



OS DESAFIOS DO GESTOR EM ESCOLAS PÚBLICAS: entre as determinações legislativas e as demandas do cotidiano

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro¹

Marli Stuart Araújo²

RESUMO

A dinâmica das transformações políticas, sociais, culturais e tecnológicas impactam, sob diferentes formas, as instâncias da vida em sociedade. E, em especial, os modos como sociedades e sujeitos se relacionam com a escola e os saberes escolares. Estes convidam, permanentemente, a repensar princípios e práticas de organização e gestão de pessoas e processos. No contexto brasileiro, com a determinação legislativa da gestão democrática, definir esses princípios e práticas envolve considerar múltiplos fatores. Assim, embora se reconheça a multirreferencialidade desse cenário e a essencialidade do gestor na articulação entre as dimensões estruturantes da ação gestora, desafios do cotidiano na escola pública interferem diretamente nesse processo. (KRAWCZYK, 1999; WITTMANN, 2000; GRACINDO, 2009; LUCK, 2011; PARO, 1997; BERNARDO; BORDE; CERQUEIRA, 2018; LIMA, 2018; MATOS, 2022; DUVERNOY; BARROS, 2022). O presente artigo discute os desafios do gestor de escolas públicas, na perspectiva da gestão democrática. Apresentam-se resultados parciais de pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) cujos dados foram produzidos a partir do relato de gestores que atuam em escolas localizadas na área de abrangência da 5ª Coordenadoria Regional de Educação-SME/RJ. Os dados ratificam o apontado na literatura quanto à indicação de fatores externos, sobretudo os relacionados à participação da família, às configurações dos contextos e à preponderância de ações relacionadas à dimensão administrativa como principais desafios. Também apontam a necessidade de uma maior clareza quanto ao que se entende por democracia e participação e, sobretudo, quanto à formação do gestor e à definição dos papéis e funções do gestor, na escola pública.

Palavras-chave: Gestão escolar. Desafios. Gestores. Escola pública. Gestão democrática.

¹ Doutorado em Educação pela PUC/RJ. Professora Associada da Universidade do Estado do RJ/UERJ-Brasil; Programa de Pós-graduação Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas; Grupo de Pesquisa "Letramento escolar, cultura e sociedade". Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6218-4173>. E-mail: febf.gelcs@gmail.com

² Mestranda em Educação pela FEBF/UERJ - Programa de Pós-graduação Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas; Especialização em Gestão Escolar Integrada; Grupo de Pesquisa "Letramento escolar, cultura e sociedade". Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-6221-5397>. E-mail: marlipontes@rioeduca.net

THE CHALLENGES OF PUBLIC SCHOOL MANAGERS: between legislative requirements and everyday life demands

ABSTRACT

The dynamics of political, social, cultural, and technological transformations impact, in different ways, on life in society and, particularly, on the ways in which societies and subjects relate to school and school knowledge. The latter constantly invites us to rethink the principles and practices of organizing and managing people and processes. In the Brazilian context, with the legislative determination of democratic management, to define these principles and practices means to consider multiple factors. Thus, although we recognize the multi-referentiality of this scenario and the manager's essential role in articulating the structuring dimensions of managerial action, everyday challenges in public schools directly interfere with this process. (KRAWCZYK, 1999; WITTMANN, 2000; GRACINDO, 2009; LUCK, 2011; PARO, 1997; BERNARDO; BORDE; CERQUEIRA, 2018; LIMA, 2018; MATOS, 2022; DUVERNOY; BARROS; 2022). This article discusses the challenges faced by public school managers from the perspective of democratic management. The partial results of qualitative research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) are presented, in which data was produced from the reports of managers who work in schools located in the area covered by the 5ª Coordenadoria Regional de Educação - SME/RJ (5th Regional Education Coordination). The data confirms what has already been pointed out regarding the indication of external factors, especially those related to family participation, context configurations and the preponderance of actions related to the administrative dimension as the main challenges. They also point to the need for greater clarity about what democracy and participation mean and, above all, about the training of managers and the precise definition of their roles and functions in public schools.

Keywords: School management. Challenges. Managers. Public schools. Democratic management.

LOS DESAFÍOS DEL GESTOR EN ESCUELAS PÚBLICAS: entre las determinaciones legislativas y las demandas del cotidiano

RESUMEN

La dinámica de los cambios políticos, sociales, culturales y tecnológicos afectan bajo diferentes maneras, las instancias de la vida en sociedad, en especial, los modos como comunidades e individuos se relacionan con la escuela y sus saberes. Estos nos invitan, permanentemente, a replantear principios y prácticas de organización y gestión de personas y procesos. En el contexto brasileño, de acuerdo con la orientación legislativa de gestión democrática, definir esos principios y prácticas involucra considerar múltiples factores. De este modo, aunque se reconozca la multireferencialidad de este escenario y la esencialidad del gestor en la articulación entre las dimensiones estructurantes de la acción gestora, los desafíos de la vida diaria en la escuela pública interfieren directamente en este proceso (...) El siguiente artículo discute los desafíos del gestor de escuelas públicas, en la perspectiva de una gestión democrática. Se presentan resultados parciales de investigación cualitativa cuyos datos fueron producidos a partir del relato de gestores que actúan en instituciones municipales localizadas en el área de la 5ª Coordinación Regional de

Educación del Río de Janeiro – SME/RJ. Los datos ratifican el expuesto en los estudios que se refieren a la indicación de factores externos, principalmente los relacionados a la participación de la familia, las configuraciones de los contextos y la preponderancia de acciones asociadas a la dimensión administrativa como principales retos. También apuntan la necesidad de una mayor aclaración a la comprensión de los términos democracia y participación, y en especial, a la formación del gestor y la definición de su papel en la escuela pública.

