



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-MP**

EVELINE DE OLIVEIRA SPAGNA

**A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**BRASÍLIA, DF
2020**

EVELINE DE OLIVEIRA SPAGNA

**A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação. Linha de pesquisa: Políticas públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

**BRASÍLIA, DF
2020**

SS733a Spagna , Eveline de Oliveira
A atuação do gestor escolar na relação entre currículo e organização do trabalho pedagógico / Eveline de Oliveira Spagna ; orientador Franciso Thiago Silva. -- Brasília, 2020. 140 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação . 2. Organização do Trabalho Pedagógico. 3. Currículo. 4. Gestão Democrática. I. Silva, Franciso Thiago, orient. II. Título.

EVELINE DE OLIVEIRA SPAGNA

**A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE
CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação. Linha de pesquisa: Políticas públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Orientador professor Dr. Francisco Thiago Silva.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília/PPGE-MP
(Presidente)

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima
SEEDF
(membro externo)

Prof^a Dr^a Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília/PPGE-MP
(membro interno)

Prof^a Dr^a Edileuza Fernandes da Silva
Universidade de Brasília/PPGE
(suplente)

Defesa em 27 de novembro de 2020.
Local: Universidade de Brasília- UnB
Porta de conferência: RPN

*Dedico esse trabalho,
À minha querida família, pais e irmãos, que com muito humor e amor me
ajudaram a chegar até aqui.
Ao meu lindo marido, que se tornou o meu companheiro de vida e me apoia
além do que eu poderia um dia imaginar.
À minha amiga Graciely, que disse um dia que aqui era o meu lugar.
Aos meus avós, que me sustentam em oração dia após dia.
E para todos aqueles que conhecem o poder da Educação que transforma.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me amou primeiro, nem nos meus sonhos mais profundos imaginei viver uma história tão linda. Só tenho gratidão no meu coração.

Ao meu marido, Luiz Felipe, por seu amor, amparo, cuidado e apoio em todas as minhas escolhas, você tem sido meu melhor amigo nessa jornada de vida.

Aos meus pais, Marta e Aristóteles, que me apoiaram incondicionalmente, sempre!

Aos meus irmãos, Evelaine e Everton, que me amam como sou e me proporcionam as melhores risadas.

Aos meus tios e primos, em especial a minha tia Mirian, tenho sorte da família que tenho.

Às minhas amigas da vida inteira Graciely, Adriana, Monica e Regina por serem as pessoas que preciso e sei que posso contar... aqui só tem amor.

À minha amiga Poly, para sempre em meu coração, que foi do trabalho para a vida e sempre dizia que fazer mestrado era minha cara.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Thiago Silva, que me motivou a descobrir o prazeroso lugar da pesquisa e proporcionou o meu encontro com o Currículo.

Aos meus parceiros de mestrado, Verônica Ju, Kellen, Sheley, Alessandra, Edna e Aurênio, sem vocês não teria a menor graça.

À SEEDF, que oportunizou meu afastamento para estudos.

Aos meus colegas da SEEDF, que contribuíram com essa pesquisa e disponibilizaram seu tempo em responder minhas perguntas e se deixarem ser observados.

À Professora Dr^a Edileuza Fernandes da Silva, que generosamente tem feito parte da minha formação desde a Regional de Ensino do Recanto das Emas.

À Professora Dr^a Liliane Campos Machado, por me acolher de volta a Universidade e por me proporcionar diversos aprendizados.

Ao Professor Dr. Erisevelton Silva Lima, por sua disposição em sempre contribuir tanto nesse trabalho quanto na Rede de Ensino do Distrito Federal.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir as implicações da atuação do gestor, eleito democraticamente, na organização do trabalho pedagógico para a efetivação das estratégias previstas no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No campo teórico, a pesquisa situa-se numa perspectiva crítico-dialética com aproximações pela lente teórica dos estudos marxistas, principalmente, no que tange os conceitos de prática social na tentativa de identificar as principais características do objeto, apreendendo suas abstrações para compreender a realidade concreta em que ele se insere. A pesquisa situa-se no campo qualitativo (CRESWELL, 2007) e foi desenvolvida em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal, tendo como procedimentos de coleta de dados a análise documental, a observação participante de reuniões, questionário a professores, entrevistas semiestruturadas a coordenadores e ao gestor. Para a apreciação dos achados da pesquisa recorreu-se a análise de conteúdo em Bardin (2016), pelas seguintes fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pesquisa está estruturada em três eixos principais: Gestão Democrática; Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo. O referencial teórico que sustentou essa pesquisa no eixo da organização do trabalho pedagógico reside em Freitas (1995), Libâneo (2015), Saviani (2007, 2010, 2012), Silva E. (2017), Vasconcellos (2002, 2013) e Veiga (2001, 2003, 2007). Em relação ao currículo, a base teórica foi construída a partir de Sacristán (1999, 2000, 2006), Silva F. (2011, 2015, 2016) e Borges (2010, 2016). O embasamento das discussões acerca da gestão democrática foi apoiado pelas produções de Araújo (2012), Lück (2000, 2005, 2009, 2010) e Paro (2008, 2010, 2016). Por fim, os achados da pesquisa revelam que existe grande centralidade das decisões de gestão nos aspectos financeiros e administrativos em detrimento do pedagógico, ainda assim, as demandas provenientes dos docentes eram acolhidas e o trabalho pedagógico estava em processo de ressignificação curricular como elemento central da OTP. Diante disso, propõe-se como produto técnico um curso de formação continuada destinada aos gestores da SEEDF contemplando os três eixos da pesquisa.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Pedagógico; Currículo; Gestão Democrática; Educação.

ABSTRACT

This research aims to discuss the implications of the performance of the manager, democratically elected, in the organization of pedagogical work for the implementation of the strategies foreseen in the *Currículo em Movimento* of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). In the theoretical field, research is situated in a critical-dialectical perspective with approximations through the theoretical lens of Marxist studies, mainly, with regard to the concepts of social practice in an attempt to identify the main characteristics of the object, seizing its abstractions to understand the concrete reality in which it is part. The research is located in the qualitative field (CRESWELL, 2007) and was developed in a school of the Secretaria de Educação do Distrito Federal, having as data collection procedures the documental analysis, participant observation of meetings, questionnaire to teachers, semi-structured interviews with coordinators and the manager. Content analysis in Bardin (2016) was used to assess the research findings, in the following phases: 1) pre-analysis, 2) exploration of the material and 3) treatment of results, inference and interpretation. The research is structured in three main axes: Democratic Management; Organization of Pedagogical Work and Curriculum. The theoretical reference that sustained this research in the axis of the organization of pedagogical work lies in Freitas (1995), Libâneo (2015), Saviani (2007, 2010, 2012), Silva E. (2017), Vasconcellos (2002, 2013) and Veiga (2001, 2003, 2007). Regarding the curriculum, the theoretical basis was built from Sacristán (1999, 2000, 2006), Silva F. (2011, 2015, 2016) and Borges (2010, 2016). The basis of discussions about democratic management was supported by the productions of Araújo (2012), Lück (2000, 2005, 2009, 2010) and Paro (2008, 2010, 2016). Finally, the research findings reveal that there is a great centrality of management decisions in the financial and administrative aspects to the detriment of the pedagogical, even so, the demands coming from the professors were accepted and the pedagogical work was in the process of resignifying the curriculum of a central element in OTP. That said, it is proposed as a technical product a continuing training course aimed at SEEDF managers contemplating the three axes of the research.

