

## SOBRE PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR DESDE A PERSPECTIVA DE EDUCADORES GESTORES EM UMA REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO

*School Management Processes Under The Perspective Of Teacher/Managers Within A Private Educational Chain*

*Acerca de los procesos de gestión escolar: concepciones de los educadores-gestores de una red privada de enseñanza*

**Gilberto Ferreira da Silva**

Doutor em Educação. Professor do PPGEDU/UNilasalle.

**Cledes Antonio Casagrande**

Doutor em Educação. Professor do PPGEDU Unilasalle.

**Evaldo Luis Pauly**

Doutor em Educação. Professor do PPGEDU Unilasalle.

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo explorar as representações de educadores de uma rede privada de ensino sobre gestão escolar. Contempla análise de literatura e de dados empíricos oriundos de uma pesquisa já finalizada. Parte da seguinte questão: quais compreensões de gestão possuem esses profissionais e como dinamizam o ato de administrar o espaço escolar? Dentre os resultados obtidos, ressaltamos a importância atribuída aos princípios e à tradição institucional, o sentimento de pertencimento à instituição e o acúmulo de atribuições do diretor escolar, que acaba relegando as funções de caráter pedagógico a um segundo plano, em favor das funções administrativas.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Formação de Professores. Proposta Educativa.

### ABSTRACT

The following paper intends to display how teachers of a private educational chain feel about school management. The methodology consisted of a literature review and empirical data of a survey already accomplished. The reason for the study was based on what is teachers' understanding of what management is and how they improve school administration. Amongst the results found, the authors point out the importance of institutional principles and tradition, the sense of belonging to the school and the accumulation of responsibilities by principals. Such accumulation forces the principal to relegate pedagogical matters to the detriment of administration matters.

**Keywords:** School Management. Teacher Training. Educational Proposal.

### RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo explotar las representaciones de los educadores de una red privada de enseñanza sobre gestión escolar. Se apoyó en la literatura disponible y en los datos empíricos derivados de un proyecto de investigación en curso. Él parte de la siguiente pregunta: ¿Qué comprensiones de gestión tienen estos profesionales y cómo dinamizan el acto de administrar el espacio de la escuela? Entre los resultados obtenidos, destacamos la importancia que se atribuyó a los principios y a la tradición institucional, el sentimiento de pertenencia a la colectividad y la acumulación de atribuciones de lo director, que termina relegando el papel de carácter pedagógico a un según plan, en favor de las funciones administrativas.

**Palabras clave:** Gestión Escolar. Formación de Profesores. Propuesta Educativa.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho os autores procuraram explorar o olhar de educadores-gestores de uma rede privada de ensino sobre os processos de gestão escolar. Para tanto, partiram das seguintes questões norteadoras: Que compreensões possuem esses profissionais sobre os processos de gestão escolar? É possível uma gestão participativa e emancipatória, com vistas à transformação e à busca da qualidade na educação em uma rede privada, formada por instituições de ensino sob as categorias confessional e filantrópica, conforme o artigo 20 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996)?

Lançando mão da literatura disponível neste campo de discussão, e aliando os dados empíricos oriundos de uma pesquisa intitulada “Os fundamentos teórico-práticos de um Projeto Educativo: o caso da Rede La Salle de Educação”, os autores procuraram construir a reflexão, demandando, igualmente questões que mobilizam o pensar e o fazer dos próprios autores deste texto, traduzindo aquilo que Charles Wright Mills (2009) identificou de “artesanato intelectual”. No dizer desse autor, “o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício (...)” e, enfatiza, “isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (p.22).

Para dar conta desses propósitos, procuramos esclarecer o conceito de gestão escolar aproximando-o do contexto em que a pesquisa foi realizada, uma rede privada de ensino, cujas instituições educativas vinculam-se aos diversos sistemas de ensino: municipal, estadual e federal. Em seguida, na sistematização e tratamento dos resultados da pesquisa, extraímos alguns dados a partir dos quais produzimos a análise, tomando por base a contribuição teórica apresentada e o que a literatura deste campo do saber vem sintetizando. Finalmente, os autores apresentam algumas contribuições que se tornaram evidentes a partir da pesquisa realizada e que, ao mesmo tempo, consideram pertinentes em relação aos processos de gestão escolar sob o olhar de um grupo de gestores-educadores.

### Em torno da ideia de gestão escolar

Iniciamos nossa reflexão acerca do tema em questão invocando a perspectiva da gestão escolar democrática e participativa, presente tanto no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto na LDB (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso VIII; art. 14; art. 56). Por conseguinte, a ideia de participação, nas diferentes instâncias e setores que constituem as comunidades escolares, faz parte dos discursos oficiais há quase três décadas. Além disso, a LDB (BRASIL, 1996) assegura, no art. 14, a possibilidade de que os sistemas de ensino estabeleçam as normas para a efetivação de um processo de gestão democrática na instituição, levando-se em conta a ampla participação nas instâncias de planejamento, de deliberação e de avaliação da vida escolar.

Assim, podemos dizer que se formou um coro em torno da ideia de participação democrática no ambiente escolar, tomando conta dos discursos que vão do território da escola até o espaço da universidade. Nesse contexto, destaca-se a opinião muito favorável dos professores da Educação Básica em relação ao conceito de gestão democrática. Uma pesquisa patrocinada pela UNESCO, realizada em 2002, através de questionários respondidos por uma amostra de 5.000 professores, representativa do total das funções docentes do Brasil, registra o quanto se considera importante a participação dos profissionais da educação nos processos de construção dos projetos políticos pedagógicos escolares, da mesma forma

que se reforça a perspectiva de uma escola com um grau de autonomia maior: “houve um elevado grau de concordância dos professores com essa inovação trazida pela LDB (90,9%)”. (UNESCO, 2004, p. 111).