Palabras clave: Gestión escolar. Desafíos. Gestores. Escuela pública. Gestión democrática.

INTRODUÇÃO

Marcada pela retomada do processo de democratização da sociedade, a década de 80 introduziu no cenário político educacional, uma nova perspectiva de organização escolar, fundamentada nos pressupostos da descentralização e autonomia das escolas. O tema gestão escolar ganhou visibilidade e destaque nas agendas políticas, passando a ser discutido em âmbito nacional, com o objetivo de buscar novos modelos de gestão e desta forma, romper com a proposta centralizadora e burocrática das políticas educacionais brasileiras, que vigoravam até então. Estudos apontam que estas transformações político-administrativas resultaram em implicações diretas na gestão escolar e no trabalho do Diretor, apontando para a necessidade de reflexão acerca da gestão educacional brasileira, a partir das dimensões políticas e econômicas (KRAWCZYK, 1999; WITTMANN, 2000; GRACINDO, 2009).

Quanto às formas de implementação de políticas relacionadas à gestão, duas tendências são evidenciadas: uma visão predominantemente econômica da gestão e a outra uma visão socioantropológica. A primeira resgata o ideário “neotecnista”, que se embasa no modelo de escola mercantilista, no qual o diretor assume a função de “gerente”, desempenhando, portanto, um papel burocrático e operacional. A visão socioantropológica mantém seu foco no processo educacional, levando em consideração os sujeitos envolvidos numa concepção de gestão democrática da escola. Essas duas tendências teórico- -conceituais que influenciam as políticas educacionais brasileiras se coadunam com a

responsabilização do Estado na oferta de educação pública (GRACINDO, 2009).

Especificamente com a determinação legislativa da gestão democrática, definir seus princípios e práticas envolve considerar a múltiplos fatores. Dentre esses, destacam-se a multirreferencialidade dos cenários nos quais se exerce a função gestora e a essencialidade do gestor na articulação entre as dimensões estruturantes da ação gestora e os desafios do cotidiano na escola pública.

Em contato com gestores de escolas públicas, reafirma-se o consenso de que a gestão da escola e o trabalho do gestor têm se complexificado cada vez mais na medida em que são chamadas a incorporar novas práticas pedagógicas e novos modelos de gestão, num ambiente caracterizado pela diversidade cultural e heterogeneidade dos sujeitos. Essa complexidade provoca permanente tensão entre as determinações legislativas e os cotidianos escolares. As circunstâncias que configuram esses cotidianos se apresentam como desafios para a gestão e o gestor de escolas públicas.

Assim, o presente artigo investiga desafios do gestor de escolas públicas, na perspectiva da gestão democrática. Apresentam-se resultados parciais de pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) cujos dados foram produzidos a partir de relatos feitos em situações informais, por gestores que atuam em escolas localizadas na área de abrangência da 5ª Coordenadoria Regional de Educação-Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Considera-se importante pontuar que a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro se divide administrativamente em Coordenadorias Regionais, responsáveis por um determinado grupo de escolas.

Em termos da sua organização, este artigo se estrutura a partir dos seguintes eixos: gestão da escola pública: entre concepções e princípios, a participação como princípio, dimensões da gestão escolar, os desafios da gestão da escola pública, na perspectiva da gestão democrática e os desafios da gestão da escola pública na perspectiva dos gestores.

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM PROJETO AINDA EM CONSTRUÇÃO

As constantes transformações de naturezas políticas, culturais, tecnológicas, sociais e culturais vivenciadas pela sociedade e as demandas existentes na escola advindas dessas mudanças, fizeram com que ao longo dos anos, os modelos de gestão fossem organizados e reorganizados. A partir de uma perspectiva historiográfica, no que diz respeito aos processos de organização da educação, da escola e da sua gestão, verifica-se que, já em 1599, o *Ratio Studiorum*, utilizado pelos jesuítas, apontava uma das primeiras iniciativas para organização da educação brasileira. O documento direcionava as formas de organização e administração, currículos e métodos para os estabelecimentos de ensino na colônia brasileira (SECO, ANANIAS, FONSECA, 2006). No plano de estudos da Companhia de Jesus, o papel mais importante era o do Reitor que deveria primar pelo funcionamento satisfatório do Colégio.

O detalhamento das regras que estruturam as escolas jesuíticas assim como o detalhamento das e das ações de cada um, indica a convergência e a articulação dessas ações para um propósito institucional mais amplo. O projeto jesuítico tinha a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos e o fator humano como essencial. A organização escolar, em seu todo, tinha como fim único a educação integral do aluno.

O Reitor, além da responsabilidade sobre o funcionamento geral da escola, acompanhava diretamente o desenvolvimento de alunos e professores para a identificação de possíveis dificuldades. Para dar conta dessas atribuições, utilizava visitas às aulas, reuniões com professores e elaboração de estratégias para solucionar as dificuldades levantadas. As atribuições, em seu conjunto, evidenciam as marcas das diferentes dimensões da gestão escolar: administrativa, pedagógica e pessoal. Havia explicita, portanto, independentemente das contradições e críticas que se possa fazer, um projeto estruturado de organização que articulava, em seus processos de administração, as dimensões estruturantes da gestão escolar.

