de todos os alunos, garantindo a inclusão das crianças com deficiência. Estas passagens ressaltam a ocupação do CEC para além de um espaço de legitimação de fazeres burocráticos em uma perspectiva hierárquica (BOBBIO, 1989, p. 55), imprimindo-lhe caráter político, por meio da reivindicação da inserção das pautas caras aos sujeitos que dele participam nas políticas públicas do município.

Como gestora de uma rede de escolas vivenciei um período de greve dos profissionais da educação. Na ocasião fui acusada por minha chefia imediata por não saber **liderar** o grupo de servidores que fazia parte da equipe lotada na sede, pois em uma reunião **permiti** que cada qual expusesse sua posição pessoal e profissional sobre a greve, apresentando, inclusive, suas divergências com o governo. Diante de tal advertência, entendi que a expectativa era que eu houvesse **instruído** o grupo a não se colocar e a acatar passivamente as decisões superiores, ação que minha formação e vinculações democráticas jamais me permitiria tomar.

Outro embate ocorreu quando enquanto grupo formulamos um programa de avaliação das escolas do município, no qual deixamos claro o caráter de não-ranqueamento entre escolas, nem outra perspectiva meritocrática, posição esta que foi preciso defender inclusive diante do então prefeito. Muitos dilemas éticos, formados a partir da minha vivência social e acadêmica, encontravam-se com a resistência política, entendida no sentido crociano de coerção estatal e governamental, como Gramsci (2004, p. 371) bem explicou em um de seus cadernos escritos no cárcere. Depois de dois anos, ao perceber que havia muitas distorções na concepção de gestão democrática adotada pela equipe que eu integrava, assim como um afastamento das propostas do campo progressista, como já mencionado anteriormente, pedi afastamento do cargo e retornei à escola.

Cabe ressaltar que em ambos os espaços a partir dos quais as experiências foram relatadas, a autonomia para a ação gestora foi bastante relativa. Na sede, embora tenha sido possível compreender a organização de um sistema de ensino por meio da vivência de suas engrenagens, o que foi muito importante para minha formação pessoal e profissional, percebi que existia mais uma preocupação com a política restrita ao aspecto partidário do que com os alunos e seus processos de aprendizagem. Na escola, por mais que a autonomia fosse também parcial, o retorno do trabalho realizado no cotidiano sempre foi mais visível. Essas são algumas das tramas complexas e das contradições do percurso. Neste sentido, mais uma vez evoco o legado gramsciano para explicitar a visão do mundo que pauta as narrativas aqui resgatadas:

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte do governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 2004, p. 388).

Diante o exposto, compreendo que o caráter educativo do trabalho do pedagogo na gestão escolar ou educacional se expressa de várias formas, devendo ser o eixo articulador de todos os demais fazeres. Estando este profissional comprometido com a melhoria da realidade educacional brasileira – desde sua formação inicial e ao longo do seu percurso profissional, por meio dos debates com os quais se envolveu em sua formação continuada –, não consegue olhar seu fazer se desvencilhando de sua responsabilidade com o processo educacional mais amplo, da preocupação com os sujeitos e suas realidades, com a forma que o aluno aprende. Daí a importância deste lugar ser ocupado por profissionais da educação, uma vez que outros técnicos, formados em administração, engenharia, direito ou outro campo, não tiveram acesso a um cabedal de conhecimentos próprios de nossa área de saber, de nossa formação profissional. Por mais que tenham uma formação política e

comprometida, não conseguem formular uma práxis, pois teoria e prática não dialogam em seu cotidiano.

Sinto-me desafiada, como professora do curso de pedagogia, a permanecer em diálogo contínuo com as questões pertinentes à educação básica, sobretudo por meio da vivência e das experiências que emergem da escola pública e dos saberes populares. Compactuo com a reflexão trazida por Nilda Alves (2003, p. 1-2, *itálicos da autora*), ao revisitar uma de suas obras:

Não faço isto por vaidade ou soberba, mas porque considero que essa é a trajetória necessária ao processo das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*: precisamos nos ver, como pesquisadores, *mergulhados* em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas idéias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes.

3. **Considerações finais: limites e possibilidades da ação gestora**

Os diálogos aqui resgatados pretendem gerar reflexões, mais do que conclusões, sendo impossível esgotá-las. Ao apresentar as narrativas da experiência do vivido em quatro contextos de minha formação como docente, pedagoga e, mais especificamente, como gestora educacional, ressalta-se a importância do diálogo lastreado nas reflexões de diferentes autores, que contribuíram e ainda contribuem para repensar as ações do cotidiano da escola e do sistema educacional, junto aos sujeitos constituintes destes *espaçotempos*, onde fazem-se e fazem-no, propondo novas formas de pensar a sociedade em interlocução com a gestão da educação e da escola pública e popular, em uma perspectiva democrática.