Outro elemento a ser considerado consiste na assunção, nos últimos anos, por parte das escolas, de ideais advindos da gestão empresarial. É importante notar que a concepção de gestão entrou no universo escolar recentemente, em função das crises e dificuldades das escolas no processo de gestão dos seus recursos e do seu planejamento. Contribuíram para esse fato, a crítica da sociedade às escolas, especialmente o sentimento generalizado de que a escola não conseguia mais cumprir com seu papel social de forma adequada. De acordo com Mirza Laranja, “[...] não foi o setor educacional que naturalmente identificou a necessidade de mudança e se preparou para o processo. Ao contrário, a dificuldade de sobreviver em um novo contexto social e econômico impeliu as escolas a buscarem novos caminhos” (2004, p.238).

As críticas ao nível de formação e de experiência dos gestores, à forma de gestão e à capacidade de enfrentar os novos desafios que a sociedade atual impõe à escola atingiram tanto o sistema público quanto o sistema privado da educação nacional, gerando uma busca por planos e sistemas que deem conta das demandas crescentes, como o caso do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Esse é o caso da análise realizada por Fonseca (2003), que aponta para a generalização de um conceito de gestão escolar distorcido, pautado simplesmente no controle de metas e de indicadores, como em alguns modelos de planejamento estratégico.

Ainda refletindo sobre a mesma questão, de acordo com Fonseca (2003, p. 313), o PDE “introduz um modelo de planejamento que privilegia a estrutura do sistema educativo, tendo como alvo principal a racionalização de gastos, a eficiência operacional e a busca de resultados”, diferentemente do que ocorre quando o planejamento da gestão escolar é construído de modo participativo, como preconizam as diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP). O que resulta desse processo centralizador e vertical é a não compreensão das causas das dificuldades gerenciais da escola, o pouco auxílio na resolução dos problemas concretos delas, bem como certa alienação, por parte dos seus atores escolares, no tocante ao compromisso coletivo com o futuro da escola.

Tendo presente esses indicativos sobre gestão escolar, três elementos merecem uma maior discussão, pois contribuem com a tensão no âmbito da gestão escolar: [1.1] alguns dos pressupostos da gestão democrática na educação universal, que ainda não foram devidamente incorporados ou compreendidos; [1.2] a necessidade de efetivo diálogo e participação como modo preferencial para a condução da gestão; [1.3] um olhar histórico acerca da gestão na rede, objeto deste estudo, como será visto na sequência

### **A gestão democrática na educação universal**

A insegurança teórica para formular o conceito *gestão democrática* parece derivar, em alguma medida, de uma incongruência epistemológica. Entendemos que o conceito de gestão democrática carrega contradições teóricas e políticas. Um exemplo simples dessa incongruência presente na gestão das escolas e dos sistemas de ensino do Brasil é o artigo 3º, inciso VI da LDB (BRASIL, 2006). Nele, a República Federativa do Brasil declara o princípio da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, decorrência de uma compreensão do conceito de Educação Universal, inerente a qualquer democracia no século XXI. No entanto, as instituições privadas de ensino no Brasil devem cumprir, ao mesmo tempo, pelo art. 7º, as “normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” (inciso I), ofere-

cendo, portanto, “ensino público” e não “ensino privado”. A instituição é privada, no entanto, o serviço para o qual tem autorização estatal é necessariamente público. Ou seja, a escola privada oferece ensino público. Ora, as escolas privadas são estabelecimentos oficiais porque recebem “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (inciso II), mas cobram mensalidades dos alunos porque devem comprovar “capacidade de autofinanciamento” (inciso III). Como é possível gerenciar de forma democrática uma situação como esta?

Uma possibilidade de superação dessa e de outras incongruências parece ser o consenso pragmático em torno da tese de Émile Durkheim da Educação Universal. É razoável supor que a possibilidade de educar a todos e a qualquer um, depende de a sociedade estabelecer tal meta. Um bom exemplo disso foi quando o Brasil recentemente aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Durkheim, no início do século XX, justificou o projeto político-pedagógico da escola pública francesa pela necessidade de a república universalizar a educação, posto que a educação “garante a transmissão” (2011, p. 56) dos valores morais desta sociedade. Em sua visão otimista, o sociólogo afirmava que:

[...] o antagonismo que muitas vezes se supôs existir entre a sociedade e o indivíduo não corresponde à realidade. [...] Na verdade, um implica no outro. Ao querer a sociedade, o indivíduo quer a si mesmo. O objetivo e o efeito da ação que ela exerce sobre ele, principalmente através da educação, não quer dizer reprimi-lo, diminuí-lo ou desnaturá-lo, mas sim amplificá-lo e transformá-lo em um ser verdadeiramente humano (DURKHEIM, 2011, p. 61).

Em 1911, no verbete de um dicionário destinado aos professores da escola primária, Durkheim define educação como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (2011, p. 53-54). Nessa acepção, a educação tem como objetivo contribuir no desenvolvimento de um conjunto de dimensões, tanto física quanto intelectual, demandadas pela sociedade à qual pertencem aquelas gerações.