Keywords: Organization of Pedagogical Work; Curriculum; Democratic Management; Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1- Profissionais magistério Escola Cerrado	52
Figura 1 - Desenvolvimento da pesquisa	57
Figura 2 - Categorias iniciais	58
Figura 3 - Categorias intermediárias	60
Gráfico 1 - Relevância do campo de atuação do Gestor	72
Figura 4 - Elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico	90
Gráfico 2 - Participação nos planejamentos estratégicos	98
Figura 5 - Modelo explicativo do currículo	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ementa do curso de formação continuada para Gestores.....	20
Quadro 2 - Levantamento de trabalhos sobre Gestão e Currículo	25
Quadro 3 - Gestão/ Gestão democrática e Didática	29
Quadro 4 - Gestão escolar/ gestão democrática e avaliação	30
Quadro 5 - Trabalhos encontrados no GT de Currículo.....	40
Quadro 6 - Trabalhos encontrados no GT de didática	42
Quadro 7 - Trabalhos encontrados no GT de Avaliação	43
Quadro 8- Estratégias elaboradas pela gestão escolar da Escola Cerrado para o ano de 2020	75
Quadro 9 - Objetivos e ações inferidas da Gestão pedagógica.....	77
Quadro 10 - Objetivos e ações inferidas da Gestão participativa	79
Quadro 11 - Objetivos e ações inferidas Gestão de pessoas	79
Quadro 12 - Objetivos e ações inferidas Gestão financeira.....	80
Quadro 13 - Objetivos e ações inferidas Gestão administrativa	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CODEPLAN- Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF- Distrito Federal

GT- Grupo de Trabalho

IDEB- Índice de desenvolvimento da educação básica

IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

MP- Mestrado Profissional

OTP- Organização do Trabalho pedagógico

PPP- Projeto Político Pedagógico

SAEF- Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
resultados

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UFO/ CAEd- Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da
Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO BREVE MEMORIAL A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	14
1. PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA	19
2. ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ..	23
2.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	24
2.1.1 <i>Gestão escolar/ Gestão democrática/ Gestor e Currículo:</i>	25
2.1.2 <i>Gestão escolar / Gestão democrática/ Gestor e Didática:</i>	28
2.1.3 <i>Gestão escolar / Gestão democrática/ Gestor e Avaliação:</i>	30
2.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DOS GRUPOS DE TRABALHO DE ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, DIDÁTICA E CURRÍCULO NA PLATAFORMA DA ANPED.....	39
2.2.1 <i>Trabalhos encontrados no GT de Currículo:</i>	40
2.2.2 <i>Trabalhos encontrados no GT de Didática:</i>	42
2.2.3 <i>Trabalhos encontrados no GT de Estado e Política Educacional:</i>	43
3. DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	50
3.1.1 <i>Escolha, historicidade e justificativa do campo de pesquisa</i>	50
3.1.2 <i>Sujeitos que compõe o processo: coordenadores, gestores e professores</i>	52
3.2 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES: TÉCNICAS DE COLETA UTILIZADAS NA CONCRETUDE DO CAMPO	53
3.2.1 <i>Análise de dados: desdobramentos das informações a luz das perspectivas crítico-dialética</i>	56
4. PARES DIALÉTICOS DA PESQUISA: LINHAS TEÓRICAS E ACHADOS DA PESQUISA	62
4.1. DIMENSÃO POLÍTICA E MARCOS LEGAIS PARA A ATUAÇÃO DO GESTOR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	62
4.1.1. <i>Quais apontamentos extraídos do campo de pesquisa</i>	70
4.2 A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: MATERIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS	85
4.2.1 <i>A natureza do trabalho pedagógico</i>	86
4.2.2 <i>A tríade constitutiva do trabalho pedagógico na escola</i>	88

<i>4.2.3 O espaço do planejamento na Organização do trabalho pedagógico: do Projeto político-pedagógico à sala de aula</i>	95
<i>4.2.4. Quais apontamentos extraídos do campo de pesquisa</i>	97
4.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE GESTÃO, CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	104
<i>4.3.1. Quais apontamentos extraídos do campo de pesquisa</i>	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES E COORDENADORES (VIA GOOGLE MEET)	136
APÊNDICE B- FORMULÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (VIA GOOGLE FORMS)	137
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES COLETIVAS (VIA GOOGLE MEET)	138
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PPP	139
APÊNDICE E – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140

INTRODUÇÃO: DO BREVE MEMORIAL A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O encontro da pesquisadora com seu objeto não nasceu, e sim, foi construído dentro de um percurso de desempenho ao longo de doze anos de educação, enquanto estagiária, professora, coordenadora e gestora. Tal processo se constituiu como um grande aliado no estabelecimento de uma identidade docente, permeado por diversos momentos significativos e de muitas reflexões.

Escolher uma profissão não traz a plena certeza de quais desdobramentos ela irá oportunizar, especialmente no caminho da docência, muitas vezes as ideias apropriadas na formação inicial precisam ser reconfiguradas, repensadas e revisitadas ao longo da jornada. Eu me deparei com diversos momentos em que foi necessário me ressignificar tanto no campo teórico, quanto prático.

O que tento chamar a atenção nesse momento é para o papel fundamental que as vivências ocupam na formação profissional, esse conjunto de tessituras que se estabelecem a partir do cotidiano são poderosas e capazes de desencadear os mais diversos pensamentos e ações. Tentarei compartilhar um pouco do que experienciei.

Ao iniciar minha trajetória enquanto pedagoga, atuei como professora regente numa escola da rede privada do Distrito Federal, lá aprendi que os processos gerenciais fazem parte do cotidiano escolar, tudo precisa ser muito bem pensado, planejado e executado, afinal, existia uma relação de clientelismo¹. Mas, ainda assim, o trabalho em sala de aula acontecia respeitando a proposta curricular da instituição, bem como sua missão e valores. Essa experiência possibilitou entrar em contato direto com um currículo específico com orientações bem delimitadas em como proceder, além disso, a abordagem adotada pela instituição era pouco flexibilizada, já que tínhamos uma identidade muito clara da escola e era necessário segui-la integralmente.

Após o ingresso na rede pública do Distrito Federal- DF, deparo-me com um novo contexto, novos desafios e novas perspectivas. O novo é bom, te tira de uma certa zona de conforto. Na escola pública percebi que os enfrentamentos era outros, mas tão prazerosos quanto anteriormente. O sentimento que tomava conta era de poderíamos, de fato, transformar vidas, uma compreensão profunda sobre a ótica de

¹ É importante salientar que o termo utilizado se referia a forma de relacionamento da referida instituição privada.

Freire (1979, p.84) “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A flexibilidade da atuação em sala de aula era maior naquele contexto e a escola em que eu estava lotada ainda não tinha consolidado o Projeto Político Pedagógico- PPP e a forma de organização curricular ficavam a cargo dos professores. Assim, essa forma de condução do trabalho pedagógico não apresentava uma coesão em relação a atuação de cada um e acabava por provocar um acompanhamento mínimo.