Em 1759, após expulsão dos jesuítas, a organização pedagógica existente foi desconsiderada. Em uma tentativa de substituição, o Marquês de Pombal implementou uma reforma no ensino tanto em Portugal quanto no Brasil e, a Educação que antes era administrada por esses missionários, passou a ser de responsabilidade do Estado Português. O interesse de catequização dos jesuítas foi substituído pelo interesse de servir aos interesses do Estado a partir da influência das ideias iluministas. O Alvará de 1759 determinou o fechamento dos colégios jesuítas e o ensino passou a ser fragmentado e estruturado a partir de aulas régias, ministradas por professores leigos, supervisionados pelo diretor de estudos. O diretor de estudos tinha como função supervisionar o ensino, advertir, corrigir os professores e apresentar relatório ao imperador a respeito do andamento do ensino (SAVIANI, 1987; 2010).

A partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, o ensino passou a ser estruturado nos níveis primário, secundário e superior. A reorganização do ensino na colônia privilegiou a dimensão administrativa da gestão, visto que se tratava de um momento de reorganização.

Com a reforma paulista, em 1890, e a criação dos grupos escolares, as classes foram organizadas de forma seriada e homogênea e administradas por um só diretor, que não só administrava a escola, mas, também representava o Estado e o governo. Para desempenhar tal papel, o Presidente do Estado escolhia um professor diplomado pela Escola Normal. Observa-se, também nesse período certa ênfase na dimensão administrativa da gestão (SECO, ANANIAS, FONSECA, 2006).

Após a crise de 1929, sob a influência da orientação taylorista/fordista, tomam-se como referência para a formação do administrador escolar o modelo pautado na racionalização científica, burocrática e empresarial. Neste mesmo período, a administração escolar foi contemplada no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação. O Manifesto reivindicava uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica para a direção e administração da função educacional. Reivindicava, também, que “medidas objetivas [...] tratamento científico dos problemas da administração

escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional” (MANIFESTO, 1984).

A administração escolar seguiu os princípios da escola clássica da administração, voltando-se para a formação de um sistema de ensino nacional. Dentre esses princípios destacam-se a racionalização da organização e execução do trabalho e a ênfase na estrutura organizacional. reorganização da área da Educação, alinhada aos interesses capitalistas, também permeou a organização racional da estrutura administrativa que se expressou na figura do administrador escolar. O administrador ou diretor escolar tornou-se elemento necessário para auxiliar na organização da escola e, portanto, seria necessária uma formação para atender as necessidades do contexto escolar. Dentre as publicações a esse respeito, ressaltam-se as de José Querino Ribeiro, intituladas Fayolismo na administração das escolas públicas, em 1938, e Ensaio de uma teoria de administração escolar, em 1952 (PARO, 2009).

Neste processo de reorganização da educação pública, na década de 1940 e nos anos seguintes sucessivas reformas foram implementadas. Entretanto, merece destaque a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n. 4.024/61. que determinou em seu artigo 42 que “[...] o diretor de escola deverá ser educador qualificado” (BRASIL, 1961). Com esta legislação, algumas modificações ocorreram, no que concerne à descentralização do poder na escola e fez com que os Estados regulamentassem as questões referentes ao cargo de Direção. Com as mudanças no ensino de primeiro grau (curso primário + curso ginasial) surgiu a figura do Diretor de Escola, que a partir das novas definições passou a cumprir funções de administração, organizadas em funções identificadas como técnicas, cientificamente determinadas e burocráticas.

Neste período da história, a visão que predominava dentro da escola era a tecnicista, que idealizava a disciplina das escolas como pronta, estruturada racionalmente pelo organizado sistema educacional. Nesta mesma direção, a pedagogia tecnicista delineou a organização do campo educacional de duas formas: pela organização racional do trabalho

(taylorismo/fordismo) e pelo controle do comportamento (behaviorismo) (SAVIANI, 2010). O curso de Pedagogia passou a habilitar os acadêmicos para a área de administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar com sentido de maximizar a ação e os resultados profissionais.

No contexto das décadas de 1960 e 1970 vários movimentos organizados por educadores permitiram a criação de associações, reunindo diversas áreas do conhecimento pedagógico. Por exemplo, em 1961, no campo da administração da educação vai ser criada a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. Com a criação da ANPAE, o campo de pesquisa da administração escolar, no Brasil, o que contribui para a reflexão sobre administração escolar e suas diferentes correntes de pensamentos (MAIA, 2008).

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas por efervescente discussão, envolvendo diferentes instâncias da sociedade, em favor da democratização da sociedade. Com o fim da ditadura militar e a reabertura política, ganharam espaço nos debates educacionais questões referentes à gestão democrática da educação (OLIVEIRA, 2012).

É importante assinalar, aqui, o fato de que o uso de determinadas nomenclaturas para designar processos e práticas relacionadas às estruturas organizacionais, quando se trata da instituição escolar, passam a ser questionadas. Sob fundamentos analíticos marcados por uma perspectiva político-ideológica, buscam desvencilhar-se de quaisquer vínculos com a ideia considerada equivocada de que as instituições escolares são, também, organizações. A partir de 1980, a administração escolar passou a ser denominada de gestão escolar e a supervisão passou a ser denominada orientação pedagógica (TAVARES, 2004; CARVALHO, 2016). Na verdade, ainda hoje se percebem divergências e contradições nos discursos educacionais a respeito das interpretações dadas aos termos utilizados para designar uma e outra função. Dessas divergências resultam imprecisões quando se trata da localização das ações/atribuições de cada um dos

atores, considerando-se o lugar que ocupam na dinâmica escolar. E, ainda, acrescentam-se as imprecisões quanto às atribuições, gerando direcionamentos quase improvisados ou artesanais, mobilizados pela emergência das circunstâncias do cotidiano (BAPTISTA, 2019).