Essa definição sociológica da educação, impregnada por uma antropologia fatalista, fundamenta o projeto político-pedagógico da sociedade democrática que vai modelando os indivíduos de acordo com suas necessidades. Apesar dessa aparência coercitiva para a democracia, “o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós, através da educação, representa o que há de melhor em nós, o que há de propriamente humano em nós. De fato, o homem só é homem porque vive em sociedade” (DURKHEIM, 2011, p. 58). Paradoxalmente, aquele fatalismo deságua nessa antropologia otimista porque o Estado democrático sustenta uma “moral democrática” cujos “princípios essenciais” precisam ser “ensinados nas escolas” (p. 64). Este é o ponto a partir do qual Durkheim desenvolve as primeiras proposições para a gestão democrática da escola. Ao definir a educação como “essencialmente social, o Estado não pode desinteressar-se dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação”. Portanto, a gestão democrática não é uma opção das escolas, porque tal gestão depende da intervenção do estado democrático, o que “não significa, no entanto, que ele deva necessariamente monopolizar o ensino”. A ideia de sistema de ensino já está posta pelo “fato de o Estado ter de, em prol do interesse público, autorizar o funcionamento de outras escolas além daquelas sob sua responsabilidade direta, não implica que ele permaneça indiferente ao que acontece dentro de tais instituições” (2011, p. 63).

A sociologia clássica idealiza a sociedade democrática como capaz de educar a qualquer um, ou seja, toda sua população. Essa esperança parece atravessar a primeira metade do século XX, sob a influência de Piaget e de Dewey, que consolidam, do ponto de vista político-pedagógico, a convicção epistemológica de que todos podem aprender, e de que os docentes podem ser cientificamente preparados para ensinar. Nesse sentido, tanto o construtivismo de Piaget quanto o pragmatismo de Dewey assu-

mem pressupostos sociológicos de Durkheim (DIAS, 1990). No pós-guerra, o estado democrático de direito - sob a gestão burguesa dos meios de produção e sob a gestão republicana dos aparelhos estatais - consolidou a tese político-epistemológica de que todos os indivíduos têm direito à educação, independentemente de suas vontades, porque se trata de “direito público subjetivo” (BRASIL, 1996, LDB, art. 5º). Essa universalização é possível porque os indivíduos não podem dela se eximir, por exigência da própria sociedade que lhes antecede, mas que, ao mesmo tempo, é por eles formada. A educação é, nesta perspectiva, constitutiva do indivíduo e constituída pelo sujeito ao qual tais direitos se destinam. O princípio da Educação Universal consolidou-se, portanto, como uma concepção política inerente às democracias.

Dada essa fundamentação sociológica da Educação, surge a crise dos anos 60 e 70. Althusser ataca a tese de que o indivíduo da educação universal se transforma em sujeito na sociedade democrática. Para Althusser a “categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeitos” (1983, p. 77). Com essa convicção, os teóricos reprodutivistas negam a Educação Universal porque concretizam o indivíduo universal. Como mostram os reprodutivistas, existem indivíduos concretos que a sociedade não educa, portanto, a educação concretamente oferecida pela sociedade não é universal. O projeto político-pedagógico liberal francês é criticado, exatamente, pela sua incapacidade de transmitir e reproduzir os valores da sociedade capitalista, abandonando o princípio da Educação Universal porque, conforme Althusser, “o aparelho ideológico de Estado, que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*” (1983, p. 77). O contraditório parece estar no fato de os reprodutivistas fundamentarem sua crítica à Educação Universal reafirmando a própria tese de Durkheim: a educação deve ser universal e atingir a todos. Para os reprodutivistas, a escola burguesa nega, exatamente, a universalização proposta por Durkheim ao reproduzir nos seus alunos a desigualdade da sociedade. Nas palavras de Bourdieu e Passeron:

As teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. Essas teorias que, como vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura [...] para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade individual de toda a “sociedade” (2012, p. 32).

Assim, parece ser consensual que a *gestão democrática* consiste nas práticas gerenciais que melhor comprometam a sociedade com a educação universal, na qual todos sejam capazes de aprender, e cada escola possa a todos ensinar, se as instituições, os discentes e os docentes dispuserem dos recursos necessários para executar um projeto político pedagógico. No caso do Brasil, essa discussão é intensa, como retratam as 42 edições do livro *Escola e Democracia*, que tornam seu autor, Demerval Saviani, referência na teorização sobre gestão democrática. Para Saviani “[...] o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (1989, p. 86). E continua: “Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade” (1989, p. 86). O senso comum dos educadores incentivou o abandono de alguns princípios clássicos da escola burguesa apontados por Durkheim, tais como “a importância da transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 2009, p. 74) e o fato de que “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (p. 75).

Outro estudioso da gestão democrática é Vitor Henrique Paro que se diferencia da posição de Saviani por compreender que a educação não se satisfaz com “conhecimentos e informações, como

costuma fazer a educação tradicional” (2008, p. 25). Bastante próximo desta perspectiva teórica, Paro discute a gestão democrática a partir de uma definição de educação que também se aproxima daquela formulada por Durkheim:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura, que é entendida também de forma ampla, e envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo que o homem produz em sua transcendência da natureza (PARO, 2008, p. 23).

Em decorrência desse conceito rigoroso de educação, Paro projeta o que seria um diretor escolar capaz de articular uma gestão democrática na comunidade educativa:

Por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humano-históricas, e que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor (PARO, 2010, p. 776).

### **Diálogo e participação: uma busca por efetividade**

Consideramos que os pressupostos de uma gestão democrática na educação somente serão viáveis desde a perspectiva do diálogo e da participação efetiva. Qualquer projeto ou planejamento escolar consiste numa ação intencional, organizada e coletiva. Assim o é porque pressupõe uma ação planejada em vista de um futuro almejado, ou seja, faz-se necessário considerar o presente, as circunstâncias atuais e, a partir delas, projetar o futuro almejado. Contudo, esse processo implica numa dinâmica eminentemente reflexiva, dialógica e coletiva, pois “toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo” (VEIGA, 2003, p.59). Assim, o diálogo necessita ser o meio que viabiliza a participação e o envolvimento de toda a comunidade educativa.

A efetiva participação dos diversos interessados garante a transparência nos conteúdos, objetivos, metas e intencionalidades da educação e assegura um maior senso de participação, de responsabilidade e de controle sobre os acordos firmados.