O currículo da Educação básica estava em fase de validação e consolidação (DISTRITO FEDERAL, 2014) a partir das contribuições coletivas em diversas instâncias da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF, contudo, esse movimento provocou uma lacuna na escola em que eu atuava, a ausência de coordenadores pedagógicos e de gestores mais engajados no acompanhamento direto das atividades permitiu uma certa sensação de não acompanhamento.

As primeiras percepções acerca do papel do gestor começam dentro desse momento vislumbradas pela necessidade de acompanhamento pedagógico efetivo, bem como, pela tentativa de implementação do Currículo prescrito da SEEDF. Assim, conforme orienta o documento da rede pública do DF “A perspectiva com a implantação deste Currículo é do fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15)

Esse caminho de reflexão acerca da atuação do gestor despertou um interesse pessoal em participar do processo democrático como diretora, assim, tal experiência ao longo de quatro anos convergiram ideias e ações rumo a implementação de processos da própria rede de ensino e também dos projetos que eram pensados e desenvolvidos pela própria comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico.

A partir da experiência vivida, surgiram algumas indagações: Qual o lugar que o gestor exerce no processo e quais os instrumentos eram necessários para que a participação dele fosse efetivada? Como exercer o que a Lei da gestão democrática do DF e o regimento escolar se propõe em meio a tantos desdobramentos que o cargo exige? De que forma o gestor pode exercer sua liderança a fim de favorecer a implementação do Currículo prescrito? Como auxiliar na organização do trabalho pedagógico tanto no nível da escola quanto em sala de aula?

Nesse movimento em que se insere a figura do gestor frente aos desafios da Educação pública, especialmente no momento vivenciado pela Secretaria do DF, nos coloca a refletir sobre a dualidade imposta a gestão democrática efetivada pela figura do diretor, conforme aponta a Lei nº 4.751 de 2012 que dispõe sobre a Gestão Democrática no DF em seu artigo nono:

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

II – direção da unidade escolar.

Se por um lado possibilitou o aprofundamento nos modos de atuação e tomada de decisão, por outro atribuiu a escola o papel de solucionar todas as demandas provenientes nos campos administrativo, financeiro e pedagógico. Ambos têm a possibilidade de convergir para o mesmo sentido na promoção de uma educação pública de qualidade através dos processos de tomada de decisão, visto que, a autonomia revelada pode possibilitar a melhorias dos processos pedagógicos em uma realidade específica.

Essa pesquisa demonstra especial interesse em debruçar-se no que se refere ao campo pedagógico e nos desdobramentos provenientes da organização do trabalho pedagógico- OTP e na maneira em que o gestor atua para efetivar o Currículo, compreendido como um importante elemento no cenário da OTP.

Todavia, cabe ressaltar que o percurso vivenciado pela educação na atualidade acompanha todas as mudanças e movimentações provenientes do cenário político, econômico e social vigente, experimenta-se uma intensa mudança curricular provocadas e delineadas pelas tendências neoliberais de mercado que demonstram grande preocupação em promover uma educação focada no mercado de trabalho apoiando-se na ótica meritocrática, especialmente pelo advento Base Nacional Comum Curricular- BNCC, compreendida pelo Ministério da Educação como:

[...]referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam. BNCC e currículos tem, portanto, papeis complementares: a Base dá o rumo da educação, mostrando onde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos. (MEC, 2018)

Tais observações se confirmam na medida em que grandes instituições privadas financiam programas educacionais assegurados pelos discursos de melhorias significativas na qualidade e no desempenho dos alunos, conforme aponta Zibas (1997, p.67):

A autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais [...], baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo aquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor.

A leitura a partir de Zibas (1997) demonstra a forma perigosa e as reais intenções dos financiamentos por produtividade dentro de um discurso de equiparação entre iniciativa pública e privada, formando um sistema que retroalimenta a dependência da educação aos subsídios pelos grandes grupos globais e mantém a atuação do sistema capitalista mais forte do eu nunca, ou seja, financiamento gera influencia. Uma amostra desse tipo de atuação é protagonizada pelo Banco Mundial que usa da estratégia de aportes financeiros para induzir os projetos educacionais na direção que melhor lhe convém, segundo sinaliza Lauglo (1997).

As abordagens colocadas anteriormente no que se referem as impressões a partir da experiência em gestão, dos apontamentos levantados acerca dos processos de reformas curriculares e da Lei da gestão democrática subsidiaram as discussões iniciais dessa pesquisa.

Os posicionamentos podem ser respondidos na medida em que compreendemos a atuação do gestor na articulação da OTP, assim, uma inquietude em conhecer outras realidades, em compreender de que formas outros processos gestionários eram conduzidos, como os professores e os próprios gestores concebem suas práticas dentro da organização do trabalho pedagógico.

Essa pesquisa conjectura debater as relações que se estabelecem entre a organização do trabalho pedagógico e a atuação do gestor no exercício de sua função enquanto diretor da instituição escolar, a partir do seguinte problema: quais as implicações da atuação do gestor escolar na relação entre currículo e organização do trabalho pedagógico?

Almeja-se nesse trabalho como objetivo geral compreender as implicações da atuação do gestor na organização do trabalho pedagógico para a efetivação das estratégias previstas no currículo Currículo em movimento da Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal- SEEDF. Desdobrando-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são as estratégias de cunho pedagógico que são conduzidas e mediadas pelo gestor nas reuniões pedagógicas;
- Analisar as percepções dos professores e coordenadores acerca da atuação do gestor;
- Compreender como o gestor escolar articula as questões do currículo e do PPP para realizar, democraticamente, a organização do trabalho pedagógico.

Assim, serão considerados o desenvolvimento de uma prática pedagógica permeada pelo currículo que norteia o processo de planejamento sob a orientação do gestor e apoiada nas seguintes categorias: **Organização do trabalho pedagógico, Gestão democrática e Currículo.**

Esse trabalho está organizado em seis partes, a saber: Introdução em que se buscou desenhar a trajetória pessoal, por meio de um breve memorial até a construção do objeto de pesquisa, levando-se em consideração o percurso histórico e contextual das relações entre currículo, organização do trabalho pedagógico e gestão democrática. Em seguida, o Produto técnico derivado desse trabalho com o objetivo de contribuir com o campo educativo a partir de uma realidade concreta.

Já o Estado do conhecimento traz o levantamento das produções acadêmicas acerca do tema e a relevância política e social deste trabalho para as discussões sobre gestão democrática e OTP.

Nos Desdobramentos metodológicos primou-se por detalhar os instrumentos de apreensão dos dados, os sujeitos e o campo de pesquisa, especialmente diante do contexto da pandemia de Covid-19. Além disso, objetivou-se destacar quais são as bases teóricas que compõem a metodologia.

Em relação às linhas teóricas e os achados de pesquisas, foram formados pares dialéticos de discussão, optou-se por não organizar de maneira fragmentada o referencial teórico e os resultados da pesquisa, pois entende-se que o contexto educacional é dinâmico e multidimensional, sendo teoria e prática imbricados mutuamente.

Por fim, as possíveis conclusões que se desdobraram dos achados da pesquisa.

1. PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

Em conformidade com os pressupostos que norteiam a atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação modalidade profissional (PPGE/MP) é manifesto que o processo de finalização do curso compõe a produção de uma dissertação juntamente com a proposição de um produto técnico, assim, em conformidade com a CAPES (2019, p.16) “[...] é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho”.