Considero que os estudantes que desejam aprofundar seus estudos sobre a gestão educacional, não podem prescindir da leitura de textos clássicos na área, como as obras de Vitor Henrique Paro (2008, 2016), por exemplo. O autor faz análises bastante pertinentes para que possamos compreender a perspectiva da gestão/administração educacional no contexto de sociedades

capitalistas como a nossa. Alguns de seus conceitos e explicações introduzem este texto e também se fazem presentes nessas breves considerações. Desde a explicitação do papel do contexto administrativo no espaço escolar, passando pela urgência de ampliação dos canais de participação e decisão em formatos mais horizontalizados, de forma a favorecer a democratização deste espaço:

[...] impõe-se a necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de grupos e pessoas envolvidos com as atividades escolares – processos eletivos de escolha dos dirigentes, colegiados com participação de alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, etc. –, tudo isso articulado por uma estrutura que, em termos administrativos, propicie uma efetiva utilização racional dos recursos disponíveis na concretização de fins educativos e, em termos políticos, conduza a uma democrática coordenação do esforço humano coletivo, apta a reinventar do Estado os recursos necessários e a estar em consonância com os interesses das majoritárias camadas trabalhadoras usuárias da escola pública fundamental (PARO, 2016, p. 126).

Todavia, muitas narrativas aqui apresentadas ressaltaram aspectos que dizem respeito aos embates vivenciados no cotidiano, no chão da escola e em diálogo com elas, quando na ocupação do papel de gestora da rede de ensino. Neste sentido, acredito, pois, que não há um perfil ideal do profissional que deve ocupar a gestão da escola; mas que este é um *saberfazer* que se constitui a partir das reflexões profissionais no cotidiano da/na escola, mediatizado pelos estudos e aprofundamentos teóricos, bem como pelas demandas do campo. Concordo, pois, com o poeta espanhol Antonio Machado, quando diz em seu Cantares (1999): “Caminhante, são tuas pegadas/o caminho e nada mais;/caminhante, não há caminho,/ se faz caminho ao andar”. Creio ainda que todos que estão na escola deveriam, em algum momento de suas carreiras, ocuparem tal posição, e que a mesma não ficasse sob a responsabilidade da mesma pessoa por mais de dois mandatos⁹ consecutivos, ou por mais de seis anos.

⁹ Os mandatos de gestores escolares variam de acordo com a organização de cada rede de ensino. Em geral são de 2 ou 3 anos até que outra consulta à comunidade aconteça. No caso de redes onde não existe consulta à comunidade e que estes cargos são ocupados por concurso público ou

Passo a ressaltar alguns dos principais limites, desafios e possibilidades da gestão a partir da práxis, do fazer-se gestora. De uma forma geral, os principais limites se referem à necessária atuação coletiva, à ação integrada entre os diferentes sujeitos que atuam na comunidade escolar e educacional, sobretudo no que é pertinente aos processos decisórios. A insistência nas relações hierárquicas entre as secretarias de educação e as escolas é ainda muito comum, diferentemente do que trouxe Paulo Freire (2019) como referência na sua gestão na cidade de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1991. Na escola, tende a prevalecer a ideia de que cabe ao diretor a palavra final, agregando à sua autoridade posições autoritárias, consonantes com nossa tradição de supressão dos processos democráticos. A relação intersetorial ainda é muito precária, não viabilizando o diálogo da educação com outros serviços sociais, fundamentais ao desenvolvimento integral dos estudantes e à garantia de seus direitos constitucionais.

A constante luta para não permitir que o fazer pedagógico seja absorvido pelas tarefas burocráticas, é o principal desafio colocado. Transitar entre as muitas reuniões improdutivas, as urgências do cotidiano que atravessam os planejamentos previamente estabelecidos e o trabalho educativo, sem perder o foco na principal tarefa da educação e da escola, que é a discussão e promoção do conhecimento e do aprendizado a todos, é fundamental para alavancar os saberes populares e a própria existência da escola pública.

Como potencialidades, destaca-se o horizonte da utopia, entendida no sentido de um futuro possível – os passos do caminho, como disse Antonio Machado; a forma de nos fazer caminhar, como versa Eduardo Galeano; ou como denúncia de tempos sombrios e anúncio da transformação, como esperança Paulo Freire. Poder formular e executar ações que contribuam para a melhoria das relações pedagógicas e para o processo de ensino-aprendizagem; fazer a diferença na vida de pessoas; propiciar a difícil vivência do trabalho

por indicação política, não há limite e/ou previsão para a troca de profissionais na gestão de uma unidade escolar.

coletivo e democrático é desafiador e instigante. Neste sentido, cabe nos alimentarmos de experiências significativas na história da educação brasileira, como a gestão de Paulo Freire como secretário de educação da cidade de São Paulo (FREIRE, 2019); Porto Alegre com a escola cidadã (AZEVEDO, 2013, p. 145); a escola plural, em Belo Horizonte (MIRANDA, 2013, p. 159), entre outras.