Toda participação, segundo Vasconcelos (2004, p.24), tem caráter político e se constitui numa “resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, e ser respeitado”. A participação é um direito e um dever de todo cidadão, pois através dela lhe é possível assumir a condição de sujeito de sua própria história. É pela participação e atuação crítica na coletividade que o educador pode ser sujeito, construtor de um novo modo de educar. Entretanto, para que a participação seja um elemento fundante do processo de planejamento. Impreterivelmente as relações estabelecidas pelos sujeitos deverão ser pautadas por uma ética condizente e, ao mesmo tempo, amparadas por uma disposição ao diálogo, ao entendimento e à mudança.

Falar de participação implica, necessariamente, considerar a corresponsabilidade. Participar, dessa forma, é sinônimo de implicar-se, de responsabilizar-se pelo processo e pelo produto da ação intencional de cada sujeito, pois, a partir da participação e da corresponsabilidade emerge a consciência de que não se está planejando para outros, visto que cada sujeito pode se perceber implicado no processo. Por isso, a participação leva a um acréscimo do grau de consciência política, de criticidade frente às decisões tomadas, bem como denota maior legitimidade do processo realizado.

## Um olhar histórico acerca da gestão na Rede La Salle

Na Rede La Salle, a ideia de planejamento e de gestão democrática e participativa da escola aparece na sua gênese, no final do século XVII, na França, com a estruturação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Embora seu surgimento tenha ocorrido num período de cristandade, anterior à Revolução Francesa, no qual predominavam relações sociais assimétricas, é possível constatar a existência, entre os primeiros religiosos educadores-Irmãos, de um código de associação e de participação coletiva no planejamento e na gestão das escolas La Salle. Um exemplo disso é o *Guia das Escolas Cristãs* (LA SALLE, 2012), uma obra de caráter pedagógico, que foi construída em conjunto, em cuja sistematização dos anos de 1705-1706 pode-se ler a seguinte afirmação:

Este Guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos mais antigos deste Instituto e os mais aptos em dar aula, e após experiência de vários anos. Nada foi nele introduzido que não fosse muito consensual e bem comprovado, de que não se tivessem ponderado as vantagens e inconvenientes e previsto, tanto quanto possível, as boas ou as más consequências (LA SALLE, 2012, p. 19).

Para os primeiros membros das escolas La Salle, a organização pedagógica, a planificação de métodos e de práticas de ensino, a formação inicial e continuada era garantida pela experiência e pela vida comunitária dos educadores-Irmãos. A participação, entendida sob a ótica pedagógica e vivenciada enquanto experiência de um grupo concreto de educadores que planejam, praticam e avaliam conjuntamente a tarefa de ensinar, era tão fundamental que se convertia em critério de validação de metodologias e de práticas.

Como afirmam Gauthier e Tardif, a respeito do *Guia* e de outros livros semelhantes: “Os novos discursos pedagógicos do século XVII são, pois, obra de pedagogos experientes. Esses professores explicitavam o seu saber pedagógico, o seu saber na ação, fruto de muitos anos de experiência de ensino e não limitado às abstratas especulações filosóficas” (2010, p. 145). Entendemos que esse é o caso concreto do *Guia das Escolas Cristãs* e dos seus sucessivos processos de revisão, um processo amplamente documentado na História da Pedagogia Moderna.

## Considerações sobre o contexto da pesquisa

Sérgio Eduardo Mariucci (2013) produziu um dos poucos estudos sobre os processos de gestão escolar, no qual procurou compreender como esses processos se efetivam no espaço das redes privadas de ensino. O autor realizou um levantamento de diferentes segmentos da rede privada em Porto Alegre, baseando-se nas informações obtidas junto à Arquidiocese, no qual podemos ler:

(...) no ano de 2012 havia 57 instituições católicas de educação básica, em Porto Alegre e região metropolitana, incluindo Canoas, Sapucaia do Sul, Viamão, Alvorada, Cachoeirinha e Esteio. No entanto, a maioria das escolas encontra-se no município de Porto Alegre. Essas escolas estão sob a responsabilidade administrativa de uma mantenedora, que é a entidade civil que responde perante o Estado Brasileiro pelo patrimônio da respectiva Congregação Religiosa ou da Mitra Arquidiocesana (MARIUCCI, 2013, p. 03).

Outro dado importante, enfatizado pelo autor, refere-se ao fato de que “no caso de Porto Alegre, há 27 mantenedoras, 25 das quais são presididas por congregações religiosas, e outras duas estão diretamente ligadas à Mitra Arquidiocesana” (p.03). No tema específico em estudo, vale ressaltar a síntese que Mariucci oferece ao constatar que:

A mantenedora com maior número de unidades de escolas de educação básica é a Sociedade Porvir Científico, dos Irmãos Lassalistas, com 09 escolas na região, sendo 05 em Porto Alegre, 02 em

Canoas, uma em Esteio e outra em Sapucaia do Sul. No Rio Grande do Sul essa mantenedora tem 14 escolas e, em todo o Brasil, a Sociedade Porvir tem 32 escolas de educação básica espalhadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Tocantins, Amazonas e no Distrito Federal (p.03).