O objetivo do Mestrado Profissional-MP reside no enriquecimento da área educacional a partir da capacitação dos profissionais do campo, configurando-se como um grande aliado na melhoria dele e no compromisso do retorno com produção científica relevante em diversas temáticas.

Moreira e Nardi (2009) corroboram com a afirmação acima ao defenderem que o produto a ser desenvolvido no MP pode ser:

[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. (MOREIRA e NARDI, p. 4, 2009)

Dessa forma, propõe-se um curso de formação continuada destinada a Gestores da Rede Pública do Distrito Federal, sob o título: “**Gestão escolar e Organização do Trabalho Pedagógico: uma abordagem epistemológica e prática**” com carga horária de 60h/a (diretas e indiretas) em modalidade a distância.

O curso será realizado em oito encontros via *Google meet* distribuídos em seis módulos teóricos e práticos, que acontecerão a cada 15 dias. A avaliação será formativa após a conclusão de cada módulo, conforme os módulos abaixo:

- Módulo I: Gestão da Educação Básica (dois encontros).
- Módulo II: Aspectos legais da Gestão (um encontro).
- Módulo III: Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico (dois encontros).
- Módulo IV: Políticas curriculares do Distrito Federal (um encontro).
- Módulo V: Projeto Político Pedagógico na prática (um encontro).
- Módulo VI: Plano de ação da gestão (um encontro).

Quadro1- Ementa do curso de formação continuada para Gestores

Proposta de curso de formação continuada	
Gestão escolar e Organização do Trabalho Pedagógico: uma abordagem epistemológica e prática	
Módulo I: Gestão da Educação Básica (carga horária: 15h/a)	
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os principais conceitos que compõe a gestão básica (democrática, escolar e educacional); • Diferenciar as competências em cada esfera de trabalho. 	
Bibliografia:	
<ul style="list-style-type: none"> • VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007 https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19013/11044 • BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf • PARO, V. H. FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: A ATUALIDADE DE JOSÉ QUERINO RIBEIRO. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. 	
Avaliação: pergunta problematizadora em ambiente moodle para discussão coletiva.	
Módulo II: Aspectos legais da Gestão (carga horária: 10 h/a)	
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Apreender os aspectos legais e políticos da Gestão por meio das Leis e portarias que direcionam o trabalho do gestor no âmbito do Distrito Federal; • Relacionar a prática cotidiana de atuação com a legalidade expressa nos documentos. 	
Bibliografia:	
<ul style="list-style-type: none"> • ARAÚJO, Adilson César de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. • BRASIL. Lei Federal n. 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: fevereiro de 2020. • DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2013. • DISTRITO FEDERAL (Brasil). Lei da Gestão Democrática do Distrito Federal. Brasília, Distrito Federal, 2012. • DOURADO, Luiz F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 	
Avaliação: texto síntese relacionando a Legislação com os aspectos práticos do cotidiano.	
Módulo III: Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico (carga horária: 15 h/a)	
Objetivo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os elementos que compõe a OTP: Didática, Avaliação e Currículo; • Identificar no cotidiano escolar como tem sido realizado a OTP; • Relacionar o currículo vigente aos planejamentos da unidade de ensino; 	
Bibliografia:	

<ul style="list-style-type: none"> • DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Currículo em Movimento do Distrito Federal: ensino fundamental anos iniciais-anos finais. Brasília, DF. 2018. • DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014. • FREITAS, L. C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995. • LIBÂNEO, José Carlos. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. • OLIVEIRA, R. P. A Organização do Trabalho como Fundamento da Administração Escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p114-124_c.pdf • VILLAS BOAS, B. (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
<p>Avaliação: Elaborar uma proposta de ação de um projeto pedagógico que contemple as dimensões didáticas, avaliativas e curriculares (a ser realizado em conjunto com a equipe gestora);</p>
<p>Módulo IV: Políticas curriculares do Distrito Federal(carga horária: 7 h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as teorias curriculares presentes no Currículo em Movimento; • Conhecer a organização curricular proposta por Sacristán; • Revisitar o currículo prescrito da Secretaria;
<ul style="list-style-type: none"> • APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006. • MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010. • SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. • SILVA, Francisco Thiago. Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Editora Kiron, 2020. • SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
<p>Avaliação: Realizar uma oficina de revisitação ao Currículo em Movimento, com o objetivo de adaptá-lo a realidade da instituição.</p>
<p>Módulo V: Projeto Político Pedagógico na prática (carga horária: 8 h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais os elementos norteadores na construção do PPP; • Analisar de forma crítica o PPP da escola; • Revisitar a proposta curricular da U.E a luz do currículo em movimento;
<p>Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. Gestão em Rede, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005. • VASCONCELLOS, C. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2002. • _____. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013. • VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da Práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. • VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2001. • VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

<ul style="list-style-type: none"> • VEIGA, Ilma Passos. (org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
<p>Avaliação: Conduzir a revisitação de forma coletiva do PPP de sua unidade de ensino, propondo alterações quando necessário (Relatório de registro do momento);</p>
<p>Módulo VI: Plano de ação da gestão (carga horária: 5 h/a)</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir um plano de ação da gestão levando em consideração os aspectos políticos e epistemológicos desenvolvidos durante a formação; • Apresentar a comunidade acadêmica o plano de gestão desenvolvido;
<p>Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LÜCK, Heloísa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em aberto, Brasília, v. 17, n 72, p. 11.33, fev/jun, 2000. Cadernos de Estudos da Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005. • FUNDESCOLA. Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola. Brasília: MEC, 1999. • PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001. • SILVA, Margarida Sônia Marinho; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica, s.d. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/02/modulo_2_3_plano_de_acao_naza.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.
<p>Avaliação: socializar com a U.E o plano de ação</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Espera-se que esse produto técnico possa contribuir de maneira significativa com uma Educação pública de qualidade e que ultrapasse os limites das paredes escolares atuando no desenvolvimento de práticas mais democráticas que priorizem a participação de todos, primando sempre pelo desenvolvimento pedagógico, já que

[...] a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária. (PARO, 2001. p. 52).

Portanto, para se realizar tudo que uma gestão de qualidade propõe, se faz necessário investir na formação continuada desses profissionais que atuam diretamente com esses processos, já que, a ação do gestor é bastante abrangente e ecoa por toda a instituição.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Na tentativa de desvelar o objeto de estudo a ser pesquisado, esse capítulo se propõe a fazer um levantamento bibliográfico de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no recorte temporal de 2012 a 2020. A escolha por esse período justifica-se pela publicação da Lei nº 4.751/ 2012 denominada Lei de Gestão Democrática do sistema público de Educação do Distrito Federal no ano inicial referido, visto que, essa pesquisa tratará da temática de organização do trabalho pedagógico no contexto da gestão democrática.

Esse levantamento de caráter bibliográfico denomina-se “*Estado do conhecimento*” ou “*Estado da arte*” conforme elucidado por Ferreira (2002, p. 259) e tem por definição o seguinte:

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Nesse sentido, infere-se que a relevância de um objeto a partir de um inventário direcionado tem como objetivo enriquecer a produção científica na medida em que ele é tomado em uma nova abordagem epistemológica e/ou metodológica em relação aos trabalhos encontrados, além disso, permite novas perspectivas frente ao que já foi realizado. Segundo Soares (1987), o estado do conhecimento identifica as duplicações e as contradições do objeto de pesquisa, evidenciando espaços e caminhos já percorridos.