Ainda é necessário avançar na efetivação prática dos conceitos de gestão democrática, a caminho da mudança nas relações estabelecidas no espaço escolar e em sua relação com os órgãos centrais e com a própria sociedade, em busca de perspectivas mais horizontais e dialógicas. Fazer com que tais debates reverberem para além do discurso teórico abstrato que ainda permanece na formação de professores – tanto na formação inicial, em cursos normais, de graduação em pedagogia e em outras licenciaturas; quanto na formação continuada – marcada pela profunda ruptura entre a teoria e a prática, na qual o estágio é percebido como elemento curricular apenas para a aplicação dos conhecimentos, e não como *locus* de sua produção, inclusive nos contrapondo à BNC – formação¹⁰, recentemente aprovada e que retoma muitas concepções ultrapassadas no debate educacional. Daí a importância e urgência de obras como essa, que se propõe tal discussão.

Avançar no estudo de experiências de autogestão é a tarefa que me imponho neste momento, em parceria com colegas que dividem comigo espaços de ensino, pesquisa e extensão. A leitura de textos de diferentes vertentes epistemológicas tem me ajudado a complexificar a expressão **gestão democrática**, tão naturalizada nos discursos do campo pedagógico. Desta forma, proponho-me a leitura de anarquistas – dentre eles alguns textos produzidos por um coletivo francês, denominado Comitê Invisível –, de clássicos marxistas, como Antonio Gramsci (1995, 2004), passando pelo português Licínio Lima (2014), pela estadunidense bell hooks (2013; 2021;

¹⁰ A BNC – formação (Base Comum Nacional para a formação inicial de professores para a educação básica) entrou em vigência com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, trazendo a necessidade de adequação de todas as licenciaturas até o final de 2022, prazo este prorrogado. Cabe ressaltar que tal resolução desconsidera toda a discussão acumulada no campo da formação docente, precarizando a formação dos professores e ferindo a autonomia universitária.

2021) e por estudiosos do tema no cenário brasileiro, como Paulo Freire (2019), Vitor Henrique Paro (2016), João Bastos (1999), Jorge Najjar (2006), Dalila Oliveira (2008; 2013) entre tantos e valiosos autores e autoras.

Ao compartilhar minhas experiências do vivido, não pretendo estabelecer diretrizes ou normas, tampouco regras de conduta profissional. Minha narrativa contribui para pensar minha trajetória, meu caminho, que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Individual, pois diz respeito às sínteses que fui capaz de elaborar a partir das situações experienciadas. Coletivo, pois não cheguei a tais sínteses sozinha; muitas pessoas caminharam comigo, nos mesmos *espaçotempos* por onde passei, ou antes, fornecendo-me material para estudos e discussões. Sigo com a certeza que há muitos passos a trilhar no caminho que se coloca sob nossos pés. Andemos juntas e juntos!

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

AZEVEDO, J.C. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M.R.T. (orgs.). **Política e trabalho na escola**. Administração dos sistemas públicos de educação básica. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 145-158.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BASTOS, J. B. (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Uma defesa das regras do jogo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. In: **RBPAE**. UFRGS, v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. (orgs.). **Gestão da educação**. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-60.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: **Professora pesquisadora, uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DPeA, 2002. p. 11-23.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**. Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan. - abr. 2011. p. 235-274.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 9ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução e edição por Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. SP: Elefante, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**. Sabedoria prática. SP: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**. Uma pedagogia da esperança. SP: Elefante, 2021.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LIMA, M. E. C. de C; GERALDI, C. M. G; e GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.01, Janeiro-Março 2015. p.17-44.

LÜCK, H. **Ação integrada**. Administração, supervisão e orientação educacional. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, A. **Antologia Poética**. Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento. Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

MIRANDA, G. V. de. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M.R.T. (orgs.). **Política e trabalho na escola**. Administração dos sistemas públicos de educação básica. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 159-178.

NAJJAR, J. N. V. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. In: **Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: EDUFF, n. 13, 2006, p. 20-33.

NITERÓI. **Portaria FME nº. 125**, de 22 de dezembro de 2008. Institui a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/legislacao/portaria-125-08.pdf>>. Acesso em 10 set. 2020.

OLIVEIRA, D. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C e AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**. Impasses, perspectivas e compromissos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91-112.

PARO, V. H. **Administração escolar**. Introdução crítica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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