Apoiando-se na análise cuidadosa de um conjunto de textos que se propunham a fazer uma revisão bibliográfica sobre gestão escolar, esse pesquisador contempla um período de produção de aproximadamente 20 anos. Os estudos analisados focaram-se no Banco de Teses da Capes, com o exame da produção em periódicos nacionais, análise de artigos publicados na Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar e em trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) e na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Uma das constatações é o fato de que a produção acadêmica evidencia uma forte preocupação com a temática da gestão democrática, os temas derivados aliam-se com questões que emergem do cotidiano da ação educativa. No que se refere às questões metodológicas e conceituais “seguiram uma linha de análise política fundada na crítica marxista e pós-estruturalista (...). Houve poucas referências a trabalhos que estabelecem a relação entre a gestão e a excelência acadêmica” e, finalmente assevera que “(...) não houve nenhuma publicação dentro da temática ‘gestão escolar’ que tivesse as escolas do sistema privado como objeto de investigação (MARIUCCI, 2013, p. 06). Significa dizer que o objeto do presente estudo encontra-se em fase de exploração, um campo ainda a ser visitado e também construído.

Já em relação à escola pública, o acúmulo da produção é evidente, e a preocupação com a gestão democrática ganha relevância desde os anos 80, tendo como ícone a experiência preconizada por Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (BORGES, 2004). O que se observa é que, de um lado, a produção acadêmica e os discursos sobre democratização da escola pública ganham evidência e acolhida, e por outro, as práticas democráticas neste mesmo espaço parecem não revelar essa intencionalidade.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista. Entre eles podem-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Estratégico das Secretarias (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) (NETO & CASTRO, 2011, p.753).

As políticas públicas, derivadas do Estado para estabelecer os princípios da gestão democrática como orientadores das ações educativas, algumas vezes acabam por contradizer-se com o que é traduzido nos documentos que orientam as ações nos cotidianos escolares. Cria-se aqui uma espécie de hiato entre a lei imaginada e a lei aprovada, como são os casos da LDB e a da Constituição Federal, somando-se a isso a cultura pública burocrática que amarra e limita as ações do gestor escolar. Assim, na avaliação de Neto & Castro, o “que se coloca no horizonte é a necessidade de se consolidar práticas democráticas com características duradouras” (2011, p.754).

Diante desse quadro, voltamos a apresentar a pergunta: é possível o desenvolvimento de uma gestão democrática, participativa e eficiente em uma rede privada de ensino? Mobilizados por esta questão lançamos mão dos dados obtidos por ocasião da realização de uma primeira fase da pesquisa, referida anteriormente, em que nos propúnhamos a conhecer e diagnosticar as necessidades e concepções dos educadores-gestores da rede de ensino lassalista. A função dos gestores escolares, em especial aqueles com cargo diretivo, sejam diretores ou equipes diretivas, é pouco explorada pela pesquisa em gestão educacional. Conforme Paro:

[...] nos estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do



discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem-se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (2010, p. 766).

### Sobre os elementos metodológicos

A pesquisa que originou a produção dos dados trabalhados neste artigo apoiou-se nos princípios preconizadas pela pesquisa-ação. O conjunto de educadores e não somente as equipes e gestores, como são o caso de análise neste artigo, foram co-investigadores no processo de vivência da pesquisa, como um todo. É necessário ressaltar que são analisados exclusivamente os resultados obtidos através da aplicação de um questionário que serviu como mobilizador para as discussões junto ao grupo de educadores no conjunto da pesquisa original, portanto, um recorte. Assim, esta etapa da pesquisa é categorizada como descritiva e exploratória.

Foram convidados a participar da pesquisa os gestores e membros das equipes diretivas (Diretores, Supervisores e Coordenadores Educativos) de 28 Escolas de Educação Básica, compondo um grupo de aproximadamente 80 pessoas. Este conjunto de escolas compõe a rede lassalista de educação Básica vinculada à administração com sede no Brasil. A escolha desses sujeitos ocorreu por constituírem um grupo representativo, com poder de influência, liderança e decisão, visto serem os principais responsáveis pelos processos pedagógicos e administrativos, que são colocados em prática em cada uma das instituições às quais pertencem. O instrumento foi estruturado com 20 questões, sendo 14 questões fechadas ou de múltipla escolha e 06 questões descritivas ou abertas. Antes de ser aplicado, foi validado em um processo de pré-testagem, para verificar a clareza, a pertinência, a abrangência e o entendimento das questões propostas. O instrumento foi aplicado fazendo uso da ferramenta “Google Docs”, o que permitiu a coleta e o tratamento dos dados de forma rápida e eficiente, visto que esse processo de coleta de dados é totalmente *online* e imediatamente após o término do preenchimento do questionário a equipe de coordenação já contava com os dados disponíveis. Cada um dos possíveis participantes da pesquisa recebeu um ofício da equipe coordenadora, indicando os objetivos do questionário, a forma de participação e o *link* de acesso.

De um total de 80 gestores convidados a tomar parte da pesquisa, retornaram 30 questionários respondidos, o que representa aproximadamente 40% das respostas esperadas. Se considerarmos as instituições convidadas, das 28 escolas, 20 participaram respondendo ao questionário, representando um percentual de aproximadamente 70% de participação institucional.

No que tange ao suporte teórico que orientou a análise e tratamento dos dados foram usadas as contribuições da Análise de Conteúdo (AC) com base na obra de Laurence Bardin (1977). Assim, tomamos como referência o uso de três momentos ou etapas para a organização e tratamento dos dados: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. Desse processo emergiram três Eixos Temáticos, identificados na AC como Categorias, servindo de mobilizadores para a construção da análise. O primeiro deles diz respeito às *Contribuições Institucionais* da própria Rede Lassalista; o segundo eixo faz alusão a *Contribuições Teóricas* e o terceiro eixo é onde agregamos as *Percepções sobre Gestão*.