A procura por teses e dissertações foi realizada em duas plataformas de buscas: a primeira pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD; e depois, nos GT 4 (Didática), GT 5 (Estado e política Educacional) e GT 12 (Currículo) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação– ANPEd. Contudo, salienta-se que a Associação ainda não possui GT específico de avaliação e gestão, assim, não foi possível uma procura minuciosa nessas temáticas. Ainda assim, a análise se deu a partir dos resumos dos trabalhos encontrados.

Inicialmente, utilizou-se como termos indutores de busca as palavras “Gestão democrática”, “Gestor escolar” e “Organização do trabalho pedagógico”, não foram encontrados trabalhos que correlacionassem esses temas em nenhuma das buscas.

No entanto, quando pesquisados separadamente foram localizados na base BDBT162 trabalhos sobre gestão democrática, sendo que destes, 43 são voltados para os anos iniciais e 25 trabalhos sobre organização do trabalho pedagógico. Já na busca pelo sistema da Anped foram localizados 77 trabalhos sobre gestão democrática e apenas dois em relação a organização do trabalho pedagógico.

Pautado na concepção de Freitas (1995), o campo da Didática se estabelece como um importante elemento da teoria pedagógica e se materializa pela Organização do Trabalho pedagógico na escola, sendo posto que os conteúdos que norteiam essa materialização constituem o Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, que por sua vez abriga o “currículo prescrito”² vigente, a partir de uma adequação a realidade da escola em observância ao princípio da flexibilidade.

Além de nortear a seleção e organização dos conteúdos, o Currículo também está implicado no processo avaliativo realizado na organização pedagógica, nessa perspectiva, dentre as várias funções da avaliação, uma delas está em ratificar ou não o que está sendo aprendido pelo aluno em relação ao Currículo (*ibidem*).

Portanto, para se discutir organização do trabalho pedagógico deve-se levar em consideração três dimensões: didática, curricular e avaliativa. Logo, os termos indutores para realizar esse “Estado do conhecimento” derivam das reflexões acima, sendo correlacionados como: “Gestor escolar / Gestão democrática e currículo”, “Gestor escolar / Gestão democrática e didática” e “Gestor escolar / Gestão democrática e Avaliação”, sempre se pautando na perspectiva dos processos de organização pedagógica.

2.1 Análise dos textos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações com o objetivo de compreender de que forma as produções acadêmicas no Brasil têm tratado a temática da Gestão escolar na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, esse processo representou o

[...] desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em

² Definido por Sacristán (2017) como fruto da política curricular regulado por instâncias políticas e administrativas com objetivo de definir conteúdos e demais orientações para o Sistema educativo.

diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

2.1.1 Gestão escolar/ Gestão democrática/ Gestor e Currículo:

A partir do levantamento de trabalhos de doutorado e mestrado que tinham como tratativa os termos “Gestão escolar/ Gestão democrática/ Gestor e Currículo” foram encontrados inicialmente 22 (vinte e dois) trabalhos com os termos indutores acima em seus títulos, mas nenhum relacionava gestão democrática e currículo numa abordagem pedagógica, na maioria das vezes era correlacionado em caráter gerencial. Quanto a união dos termos “gestor” ou “gestão escolar” e “currículo”, apenas oito trabalhos se relacionam diretamente os campos educacionais como objetos da pesquisa, sendo duas teses e seis dissertações.

Quadro 2- Levantamento de trabalhos sobre Gestão e Currículo

N.	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es	Instituição
1	2012	Dissertação	Currículo e arquitetura escolar: concepções de professores e equipe gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves-Natal/ RN	OLIVEIRA, Karine de	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2	2013	Tese	Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão.	IVO, Andressa Aita	Universidade Federal de Pelotas
3	2013	Dissertação	O papel do gestor escolar na implementação do currículo mínimo de língua portuguesa: perspectivas e desafios.	SOUSA, Viviane Vaz de	Universidade Federal de Juiz de Fora
4	2013	Dissertação	Organização e gestão do curso de enfermagem de uma universidade pública: mediações do gestor em um currículo integrado	FARIA, Sheila Esteves	Universidade Estadual de Londrina
5	2016	Dissertação	A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso de gestão educacional.	FACCINI, Giovana Saraiva.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

6	2017	Dissertação	A gestão escolar na proposta curricular de Santa Catarina: intencionalidades e tensionamentos.	BORIN, Aline	Universidade Federal da Fronteira Sul
7	2018	Dissertação	As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral.	ANDRADE, Andrea Crianflone Zacharias de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
8	2019	Tese	Negociação entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional	ANDRADE, Éderson.	UNESP

Fonte: BDTD, 2020, elaborada pela autora.

A pesquisa de Oliveira (2013) buscou investigar as concepções de professores e equipe de gestores do Colégio Nossa Senhora das Neves - Natal/RN sobre currículo, arquitetura escolar e as possíveis relações que estabelecem entre esses elementos. Nesse trabalho, a autora partiu do pressuposto que o espaço escolar é uma construção social e traduz interesses de determinados grupos que ao organizá-lo instituem formas de condicionar suas funções e usos, compreendendo o conceito de arquitetura escolar como expressão de poder. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram analisadas as concepções de quatro professoras e oito profissionais da equipe gestora, por meio de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise de dados apontou que as concepções de currículo e arquitetura não atribuem consenso entre os sujeitos, demonstrando diferentes visões ao relacionarem o conceito de currículo e arquitetura de diferentes maneiras.

O estudo de Ivo (2013) buscou tangenciar as políticas educacionais de caráter gerencialista e seu impacto nos processos pedagógicos no âmbito escolar, enfatizando o foco do desenvolvimento curricular do sistema de ensino de Santa Maria voltado para os sistemas de avaliação de larga escala³ numa lógica empresarial. Foi observado que os gestores têm um papel primordial na implementação das políticas de Estado, articulando o processo de práticas meritocráticas na escola.

Já a pesquisa de Sousa (2013) realizou estudo de caso sobre o papel do gestor na implementação do Currículo mínimo de Língua Portuguesa em uma escola pública

³Essa pesquisa utilizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB como fonte de dados.

do Ensino Médio localizada no Rio de Janeiro. A partir da análise de documentos oficiais, registros escolares e entrevistas semiestruturadas com equipe gestora (diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica) constatou-se que é necessário envolver o gestor nas discussões que compõem a política curricular vigente e promover a formação continuada com professores para a implementação do mesmo em sala de aula. Essa pesquisa se aproxima com a que será realizada no que se refere aos procedimentos para coleta de dados em relação a equipe gestora.

O estudo de Faria (2013) teve como objetivo analisar a organização e gestão Currículo Integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa descritivo exploratória, apoiada em Bardin. A partir da análise dos dados pode-se constatar que os elementos do desenvolvimento curricular são mediados pela atuação do gestor. Além disso, o estudo apontou algumas categorias em que o gestor precisa atuar para o avanço das aprendizagens dentro do curso. Apesar do trabalho ter sido desenvolvido no âmbito do ensino superior ele se aproxima do objeto pretendido na medida em que busca analisar a prática do gestor no domínio curricular.