Considera-se importante reafirmar que o princípio da gestão democrática da educação foi definido na Constituição de 1988 (art. 206). Com a CF de 1988, considerando o regime de colaboração entre os diferentes entes federados, foi facultado aos municípios o direito de estabelecer políticas locais, o que pressupõe o exercício da autonomia e responsabilização dos atores locais (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009; SOUZA; FARIA, 2004). O Sistema Municipal de Ensino é uma forma peculiar das forças locais interpretarem e inscreverem-se na educação, explicitando traços característicos e de identidades próprios, incluindo a ação na criação de estruturas institucionais, que são os órgãos normativos (Conselho Municipal de Educação) e executivos (Secretaria Municipal de Educação), focalizando a educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Com o advento da democratização do ensino observou-se, nas escolas públicas, a necessidade de novas formas de organização administrativa e pedagógica voltadas para a garantia efetiva do acesso das camadas populares ao conhecimento escolarizado. Essas formas de organização administrativas e pedagógicas são objeto tanto das normatizações legislativas quanto das ênfases das políticas públicas. Ambas, ainda que controversas, tentam articular as demandas da sociedade em termos de maior efetividade da educação escolar.

O princípio da gestão democrática foi ratificado pela Lei nº 9394/96, no art. 3º, inciso VIII e no art. 14 e 15. De acordo com a referida legislação, o princípio da gestão democrática passou a ser associado à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos. Os sistemas de ensino deveriam definir as normas de gestão democrática, recobrando a importância da participação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades em conselhos escolares;

facultando aos sistemas de ensino a organização da gestão, de maneira a assegurar às unidades escolares públicas, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) trata na meta 19 sobre 8 estratégias específicas para a promoção da materialização da gestão democrática, indicando espaços e mecanismos de participação. Tal documento reforça a discussão acerca de temas, como democracia, participação, autonomia e organização de sistemas de ensino e, com o debate, emergem as dúvidas, que, segundo Nardi (2018), estão mais relacionadas ao caráter procedimental e menos político de democracia.

A participação como princípio

Um dos pontos fundamentais para o entendimento da gestão democrática é o fato de que ela “[...] não é um caminho pronto. É um processo que se constrói pelo jeito de caminhar” (HORA, 1994, p. 93). Portanto, pressupõe a adoção da participação como princípio. Participação

[...] em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora de expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediadas por cobrança e controle (LUCK, 2011, p. 29).

Quando analisa a participação como princípio da gestão democrática, Azeredo (2019), apoiando-se nas contribuições de Pateman (1992), chama a atenção para as relações entre democracia e participação, e para os limites e contradições que envolvem o exercício da participação.

Do ponto de vista das relações entre democracia e participação, historicamente, entendidas em uma perspectiva teleológica, desde os gregos se tem buscado formas para operacionalizá-las. E, apesar e para além das contradições que envolvem esse percurso, incluindo-se, aqui, o papel do estado, a democracia ainda pode ser considerada um ideal para boa parte de sociedades e culturas. Está diretamente relacionada à conquista de formas mais ampliadas de integração e de participação dos sujeitos nos processos decisórios. Significa, nesse sentido, a conquista de maior autonomia

e liberdade. Participar permitiria aos sujeitos um certo grau mais real de controle sobre seu curso de vida e sobre a estrutura do meio em que vive, e o desenvolvimento de suas habilidades individuais, sociais e políticas. Portanto, democracia e participação se constituem como funções educativas que promovem o amadurecimento para a vida em sociedade.

Em termos dos desafios advindos da busca por formas de participação mais efetiva encontram-se as limitações da ideia de participação universal dos sujeitos. Nem sempre todos podem participar de tudo. É necessário definir, com a maior clareza possível, níveis ou instâncias de participação. Este é um ponto que ainda não foi superado e, no contexto escolar, por exemplo, provoca conflitos e insatisfações (PATEMAN, 1992 *apud* AZEREDO, 2019).

Pode-se acrescentar, ainda, em termos da operacionalização de uma gestão democrática que assume a participação como princípio, que os desafios vão além das concepções e da definição dos níveis de participação. Desse modo, entendendo-se que "só se aprende a participar participando" (PATEMAN, 1992, p. 42),

O desafio da participação no ambiente escolar é também, em certa medida, o desafio da participação na vida social, tendo em vista que, quando se aprende a participar se leva isso para a vida. A participação quando levada para a vida torna-se um exercício prático. Trata-se do entendimento do indivíduo em relação ao seu papel na sociedade. A escola de alguma maneira acaba influenciando o indivíduo a se portar diante dos processos democráticos (AZEREDO, 2019, p. 48).