## As concepções dos educadores-gestores sobre os processos de gestão: o que dizem os dados

Nesta parte do trabalho, os autores se dedicaram a explorar as informações da pesquisa das escolas que retornaram o instrumento de coleta de dados. Considerando que o objetivo, que orientou a formulação do instrumento, centrou-se na construção e reconstrução do documento da Proposta Educativa Lassalista, conforme objeto de estudo do projeto original. Foram analisadas as questões que agregam informações ao nosso interesse de estudo neste artigo, ou seja, a concepção dos educadores-gestores sobre os processos de gestão escolar na rede La Salle de educação básica. Sobre a função/atuação dos educadores-gestores, forma encontradas as seguintes informações:

Tabela 1: Função/Cargo que exerce

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Supervisão Educativa          | 9  |
| Diretor                       | 6  |
| Coordenadora Pedagógica       | 8  |
| Coordenador de pastoral       | 4  |
| Coordenadora Turno Integral   | 1  |
| Coordenação educação infantil | 1  |
| Professor                     | 1  |
| Total                         | 30 |

Como se pode observar, os educadores-gestores que mais se mobilizaram para responder o instrumento foram os que exerciam a função de supervisão e coordenação pedagógica, seguido pela função de direção da escola. A função de coordenador infantil, turno integral e professor é evidenciada uma única vez. A tabela destaca o fato de que dar conta das questões pedagógicas parece limitar-se quase que exclusivamente à equipe de supervisão e orientação escolar.

Na amostragem em questão, parece que, por um lado, para os diretores a participação no processo de construção da proposta pedagógica não ganha relevância a ponto de justificar o seu envolvimento direto. Por outro lado, a prática cotidiana das instituições escolares cobra deste gestor (diretor) um envolvimento direto e permanente com o pleno funcionamento da escola, confirmando a situação histórica dos gestores educacionais que acabam por não se envolver nos processos de gestão pedagógica. A participação de outros educadores, ocupando diferentes cargos, pode ser vista como positiva, mostrando o envolvimento de outros agentes educativos no processo de construção e reconstrução da proposta pedagógica. Entretanto, e acredita-se ser este viés o mais próximo da realidade, o fato de que “alguém” precisava dar conta de realizar a tarefa, e assim o sendo, “alguém” o fez. Seria esta uma possibilidade de compreender a diversidade dos cargos e funções exercidos pelos respondentes do instrumento de reconstrução da proposta pedagógica Lassalista?

Tivemos relatos de educadores-gestores, para além dos dados do instrumento, que remetem a certas ações que foram postas em prática para dar conta de responder ao instrumento. Em algumas comunidades escolares, as equipes diretivas mobilizaram reuniões com o grupo de professores, a fim de dar conta de discutir o que realmente era significativo e importante para ser registrado.

No que se refere às questões sobre a concepção de gestão ou de modelo teórico seguido, os educadores revelam em seus escritos alguns eixos que entendemos ser pertinentes de destaque. O primeiro deles diz respeito às *Contribuições Institucionais* da própria Rede Lassalista; o segundo eixo faz alusão a

*Contribuições Teóricas* e o terceiro eixo é onde são agregadas as *Percepções sobre Gestão*, propriamente ditas, como veremos na sequência. Ressalta-se que tem sido recorrente, na literatura referente à formação de professores, a indicação da importância das experiências pessoais para a construção das experiências profissionais docentes (PENNA e SILVA, 2009; JOSSO, 2004), entretanto, não foram observados registros que fizessem alusão nessa direção.

### Contribuições Institucionais

São significativas as contribuições dos educadores-gestores em relação à dinâmica de trabalho em rede da mantenedora, onde a missão e, até mesmo, o carisma Lassalista é evidenciado. Aqui, este aspecto aparece como um elo forte de articulação, que emana ou garante a articulação da rede em um projeto comum. O processo de identificação entre Proposta Educativa Lassalista e ação educativa revela o pertencimento dos educadores-gestores, em sua ação cotidiana, às instituições. Essa identificação alude ao próprio fundador da instituição e até a releituras, atualizações e articulações com o pensamento contemporâneo em educação, como podemos perceber no extrato a seguir: “Reporto-me (...) a São João Batista de La Salle, símbolo da educação humana e cristã, solidária, participativa, inovadora. Mais recentemente, pode-se citar Paulo Freire, com sua pedagogia para a mudança, a liberdade e a justiça social” (EDUCADOR 1).

A forte presença institucional demarca o investimento e o acompanhamento do trabalho nas escolas da rede, revelando como são administrados tais processos. Ao mesmo tempo em que a instituição é uma das maiores no contexto nacional, em termos de número de escolas de educação básica, chama a atenção o fato de ir se revelando um pertencimento significativo por parte dos seus gestores ao projeto global da mantenedora, o conhecimento sobre os princípios da educação Lassalista, dentro de um universo geográfico grande. Entende-se que fica resguardada, igualmente, a perspectiva da diversidade de posturas teóricas que motivam o trabalho dos educadores-gestores.

Não tenho um único modelo teórico. Procuo utilizar, com senso crítico e a partir da identidade e missão Lassalista, as ferramentas teóricas disponíveis e conhecidas para desempenhar ação educativa e gestão (EDUCADOR 6).

1. Lassalista: princípios básicos apresentados por La Salle e atualizados para o nosso contexto e nossa realidade. 2. Participativo: educação é um processo construído coletivamente. 3. Reflexivo/crítico: a prática educativa deve promover a conscientização. 4. Humanizador: todo processo educativo deve levar em conta, primeiramente, as pessoas envolvidas no processo (EDUCADOR 7).

Los colegios De La Salle deben mantener y transmitir su sello original, y eso se logra a través de lineamientos comunes para cada una de sus obras, que si bien mantienen sus propias características tienen una columna común (EDUCADOR 17).