A partir de um estudo de caso, Faccini (2016), procurou conhecer as concepções dos gestores de uma escola particular de Porto Alegre acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva e as contribuições para a possível construção de diretrizes curriculares diferenciadas. Foram realizados levantamento bibliográfico e observação participante, porém a pesquisa não deixou claro quais as concepções dos gestores da escola sobre currículo diferenciado, no entanto, o trabalho contribuiu para a construção de eixos temáticos rumo a constituição das diretrizes institucionais de diferenciação curricular.

Já o trabalho desenvolvido por Borin (2017), procurou analisar as propostas curriculares de Santa Catarina nos anos 1991, 1998, 2005 e 2014 focando sua pesquisa em identificar de que forma as políticas curriculares do Estado concebem a gestão escolar. Para tal, fez um resgate histórico dos documentos ligado ao Currículos do Estado e analisou os cadernos propostos, assim, a autora verificou que diante da análise documental, os mesmos se assumem na perspectiva do materialismo histórico dialético e da abordagem histórico-cultural, também concluiu que o trabalho não possuía nenhum capítulo específico para discussões sobre a gestão escolar na proposta curricular, apenas fragmentos no texto.

A dissertação de Andrade, A. (2018) analisou a organização e gestão do currículo no contexto de escolas públicas de ensino fundamental em tempo integral em São Paulo, procurando mapear o conhecimento formal presente na oferta das atividades complementares da formação oferecida para os alunos que frequentam educação em tempo integral. Concluiu-se que a escola reproduz a ideologia dos professores que estão atuando, sem ser veiculado pelo Currículo. Esse trabalho não se relacionou diretamente com o papel do gestor, que será foco da pesquisa, mas sim com a gestão curricular que pode ser realizada por toda a comunidade escolar.

A recente tese de Andrade, E. (2019) se propôs analisar os jogos políticos entre Currículo e Gestão escolar na constituição das políticas educacionais para a escola, a partir da análise dos discursos que foram sendo construídos a partir de 1930 e das contribuições que as articulações entre os diferentes campos podem impactar na qualidade de escola pública. O trabalho se apoiou teoricamente nos estudos pós-estruturais, levando a autora a concluir que os discursos produzidos do campo do currículo demonstram grande preocupação em reproduzir hegemonias com foco nos conteúdos e objetivos curriculares. Já nos discursos do campo da gestão escolar atuam como mediação para a eficiência ou para a transformação social.

Diante do inventário realizado percebe-se a existência, ainda que de forma incipiente, de uma produção acadêmica voltada para a temática gestão e currículo. Contudo, é notório que a figura do gestor tem sido associada ora ao caráter gerencialista de sua atuação, ora a gestão de políticas curriculares no âmbito das administrações centrais. Não foram encontradas pesquisas que buscassem relacionar o papel exercido pelo gestor frente as demandas pedagógicas.

Das pesquisas arroladas somente a de Sousa (2013) e a de Andrade, A. (2018) se aproximam com o que esse estudo pretendeu realizar na tentativa de investigar a atuação do gestor na organização do trabalho pedagógico, dessa forma, o primeiro trabalho discutiu a necessidade da participação ativa de gestores na implementação do currículo da língua portuguesa e a importância do papel exercido por ele. Já o segundo, analisou a gestão do currículo numa perspectiva de escolas públicas.

2.2.1 Gestão escolar / Gestão democrática/ Gestor e Didática:

Inicialmente, não foram encontrados na base de dados BDTD trabalhos acadêmicos com o uso dos termos indutores “Gestão democrática e Didática”,

contudo ao reduzir o primeiro termo para “Gestão escolar e Didática” e “Gestor e Didática” localizou-se apenas um trabalho de dissertação para cada busca com as palavras no título, mas esses não dialogam diretamente com o objeto a ser pesquisado, conforme a apresentado a seguir:

Quadro 3- Gestão/ Gestão democrática e Didática

N.	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es	Instituição
1	2014	Dissertação	Produção de materiais didáticos hiperídia para a educação a distância na formação de gestores.	SANTOS, Raquel Alves	Universidade Federal da Paraíba
2	2016	Dissertação	Gestão escolar e inclusão digital: uso da tecnologia digital como recurso didático na escola Estelita Timóteo – PE	REGO, Ana Flávia Franco do	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: BDTD, 2020, elaborada pela autora.

A pesquisa de Santos (2014) objetivou investigar pressupostos teóricos para a criação de um modelo para a produção de material didático hiperídia na Educação a distância em um curso de gestores. Utilizou-se abordagem de metodologia experimental elaborada por uma equipe de desenvolvedores da área de ciência da computação, comunicação e de educação na produção do protótipo interativo em mídia impressa e audiovisual. Desse modo, foram produzidos um caderno didático e uma vídeo-aula que serão parâmetros para a formação de um curso de gestores. Os testes revelaram que o modelo produzido pode possibilitar aos gestores acionar suas múltiplas inteligências e buscar diferentes caminhos para a aprendizagem.

O estudo de Rego (2016) analisou a gestão da formação continuada no contexto da ação docente em três escolas do município de Carpina, Pernambuco. A partir da análise das entrevistas semiestruturadas e de questionários mistos aplicados a três gestores e 45 (quarenta e cinco) professores concluiu-se que a formação de professores interfere diretamente na qualidade da educação e como consequência na aprendizagem dos alunos.

Segundo os trabalhos apresentados acima evidenciou-se uma escassez nas produções que envolvam aspectos da gestão, bem como a atuação de gestores com o campo da didática. Esse resultado de busca revela a necessidade de se discutir a ação de gestores atrelada as relações que se estabelecem a partir da prática

pedagógica consistente e orientada, mas também, as intencionalidades que subsidiam toda atividade educativa, visto que, eles são os responsáveis por gerir não só as atividades de cunho financeiro e administrativo, com o também pedagógico.

2.2.2 Gestão escolar / Gestão democrática/ Gestor e Avaliação:

Em relação a busca de produções acadêmicas nos níveis de doutorado e mestrado que tinham como título os termos “Gestão escolar / Gestão democrática/ Gestor escolar e Avaliação” foram encontrados diversos trabalhos que correlacionam a temática gestão e avaliação, contudo, após um processo de refinamento dessas pesquisas, apenas 19 (dezenove) trabalhos são relativos a gestão numa perspectiva escolar, os outros situavam-se em outros campos.

Dos trabalhos analisados nenhum dialoga diretamente com a proposta dessa pesquisa, contudo, os trabalhos de Pereira (2015) e Panico (2017) se aproximam com o objeto pretendido à medida que buscam compreender as ações dos gestores a partir das avaliações externas, porém, se divergem quando consideram os gestores centrais nesse processo e não o escolar, aquele que é o articulador principal dos processos pedagógicos.