A participação se exercita no contexto escolar sob diferentes formas. A esse respeito, Paro (2009) sugere duas perspectivas, a participação nas decisões e a participação na execução. Para que a escola se organize de modo a cumprir a sua finalidade, tomando a participação como princípio, é essencial o envolvimento de todos os atores na organização do trabalho escolar. Tal organização requer

[...] um domínio do conhecimento em renovação e em construção
[...] uma especificidade teórico-metodológica e um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

Em relação aos espaços escolares que permitem o exercício da participação, esta se exerce nos conselhos de classe e conselhos estudantis. Também se exerce em outras situações que envolvem tomada de decisões compartilhadas, como, por exemplo, a construção do Projeto Político Pedagógico, da formulação de projetos que envolvam a comunidade e as famílias dos estudantes, na definição de estratégias de relacionamento com as instâncias da estrutura do sistema educacional, e em tantas outras oportunidades que emergem da e na própria dinâmica do cotidiano da escola.

Em síntese, o desafio principal da adoção da participação como princípio reside no fato de que, embora os atores que constituem o universo escolar a reivindiquem, muitas vezes ficam no discurso e têm dificuldade para exercitar/vivenciar práticas pedagógicas, institucionais e relacionais mais participativas. Para que esses equívocos sejam superados, o gestor desempenha papel fundamental (AMARAL, 2015).

Dimensões da gestão escolar

Para um entendimento mais abrangente sobre o papel do gestor na dinâmica escolar, considera-se fundamental ter claras as dimensões da gestão escolar, e, sobretudo, ter clareza de onde ela se exerce. Nesse sentido, há que se considerar as funções e papéis que a escola, especialmente a escola pública, desempenha na sociedade contemporânea. Essas funções e papéis sofrem interferência direta de transformações mais amplas que, ao ressignificar expectativas e demandas dos sujeitos e contextos em relação ao que esperam da escola, impactam processos e práticas. Os modos como a escola busca estabelecer o equilíbrio entre as intencionalidades das suas funções e papéis, são constantemente desafiados em termos do equilíbrio entre o que se espera da educação escolar, seus fins e finalidades, e a proposta pedagógica que melhor se adeque aos contextos em que a escola se insere.

As escolas, no contexto da sociedade contemporânea, desempenham, também, uma função social na medida em que se

constituem como um espaço de garantia de direitos. Dentre esses direitos, o de aprendizagem significa a operacionalização de uma ação educativa e pedagógica que garanta não só o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas, garanta sua(s) aprendizagem(s).

Tendo em vista que o atendimento à diversidade social e cultural passa a compor o rol das finalidades educativas da escola, buscar formas de pensar pedagogicamente sobre como, através das experiências de aprendizagem escolar, atender a essa finalidade (LIBÂNEO, 2012). É nesse sentido que a gestão escolar se volta, em todo o conjunto das suas ações, para essa e outras finalidades da escola. Portanto, embora se possa distinguir algumas ênfases necessárias à organização do trabalho escolar, todas as dimensões convergem para um mesmo ponto: o estudante como centro.

De acordo com os estudos de Luck (2009) sobre as dimensões da gestão escolar, algumas dimensões encontram-se vinculadas à organização do trabalho escolar e algumas a sua implementação. As dimensões relacionadas à organização têm o objetivo de ordenar, preparar, prover recursos, sistematizar e retroalimentar o trabalho a ser realizado. O núcleo ligado à organização, apresenta-se em quatro dimensões, a saber: fundamentos e princípios da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais. No que concerne às dimensões de implementação, estas estão diretamente relacionadas à promoção das transformações e mudanças dos processos e das práticas educacionais. O núcleo relacionado à implementação vincula-se às dimensões voltadas para a produção de resultados, que envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, a gestão pedagógica, a gestão da cultura escolar, a gestão administrativa e a gestão do cotidiano escolar.

As dimensões da gestão escolar relacionam-se entre si e são interdependentes, visto que cada uma das dimensões tem importância fundamental para a definição do papel do diretor da escola. Ao colocá-las em prática de forma interativa e integrada, o gestor escolar necessita considerar alguns fatores essenciais para o processo educativo, tais como: a

liderança profissional, o ambiente de aprendizagem, a visão e metas compartilhadas, a concentração no processo ensino-aprendizagem estruturado com propósitos definidos de forma clara, as expectativas elevadas, o reforço positivo de atitudes, o monitoramento do progresso, os direitos e deveres dos alunos, a parceria família-escola e a organização orientada para aprimoramento do processo educacional (LUCK, 2009).

A questão das dimensões da gestão escolar é também considerada por Sacristán (1995). O autor aponta sete dimensões da gestão escolar presentes na composição da função diretiva: assessoria pedagógica, clima social, coordenação, controle, distribuição de informações, gestão e representação. Percebe-se que as dimensões da gestão escolar propostas pelo autor expressam uma preocupação com a gestão pedagógica e a gestão dos resultados educacionais. Nota-se também, a necessidade de maior ênfase em uma gestão administrativa integradora e presente no processo do cotidiano escolar.

Em se tratando do contexto educacional brasileiro, as dimensões da gestão escolar nas escolas públicas são mencionadas, por exemplo, em alguns Programas como o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, o Programa de Qualidade, com coordenação conjunta do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O Prêmio Gestão Escolar é um instrumento de reconhecimento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) a projetos inovadores e gestões identificadas como competentes na educação básica do ensino público brasileiro. O Prêmio tem como diretrizes de avaliação, em todas as suas etapas, cinco dimensões de gestão escolar: gestão pedagógica, gestão participativa, gestão de serviços e recursos, gestão de resultados e gestão de pessoas. O objetivo da premiação é estimular as escolas públicas para que mostrem o desenvolvimento de sua gestão, além de incentivar o seu processo de melhoria contínua por meio da elaboração de planos de ação, tendo como base a autoavaliação.