Na primeira leitura desses registros, percebemos delineado o lugar de mediação ocupado/exercido pela mantenedora. Estaria aqui a mantenedora oferecendo as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da gestão dos processos educativos em suas afiliadas, para a construção de um projeto pautado pela gestão na perspectiva democrática? Os educadores-gestores percebem o trabalho realizado pelos setores da mantenedora como estratégias de qualificação do seu trabalho docente no cotidiano das escolas de educação básica vinculada à rede? O estudo realizado por Mariucci (2013) revela que “a formação específica para a gestão tanto é uma opção pessoal quanto, em muitos casos, uma oferta da escola ou da mantenedora no sentido de investir em novas lideranças” (p.11). E que, em grande medida, nas escolas acabam por escolher, dentre os docentes de seu próprio quadro, aqueles a quem vão confiar a direção, considerando a afinidade com o carisma institucional, a competência profissional e a própria

trajetória na instituição. Entende-se que os dados da pesquisa acabam por corroborar a afirmação anterior, como vemos a seguir: “Procuro aproveitar conteúdos e experiências desenvolvidos no Curso de Gestão oferecido pela Mantenedora em 2012/13” (EDUCADOR 2).

O alerta de Mariucci (2013), ao finalizar a análise dos depoimentos de diretores de escolas privadas sobre os processos de gestão e formação de gestores, é instigante para nosso estudo:

Os cursos de gestão oferecidos pela mantenedora, bem como as consultorias e palestras de assessores de gestão, se por um lado ajudam a profissionalizar os processos de gestão em vista de fortalecer e viabilizar a permanência da escola frente ao mercado competitivo, por outro lado funcionam, também, como uma espécie de “catequização” visando a transformar professores em gestores. Assim, convence-os a adaptarem ou deixarem de lado princípios humanísticos sobre a Educação em função de metas mais pragmáticas e financeiramente mais interessantes (p.14).

## Perspectivas teóricas

No que tange aos aspectos teóricos, entendemos que nos dados oriundos da pesquisa são evidenciadas algumas características para o trabalho na rede lassalista, destacando-se a participação e o crescimento pessoal e profissional. Essas características, aliadas à capacidade de autoentendimento e de reflexão crítica, podem se tornar aliados na construção de um fazer educativo inovador. É interessante destacar que os registros apontam, de forma inequívoca, para a compreensão de ação educativa pautada pela perspectiva social e crítica. “Na prática diária, a teoria sócio-interacionista serve como pressuposto para desenvolver habilidades e competências que promovam a interação do aluno com o meio, numa postura ativa, participativa e crítica” (EDUCADOR 12). Ou como bem refere outro educador: “Procuro não me basear em uma teoria específica, e sim levar em conta modelos teóricos que são considerados importantes para a construção significativa dos processos que envolvem o educar” (EDUCADOR 14).

Freire, Vygotski, Piaget, Freinet, Morin e Libâneo são autores que, de forma mais naturalizada, parecem traduzir os anseios teóricos do grupo de educadores-gestores da Rede La Salle. Deste modo, se expressa um educador: “Paulo Freire: devemos nos valer da produção teórica historicamente construída, em permanente diálogo com a realidade em que estamos inseridos, considerando também individualidades, necessidades e possibilidades dos educandos” (EDUCADOR 10). Ou, ainda, como acentua outro:

Como professor e como gestor devemos lembrar de estar em constante aperfeiçoamento. Libâneo escreve que o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos técnicos para lidar com a diversidade cultural e a diferença (EDUCADOR 13).

## Sobre gestão

Uma discussão já clássica, levada adiante principalmente por Paro (2010), refere-se ao lugar e à compreensão do papel e da figura do diretor na escola. O diretor tem, historicamente, assumindo a função de administrador em detrimento do cuidado aos aspectos da gestão propriamente pedagógica. O diretor é, na maioria das vezes, um educador que assume função de diretor, sem ter formação e competência para o trabalho administrativo. Paro (2010) é enfático ao analisar esse lugar ocupado pelo diretor da escola que, invariavelmente, carrega o significado social inerente ao sistema capitalista da função:

No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão, a questão da direção é entendida como o exercício do poder de uns sobre outros. Por isso se destaca sempre a figura do diretor, do chefe, daquele que enfeixa em suas mãos os instrumentos para “mandar” em nome de quem detém o poder (PARO, 2010, p. 774).

Se de um lado fica visível o lugar ocupado pelo gestor escolar, por outro, acaba por transparecer dúvidas, dentre elas, por exemplo, o fato de o gestor escolar de uma rede privada de ensino situar-se dentro ou não da perspectiva a partir da qual, costumeiramente, tem-se analisado o lugar do gestor no espaço da escola pública. Além disso, podemos questionar as diferenças estabelecidas sobre, até que ponto, é possível pensar em uma aproximação ou em um distanciamento entre o público e o privado. O que se pôde observar é que os professores-gestores vinculados à Rede La Salle possuem uma identificação com o projeto institucional, que é traduzida em seus registros, revelando um comprometimento com o projeto institucional e um pertencimento ao coletivo da Rede La Salle. Consideramos que esses elementos são fundamentais quando pensamos questões de participação, de compromisso e de responsabilidade com um projeto coletivo de trabalho, como é o caso da ação educativa.

Além disso, percebe-se, nos registros analisados, um passo adiante, um “ir além” do que se espera normalmente de um profissional da educação. É justamente neste “âmago” que se concentra o questionamento dos autores: como estaria a mantenedora mantendo e alimentando (nutrindo) um grupo de gestores tão comprometidos com sua proposta institucional? Valeria pensar que a manutenção do emprego bastaria para responder a esta questão? Neste sentido é que o excerto abaixo nos instiga ainda mais: “Procuro pautar a prática de gestora incentivando a equipe de professores a construir e a difundir ideias, a inventar e se reinventar para o crescimento qualificado da instituição” (EDUCADOR 8).