Em relação as demais pesquisas percebeu-se grande preocupação em avaliar a prática do gestor e os impactos dos programas de governo pelos resultados alcançados em avaliações de larga escala, além disso, não foram encontrados trabalhos que buscassem desvelar, de fato, a atuação de gestores frente aos processos pedagógicos e nem o uso de avaliações externas e/ou de aprendizagem como elemento norteador da organização do trabalho pedagógico, conforme apresentadas a seguir:

Quadro 4- Gestão escolar/ gestão democrática e avaliação

N.	Ano	Natureza da pesquisa	Título	Autor/es	Instituição
1	2012	Dissertação	Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala.	SANTOS, Almir Paulo dos	Universidade do vale do rio dos sinos
2	2013	Dissertação	Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da	ECOTEN, Márcia	Universidade do vale do rio dos sinos

			visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS.	Cristina Furtado	
3	2013	Dissertação	Análise de requisitos para o desenvolvimento de um software para avaliação e gestão escolar.	VASQUES, Rosane Fátima	Universidade federal da fronteira do sul
4	2013	Dissertação	Avaliação da gestão escolar e da qualidade educacional a partir das abordagens institucional e psicodinâmica.	SILVA, Carla Dornelles da	Universidade Federal do Ceará
5	2013	Dissertação	Avaliação da aprendizagem em curso de formação de gestores de EaD a distância	SANTOS, Adriana Malinowski	Universidade Estadual de Londrina
6	2013	Dissertação	Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar.	MOTA, Cristina.	Universidade Federal do Espírito Santo
7	2014	Dissertação	Avaliação de uma gestão democrática- a percepção dos professores da rede municipal de educação de Osasco.	LAIA, Telma Lopes de.	Universidade Nove de Julho
8	2014	Dissertação	Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais.	SOUZA, Tiago Bittencourt de.	Universidade Estadual Paulista
9	2015	Dissertação	Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções.	PEREIRA, Patrícia da Silva Onório	Universidade de Brasília
10	2015	Dissertação	O uso adequado do tempo como categoria de avaliação escolar.	OLIVEIRA, Marcos Paulo de.	Universidade Federal de juiz de fora
11	2016	Dissertação	Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições.	SILVA, Luciana Pegoraro Francisco de Mello e	Universidade Estadual de São Paulo
12	2016	Dissertação	Gestão escolar e seus resultados nos atuais indicadores de avaliação do ensino.	CAMPOS, Milene da Silva	Universidade Federal Fluminense

13	2016	Tese	Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar.	PARRO, Ana Lúcia Garcia	UNESP
14	2017	Dissertação	Sistema de avaliação do ensino fundamental no âmbito da educação de jovens e adultos como subsídio para uma melhor tomada de decisões da gestão escolar.	GADELHA NETO, João de Freitas	Universidade de Fortaleza
15	2017	Dissertação	Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o curso de especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	TEIXEIRA, Maria Teixeira Garcia	Universidade federal de juiz de fora
16	2017	Dissertação	Avaliação externa: apropriação e usos pelos gestores educacionais de três municípios maranhenses	PANICO, Roberta Leite	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
17	2017	Dissertação	A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: em estudo de escolas com índices elevados em avaliação.	SILVA, Analice Martins da	Universidade Federal de Pernambuco
18	2017	Dissertação	Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio: limites e possibilidades de ações gestoras	MARQUES, Maria Vanderli de Souza	Universidade Federal de Juiz de Fora
19	2018	Tese	Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão.	KAILER, Elismara Zaias	Universidade de São Paulo

Fonte: BDTD 2019, elaborada pela autora.

A principal finalidade da pesquisa de Santos A. P. (2012) consistiu em identificar e descrever práticas de gestão em algumas realidades municipais de Santa Catarina e de que forma podem ser relacionadas à avaliação em larga escala em dois municípios, identificando quais dimensões da gestão democrática emergem dessas práticas. Realizou-se estudo de caso na tentativa de revelar quais elementos do

contexto escolar são evidenciados em uma avaliação em larga escala. Foi constatado que no município com alto IDEB (2009) a gestão estava consolidada há vários anos, conseguindo concretizar suas ações planejadas. Já no município com baixo IDEB (2009), a gestão foi substituída diversas vezes sem continuidades de suas ações.

O estudo de Ecoten (2013) tentou compreender quais ações de gestão promovidas pelo Ministério da Educação chegam as escolas em seu cotidiano. A pesquisa realizou um abordagem histórico-crítica desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, diretoras e supervisoras de três escolas do município, tendo como critério de escolha os índices do IDEB e também pela aplicação de questionários mistos aos professores dessas escolas. Os resultados revelaram que os sujeitos escolares criticam as avaliações de larga escola, pois direcionam as ações empreendidas priorizando os resultados e desconsiderando as realidades escolares. Além disso, defendem o desenvolvimento de uma avaliação municipal elaborada pelos professores da própria rede como forma de democratizar o processo.

Vasques (2013) elaborou um estudo buscando problematizar a função social da escola pública, a partir da análise dos requisitos necessários para avaliar a qualidade social de uma instituição escolar de educação básica. Para isso, foram desenvolvidos pressupostos que permitem a implementação de um software inteligente como instrumento de avaliação institucional pela gestão escolar. A pesquisa revelou a escassez de software na área de avaliação institucional participativa.

A pesquisa de Silva C. (2013) objetivou avaliar as configurações da gestão escolar da Rede Salesiana de ensino, aferida mediante a avaliação institucional e por procedimentos psicodinâmicos. Realizou-se pesquisa documental e bibliográfica, além de um estudo de caso de caráter quati-qualitativo por meio de aplicação de questionários e testes sociométricos a 105 funcionários da rede entre gestores e docentes. Concluiu-se pela análise de conteúdo que a rede salesiana precisa investir nos seguintes pontos: no apoio da gestão às ações educativas, na transparência da gestão e da avaliação institucional, na manutenção da qualidade da educação, no atendimento aos objetivos da gestão escolar e apoio a formação docente e de funcionários. Já os testes sociométricos revelaram que o grupo de gestor tem dificuldades de lidar com pontos negativos e com a autoridade de hierarquia.

O objetivo do estudo realizado por Santos, A. (2013) incide em analisar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em EaD em um curso de formação para gestores de Educação a distância. A pesquisa foi desenvolvida a partir de três pontos: 1- A educação superior a distância no Brasil e as características da avaliação da aprendizagem; 2- As relações entre a arquitetura do curso em foco e os recursos disponíveis face à prática avaliativa prevista no projeto político pedagógico e aquela efetivamente praticada; 3- A formação dos responsáveis pela avaliação da aprendizagem dos alunos em cursos de formação a distância e suas consequências. Com o trabalho desenvolvido concluiu-se que a EaD tem características próprias que podem ser aproveitadas para a realização de avaliação formativa, além disso, o curso utilizou os recursos interativos para realizar uma avaliação de cunho mais formativo. Assim, foi possível constatar que o tutor teria condições de avaliar e intervir na aprendizagem do estudante a partir das atividades propostas.

Em seu trabalho, Mota (2013) analisou o programa de Educação em tempo integral da prefeitura de Vitória na tentativa de compreender as implicações do programa para a gestão escolar. Assim, buscou-se analisar as concepções da equipe gestora do programa e do coordenador geral por meio de estudo de caso tendo como instrumentos a aplicação de questionários fechados aos gestores e questionário aberto aos coordenadores e também a apreciação de documentos e entrevistas. Verificou-se que o programa tem sido bem avaliado pelos sujeitos participantes com alguns apontamentos para aspectos que podem melhorar, são eles: romper com a fragmentação entre turno e contra turno; ampliar espaços e infraestrutura das escolas e desenvolver políticas voltadas para crianças em contexto de vulnerabilidade.