O Programa Indicadores de Qualidade, sob coordenação conjunta da Ação Educativa, UNICEF, do INEP e do Ministério da Educação levou em conta um conjunto de sete dimensões, a saber: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso e permanência dos alunos na escola.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a Escola, por meio de ferramentas do planejamento estratégico, identificar os seus principais desafios e implementar ações que melhorem os seus resultados oferecendo apoio técnico e financeiro. A metodologia de planejamento do PDE desenvolve-se em três etapas: Diagnóstico da Escola; Síntese do Diagnóstico da Escola e Plano de Ação da Escola. A autoavaliação da escola proposta pelo plano é feita após a utilização de um conjunto de três instrumentos avaliativos de desempenho. Esses instrumentos se referem ao perfil e funcionamento da escola; à análise dos critérios da eficácia escolar e à avaliação estratégica da escola. Um desses instrumentos se ocupa especificamente da qualidade da escola em relação às dimensões da gestão escolar, consideradas determinantes para o seu sucesso: ensino e aprendizagem, clima escolar, pais e comunidade, gestão de pessoas, gestão de processos, infraestrutura e resultados.

Tomando como base os autores e os programas supracitados, assume-se como fundamentais ao trabalho do Diretor da Escola, as seguintes dimensões da gestão escolar: gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, cultura e clima escolar.

A dimensão pedagógica constitui-se em uma das instâncias mais importantes no trabalho do diretor de escola que, embora compartilhada com outros elementos da equipe gestora, assume papel central. Cabe à gestão da escola a liderança, a coordenação, a orientação, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico exercido pelos

professores e na escola como um todo. Portanto, enfatiza-se uma dimensão totalmente envolvida com o foco da escola, que é promover a aprendizagem para o efetivo exercício da cidadania; trata-se de uma dimensão de ponta, subsidiada pelas demais.

Reforça-se então, que as ações do diretor de escola estejam voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar, sobretudo mediante as proposições do Projeto Político Pedagógico - PPP, do currículo escolar, com vistas à superação das dificuldades e ao enfrentamento dos desafios (LUCK, 2009).

Em se tratando da dimensão administrativa, Luck (2009), aponta para necessidade de superação de uma ótica limitada da administração, para uma visão de gestão, de caráter abrangente e interativo, colocando a administração como mais uma dimensão, a subsidiar a ação educacional, valendo-se de uma visão mais alargada, incluindo portanto, entre outros aspectos, a análise dos objetivos específicos de cada área de atuação, tendo em vista as mudanças que ocorreram ao longo da histórica na dinâmica humana.

De acordo com Luck (2009), a disponibilidade dos recursos não garante a boa qualidade de ensino, pois estes não valem por si mesmos, mas pelo uso que se faz deles e a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas na realização do processo educacional. Portanto, a gestão administrativa ganha perspectivas dinâmicas, uma vez que trata a gestão de serviços, dos recursos físicos e financeiros, da organização dos registros escolares, da utilização adequada das instalações e equipamentos, da preservação do patrimônio escolar, da interação escola-comunidade, da captação de recursos didáticos e financeiros, entre outros.

A gestão democrática e participativa representa, portanto, uma dimensão de caráter político, abrangente e complexo, uma vez que dá poder às pessoas, poder que é legítimo no contexto educacional, com vistas a contribuir para a formação e o desenvolvimento integral dos alunos, mediante a participação da comunidade escolar interna e externa.

A liderança é componente essencial para uma gestão democrática, influencia pessoas a partir da motivação do gestor para o desenvolvimento de atividades que tenham propósitos claros de orientação e que sejam assumidas pelo grupo. Implica em processos sociais dinâmicos, interativos e participativos, na modelagem de valores educacionais elevados, e na orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos (LUCK, 2009).

A dimensão de gestão de pessoas, conforme Mascarenhas (2008), pode ser considerada como um elemento estratégico relevante, assumindo papéis e práticas mais relacionados à esfera estratégica das organizações. Reafirma-se que

Não há como pensar em gestão estratégica sem que passe pelas pessoas. São pessoas que formulam, que executam, que avaliam e aperfeiçoam a estratégia. [...] A gestão deve facilitar a produção colaborativa da estratégia entre as pessoas (BERGUE, 2020, p. 55).

São as pessoas que fazem a diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (LUCK, 2009).

Tomando como base o que se apresentou até aqui, pode-se afirmar que, ao diretor de escola, cabe o desafio de disseminar novas visões sobre a construção de uma escola, de fato, de caráter educativo. Escola que oriente os atores nela envolvidos a focalizar os aspectos importantes da sua experiência, identificando as características e analisando os resultados dos objetivos educacionais, orientando o grupo constantemente a avaliar seu desempenho, suas competências, hábitos, atitudes à luz dos objetivos propostos (BRITO, 1998).

OS GESTORES E SEUS DESAFIOS: O QUE REVELAM DADOS E RESULTADOS

O presente artigo apresenta reflexões que emergem de pesquisa qualitativa, exploratória (LÜDCK; ANDRÉ, 1986) sobre os desafios do gestor de

escolas públicas, na perspectiva da gestão democrática. Os dados foram produzidos a partir de relatos feitos em situações informais, por gestores que atuam em escolas localizadas na área de abrangência da 5ª Coordenadoria Regional de Educação-SME/RJ. Foram considerados os relatos de 10 professores que estão, no momento, exercendo a função de gestores dessas Unidades Escolares. O conteúdo dos relatos foi organizado a partir do agrupamento das ideias mais recorrentes em categorias. Foi possível identificar duas categorias: desafios associados a questões socioeconômicas e desafios associados a questões políticas, apresentadas, a seguir, em ordem decrescente de incidência.