Esse depoimento escrito revela a figura de um educador, que também é gestor, que aparentemente continua fazendo o que melhor sabe fazer, ou seja, “formar pessoas”, colocando em “roda de conversa” as decisões, elemento tão caro à concepção clássica de administração. Mas observa-se que aqui não há a obrigatoriedade do exercício democrático da gestão, a “escuta” do outro é facultativa, é uma opção do gestor. Mas ela está presente, e se faz exigente na ação de gerir. “Acredito em uma gestão participativa, onde a escola ofereça oportunidades para que seus alunos possam aprender e compreender a vida, a sociedade e a si mesmos. Realizar Gestão de forma dinâmica, social, mobilizadora, articuladora da diversidade” (EDUCADOR. 21).

Há conhecimento e aposta nas ferramentas disponibilizadas pela mantenedora para subsidiar os processos de gestão na rede, conforme destaca o educador a seguir: “Modelo de Gestão participativa. Gestão estratégica baseada na ferramenta de Gestão Balance Scorecard (BSC). Este modelo garante a missão, visão, princípios, objetivos estratégicos, atividades, indicadores e metas institucionais” (EDUCADOR. 23). A síntese proposta por outro educador-gestor pontua aspectos considerados importantes no trabalho de gestão na rede:

Um modelo híbrido: 1. Um ambiente escolar agradável, acolhedor e feliz 2. Uma organização disciplinar robusta e respeitosa do ser humano 3. Uma gestão participativa: professores, alunos, pais 4. Uma metodologia dinâmica e integrada com a mídia 5. Centralidade do aluno no processo decisório em todos os níveis 6. Conteúdos e projetos alinhados com a sustentabilidade 7. Visão cristã do homem 8. Um currículo ao mesmo tempo focado na realidade local e mundial (EDUCADOR 24).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos registros coletados junto aos educadores-gestores da Rede La Salle permitiu-nos vislumbrar alguns elementos significativos do processo de gestão escolar, os quais se aproximam da discussão sobre gestão democrática, conforme preconizado e tão bem acentuado na literatura sobre a escola pública.

O primeiro elemento que emerge é o fato de que na própria rede privada analisada já se encontra consagrada a metodologia de trabalho na perspectiva da gestão democrática, ainda que esta identifica-

ção não seja traduzida exatamente nesses termos nos registros produzidos pelos educadores-gestores. Foi possível constatar certa autonomia dos profissionais ao demandarem o trabalho administrativo e ao se posicionarem para criar estratégias de ação. A presença forte e significativa da mantenedora no cotidiano das comunidades educativas revela a ideia de uma rede articulada, com profissionais que possuem vínculo e sentimento de pertencimento ao coletivo, garantindo, assim, uma identidade institucional própria. Nesse aspecto, cabe destacar a necessidade de um maior investimento de pesquisa para que seja possível discutir e problematizar, de modo mais profundo, estes lugares de pertencimento. Neste momento, a partir dos dados que dispúnhamos, foi possível inferir a existência do vínculo institucional, mas não tivemos condições de aprofundar com densidade como isso acontece.

Sobre a concepção de gestão escolar propriamente dita, os registros apontam, em grande parte, a ideia de uma gestão participativa e democrática, onde todos os envolvidos na vida da comunidade escolar podem opinar e se envolver com as decisões. Conforme demonstrado, vários são os registros que evidenciam o trabalho coletivo como fator preponderante no cotidiano da gestão escolar da Rede La Salle. Fazer a defesa de um modelo de gestão democrática, nesse contexto, parece ser um caminho já em movimento. Assim, entendemos que se fortalece a ideia de que o trabalho coletivo, no qual a valorização e a participação dos profissionais são tomadas como referências, garante o sucesso do trabalho a ser realizado, senão na prática, pelo menos enquanto concepção que orienta o que se faz nas comunidades educativas Lassalistas.

Finalmente, um último aspecto, que demanda atenção, consiste na própria função de diretor como administrador, que se sobrepõe à função de diretor-pedagogo. Ou seja, o que se pode observar é que o acúmulo de tarefas e obrigações próprias das funções administrativas acaba distanciando o gestor de uma de suas funções primordiais na escola. O papel de equipes diretivas multidisciplinares têm sido apontado pela literatura da área educativa como uma possibilidade para suprir esse distanciamento e, ao mesmo tempo, para o surgimento de novos modos de fazer a gestão educacional.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** (Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro). Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1977.

BORGES, André. **Lições de reformas da gestão educacional.** Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 3, p. 78-89, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** (Trad. Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 02 de agosto de 2014.

DIAS, Fernando Correia. **Durkheim e a sociologia da educação no Brasil.** Em *Aberto*. Brasília, v. 9, n. 46, p. 32-48, abr. jun. 1990

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** (Trad. Stephania Matousek). Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FONSECA, Marília. **O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais.** (Trad. Lucy Magalhães). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de Vida e Formação.** (Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira). São Paulo: Cortez, 2004.

LARANJA, Mirza. **Discutindo a gestão de ensino básico.** In: COLOMBO, Sônia Simões (org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs.** (Trad. Edgard Hengemüle) Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. A formação do gestor escolar em escolas católicas: estudo sobre o perfil do gestor e sua relação com a qualidade da educação. Comunicação apresentada no XXVI Simpósio da ANPAE, Recife, 2013. 17p. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SergioMariucci-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2014.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** (Trad. Maria Luiza Borges). Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

NETO, Antônio Cabral & CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PENNA, Rejane; SILVA, Gilberto Ferreira da. **Experiências pessoais e suas implicações nas práticas de ensino.** *Antíteses*, vol. 2, n. 3, jan.-jun. pp. 105-120, 2009. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1917/2744>. acesso em 22 de maio de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre edu-**

cação e política. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico.** 2.ed. Campinas: Papirus, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.