Desafios associados a questões socioeconômicas

A análise do conteúdo dos relatos permitiu identificar que a maioria dos gestores desse grupo identifica as questões socioeconômicas como sendo os principais desafios a serem enfrentados pela escola em sua dinâmica cotidiana. Os professores associam as questões socioeconômicas à desestruturação familiar e violência. Os excertos dos relatos, apresentados abaixo, exemplificam o que dizem os gestores:

[...] A sociedade está mudando de valores [...] a sociedade faz refletir na escola, nossa clientela, nossos alunos. Nossa comunidade já é uma comunidade diferente de tempos atrás, é uma comunidade onde está querendo ter e não ser, que os filhos são aqueles abandonados na própria casa (Gestor Escola A)

É possível perceber na fala do Gestor da Escola A certa ênfase em questões socioeconômicas, sugerindo, na perspectiva das relações familiares, a desigualdade social como fator de distanciamento. A necessidade de buscar a sobrevivência e o provimento da família pode ser um dos fatores de distanciamento das famílias e dos responsáveis da escola. Sem dúvida, o envolvimento e aproximação dos responsáveis à dinâmica da escola, embora reconhecido como desejável, ainda é uma questão recorrente no discurso educacional. A não participação dos familiares e pais nos processos de aprendizagem dos estudantes é atribuída a múltiplas causas que vão do descaso ou descomprometimento às contradições políticas, sociais e

econômicas. A não participação é apontada por Pateman (1992) como uma modalidade de participação. Portanto, não pode ser interpretada linearmente ou a partir de julgamentos de valor.

O conteúdo do relato dos Gestores da Escola C, D, F, L e M também indicam questões socioeconômicas como desafios para a gestão escolar. Relaciona essas questões ao fato de que

[...] às vezes o pai não acompanha, às vezes não tem o pai, não tem a mãe, não tem o café da manhã, não tem o almoço, chegar na escola e saiba que aqui é o espaço que ele vai aprender e um dia ele vai ter a possibilidade de crescer de mudar a vida que ele está vivendo (Gestora Escola C).

[...] a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com a família. É ela quem melhor conhece as potencialidades, as características de cada aluno, sendo, por isso, o ator mais bem colocado para trazer para os professores, informações fundamentais para o desenvolvimento de projetos e estratégias mais adequadas na Escola [...] (Gestora Escola D).

[...] o grande desafio é conseguir manter os professores motivados diante da atual situação salarial em que nos encontramos (Gestora Escola F).

[...] é uma situação bem delicada que estamos enfrentando em todas as escolas [...] a família não consegue estar presente, acompanhando. Além disso, não temos autonomia para planejar nossos projetos, vem tudo pronto da SME. Fora a quantidade de e-mails, prestação de contas, falta de pessoas. Ainda temos de apresentar resultados. É surreal tudo isso. Estamos sobrecarregados [...] (Gestor Escola L).

[...] Aqui [...] vira e mexe temos de fechar a Escola e não tem aula. Como ainda nos exigem resultados? [...] (Gestor Escola M).

É interessante pontuar que os relatos associam à dimensão socioeconômica a desestabilização da instituição familiar, identificando apenas o que falta ao estudante; curiosamente, sinaliza para uma ideia messiânica da escola, recorrente no imaginário educacional brasileiro. Reforça a percepção da escola como a única saída para uma boa parte da sociedade. Essa percepção tem inspirado políticas públicas de educação voltadas para estudantes oriundos de camadas de menor prestígio social.

Desafios associados a questões políticas

No que se refere aos desafios associados a questões relacionadas à dimensão política, os relatos dos gestores indicam a falta de autonomia, o gerenciamento do tempo e a falta de estrutura física e de recursos humanos como desafios. Os excertos dos relatos dos Gestores das escolas L, X e Y, a seguir, são representativos do conjunto dos conteúdos encontrados:

Para atingirmos resultados satisfatórios é preciso unir o grupo escolar como um todo e isso está interligado à participação também dos pais na comunidade escola [...] (Gestor Escola X).

[...] eu acho que a direção tem que se preocupar também com a motivação do professor. Com o entusiasmo, principalmente, proporcionar na escola um ambiente bom de trabalho, um ambiente favorável, com materiais, oferecendo possibilidades para que ele possa reconhecer o valor do seu trabalho [...] (Gestor Escola Y).

[...] Não temos autonomia para planejar nossos projetos, vem tudo pronto da SME/RJ. Fora a quantidade de e-mails, prestação de contas, falta de pessoas. Ainda temos de apresentar resultados. É surreal tudo isso. Estamos sobrecarregados (Gestor Escola L).

Com relação à falta de autonomia da escola, apontada pelos gestores como um dos principais desafios ao seu trabalho, pode-se associar à discussão proposta neste artigo no item referente à contextualização da gestão e no item que trata dos desafios do gestor escolar. Ambos destacam que a autonomia das escolas ainda vem sendo tratada de forma incipiente, relacionando-a ao jogo de poder político e aos interesses particulares, reforçando uma tendência patrimonialista que se configura no cenário político brasileiro (MENDONÇA, 2000).

A falta de tempo no gerenciamento das atividades e a estrutura física inadequada, bem como as questões relacionadas aos recursos humanos na escola, são apontados como principais desafios. Estes são problemas recorrentes no âmbito da gestão escolar brasileira, e contemplados por estudos que investigam a situação das escolas no Brasil e a influência no trabalho do diretor (LUCK, 2011).

Os resultados, ainda que parciais, ratificam a ideia de complexidade como marco das discussões, ações, práticas e determinações legislativas que

envolvem a gestão da escola pública, sobretudo no que diz respeito à implementação do princípio da gestão democrática e, como consequência, ao que refere à questão da participação. Fica, de certo modo, evidente uma profusão de determinações legislativas que denotam um esforço para que, efetivamente, o exercício e a vivência dos princípios e virtudes democráticas e da participação se consolidem nas escolas. Ao mesmo tempo, fica marcado, na perspectiva dos gestores, o distanciamento entre o legislado, o praticado e o vivido na maioria dos cotidianos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu conjunto, os dados e resultados apontam, fundamentalmente, para a complexidade da gestão escolar na escola pública, uma vez que envolve, ao mesmo tempo, dimensões macro, relacionadas às esferas públicas superiores, e micro, referidas às questões relativas ao âmbito escolar. A articulação entre estas dimensões contempla a influência de questões decorrentes das novas configurações socioeconômicas da sociedade em termos das relações de emprego e trabalho que impactam a dinâmica das famílias dos estudantes, e a dimensão política da gestão escolar. Esta última, diretamente influenciada pelas permanentes (re)configurações das macros políticas educacionais as quais influenciam a dinâmica da gestão escolar. A dimensão política remete a questões relativas à estrutura administrativa, envolvendo os procedimentos de gestão, a articulação com as instâncias centrais, o controle financeiro e contábil, o monitoramento de programas e projetos, manutenção da estrutura física e patrimonial da escola, dentre outras.

Do ponto de vista dos desafios indicados pelos gestores escolares chama o fato de que, em sua maioria, apontam como desafios fatores externos à escola. A situação econômica, cultural e social da família é apontada como principal desafio para a gestão escolar. A ela estão associadas questões contextuais como a violência, por exemplo. Também, a falta de autonomia da gestão escolar e as questões de tempo e infraestrutura são apontadas como desafio. Os gestores se ressentem de espaços de

participação mais efetivos na proposição de ações e políticas públicas voltadas para a escola pública. Sentem-se, boa parte das vezes, como meros executores de ações nas quais nem sempre se reconhecem.

Cabe, aqui, pontuar que questões relativas à dimensão pedagógica da gestão não são apontadas como desafios pelos gestores. Além-se a fatores externos, como os familiares e contextuais e a fatores políticos. Atribuir os desafios vivenciados no cotidiano escolar, em suas diferentes dimensões, é recorrente nos espaços escolares tem sido apontado, sob diferentes formas, como recorrente. Portanto, convida a refletir de forma mais aprofundada, na perspectiva da gestão e do gestor, tanto sobre formas de superar uma visão fragmentada das atribuições quanto sobre o papel educativo exercido pela escola em seu todo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P. do. **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

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

BAPTISTA, A. R. **Atribuições do orientador pedagógico na escola pública: das questões administrativas às práticas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BERGUE, S. T. **Gestão estratégica de pessoas no Setor Público**. Belo Horizonte: Fórum, 2020.

BERNARDO, E; da S.; BORDE, A. M.; CERQUEIRA, L. M. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara-SC, v. 22, n. esp. 1, p. 31-48, mar. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso 19 mar. 2023.

- BRITO, R. L. G. L. **Escola, cultura e clima**: - ambiguidades para a administração escolar. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1998.
- CARVALHO, E. J. G. de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Serie-Estudos – Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016.
- DUVERNOY, D. S. de A. C. BARROS, L. G. M. de. Dimensão pedagógica da Gestão Escolar: planejamento, avaliação e prática do currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 27, n. 61, p. 325-347, set./dez. 2022.
- GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Educação**, v. 3, n. 4, p. 135-147, . jan./jun. de 2009.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, a. XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.
- LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LUCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, J. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.
- MAIA, G. Z. A. As Publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAE**, v. 24, . n. 1, . p. 31-50, .



MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica**. São Paulo: Cengage, 2008.

MATOS, P. C. S. de. Gestão escolar democrática e suas contribuições. **Revista Caparaó**, v. 4, n. 1, p. e73, 2022. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/view/73>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

NARDI, E. L. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. *Educar em Revista*, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018.

OLIVEIRA, B. S. de. **A gestão escolar na sociedade contemporânea: a visão dos gestores das escolas municipais de Salvador**. Monografia de (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2012.

PARO, V. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papyrus, 1997.

PARO, V. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, aAgoug. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008>. Acesso em: 14 dez. 2022.

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

SACRÍSTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. S. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECO, A. P.; ANANIAS, M.; FONSECA, S. M. Antecedentes da administração escolar até a república (1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p.



54–101, ago. 2006. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4915/art7_22e.pdf. Acesso em: 10. fev. 2023

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

TAVARES, T. M. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2004.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. Processo nacional de avaliação o rendimento escolar: tema esquecido entre os sistemas municipais de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

Recebido em: 06 de setembro de 2023.

Aprovado em: 05 de outubro de 2023.

Publicado em: 29 de novembro de 2023.