O ponto de partida da pesquisa desenvolvida por Laia (2014) se iniciou pela análise das avaliações educacionais realizadas pela rede municipal de Osasco nos anos de 2010, 2011 e 2012 buscando identificar as contribuições trazidas por projetos de assessoria educacional externa e pelas políticas de educação da prefeitura local e a partir delas selecionar a amostra de escolas e professores que seriam pesquisadas. Assim, o trabalho desenvolvido tinha por objetivo compreender as percepções dos professores quanto a incorporação de princípios e atitudes que envolvem a gestão democrática. A metodologia utilizada foi a de grupo focal e revelou que as maiores dificuldades percebidas pelos sujeitos pesquisados eram em relação a descontinuidade das ações do governo e falta de participação dos docentes nos

processos de democratização escolar, provocando um distanciamento em relação a comunidade local.

O estudo desenvolvido por Souza (2014) analisou as repercussões da política de avaliação em larga escala no âmbito da gestão de duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que obtiveram resultados positivos no IDEB 2011. Participaram os diferentes sujeitos integrantes da comunidade escolar como pais, alunos, professores, funcionários e equipe gestora percebem as políticas de avaliação em larga escala por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. A análise indicou que os entrevistados percebem que a qualidade não pode ser vivenciada, pois a gestão atua como forma de controle e não na mediação para a construção coletiva na tentativa de atingir a média do Índice de Educação Básica.

As investigações de Pereira (2015) buscaram compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais de alfabetização ANA e Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no país e são utilizados pelos gestores estaduais de Educação. Realizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa com a triangulação dos seguintes métodos: grupo focal, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Como resultado, a pesquisa apontou que apesar das avaliações entregarem um panorama da alfabetização no Brasil, muitos gestores ainda não sabem como utilizar seus resultados.

Para Oliveira (2015) o uso adequado do tempo na gestão escolar é de extrema relevância para eficácia de estratégias desenvolvidas pelo gestor frente ao processo de ensino-aprendizagem. Sua pesquisa investigou de que maneira o tempo está sendo distribuído no cotidiano escolar frente as diferentes funções da gestão: financeira, administrativa e pedagógica. Por meio de questionário aplicado a 20 (vinte) gestores na busca da compreensão do uso do tempo, observou-se que tanto o planejamento pedagógico quanto o uso do tempo dedicado a gestão influenciam na qualidade do trabalho e conseqüentemente no desempenho escolar dos alunos.

O estudo de Silva L. (2016) tem como objetivo investigar as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar e de que forma os gestores compreendem esses dados a partir da análise do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de cinco escolas do sistema público estadual de ensino de São Paulo. Partiu-se do pressuposto que o Estado tem atuado na perspectiva de *accountability*, que responsabilizam gestores,

professores e alunos pelos resultados alcançados e atrelando-se esses resultados a prêmios, bonificações e punições. Assim, o estudo trata-se de pesquisa bibliográfica com análise de entrevistas semiestruturadas aos gestores das escolas. Foi observado pelos documentos e entrevistas que o foco da política de avaliação não está no processo de ensino-aprendizagem, mas sim na produção de resultados positivos.

O trabalho desenvolvido por Campos (2016) buscou analisar a qualidade educacional na educação na perspectiva da Gestão Escolar e de que formas as organizações e instituições alcançam sucesso. Foi realizado um estudo de caso em duas escolas do município de Niterói/RJ para investigar os processos de gestão, tendo como parâmetro o avaliador externo- IDEB. Após o período de observação, foi realizado um comparativo entre as duas escolas, através das médias auferidas pelos questionários sobre várias linhas de investigação. Concluiu-se que o processo administrativo e a tomada de decisão da gestão podem estar influenciando no aluno.

A pesquisa de Parro (2016) teve por objetivo analisar as concepções veiculadas pela política educacional dos dois últimos governos paulistas (2007 a 2014) e as concepções vivenciadas pelos diferentes integrantes de escolas públicas paulistas a respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar. Foram realizadas observações em duas escolas públicas com maior e menor índice de desempenho na avaliação externa em larga escala do estado de São Paulo (IDESP de 2011) e entrevistas semiestruturadas com diferentes integrantes das escolas escolhidas (pais, professores, diretor de escola, vice e professor coordenador). A pesquisa revelou que embora sejam criados espaços de construção de acordos e formas de organização própria de cada escola, as concepções de cada escola ainda se aproximam das elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Já o estudo desenvolvido por Gadelha Neto (2017) tem por objetivo analisar os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) de 2016 na modalidade da EJA realizado pela prefeitura municipal de Fortaleza em 2016, em três níveis: inicial, intermediária e final e sua relação para uma melhor tomada de decisão no campo da gestão. Como as avaliações foram realizadas em momentos distintos percebeu-se que foram identificados pequenos avanços em relação a aprendizagem dos alunos quanto a leitura e a escrita. Assim, conclui-se que as avaliações realizadas necessitam de maior controle dos procedimentos adotados e na transparência dos resultados, além disso, a construção de um ambiente

autônomo e democrático em sua organização nos âmbitos técnico, pedagógico e administrativo.

O trabalho de Teixeira (2017) teve como objetivo analisar a proposta curricular de um curso em nível de especialização lato sensu e sua oferta na modalidade a distância, como uma política de formação continuada de gestores escolares a partir do caso específico do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido entre os anos de 2012 e 2013, pela Unidade de Formação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFO/ CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com a Secretaria de Educação de Goiás. Buscou-se identificar como o referido curso buscou articular teoria e prática em seu currículo; analisar os documentos do curso de forma a compreender sua concepção, pressupostos e implementação e sugerir novos conteúdos, recursos ou atividades que aproximem cada vez mais a formação prática do gestor escolar em cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância. Realizou-se pesquisa qualitativa, por meio de análise de conteúdo dos documentos e materiais didáticos do curso, entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica do referido curso e com a Coordenadora de Materiais Didáticos, além de um grupo focal com os Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram do início ao fim do curso. A partir da análise do curso foi proposto o desenvolvimento de um Plano de ação.

A investigação realizada por Panico (2017) tem como finalidade identificar a apropriação e os usos da avaliação externa pelos gestores educacionais, mais especificamente os profissionais das secretarias de educação do estado do Maranhão. A pesquisa se situa no campo qualitativo e teve como procedimento metodológico a análise de conteúdo a partir dos relatos de cinco gestores. Os resultados revelaram duas categorias: uma relacionada as práticas que qualificam os dados da avaliação externa e outra as que estruturam o trabalho na rede.

O estudo de Silva, A. (2017) buscou analisar os significados atribuídos a qualidade da educação pelos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco. A metodologia da pesquisa foi a análise de conteúdo a partir das entrevistas de oito gestores de escolas da rede pública de Pernambuco. Foram levantadas três categorias: “Planejamento da gestão como instrumento para alcançar a qualidade”, a segunda o “Modelo de gestão escolar e a qualidade da escola” e a terceira a “qualidade da educação e seus indicadores”. Os discursos revelaram que a forma de gerir sofre uma grande influencia dos indicadores de qualidade propostas pelo

Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), pois os gestores são submetidos a mecanismos de controle e monitoramento oriundas das avaliações externas.

A pesquisa de Marques (2017) objetivou analisar se e como têm acontecido as práticas de apropriação dos resultados de uma política pública em avaliação em uma escola mineira pelos professores, com vistas a propor ações gestoras para alinhamento dos resultados às práticas pedagógicas. Foi realizado um estudo de caso com grupo focal na escola analisada. Com o mapeamento das informações fornecidas pelas avaliações externas a escola pode ser gerida a partir da análise dos resultados e seus reflexos considerados nas escolhas metodológicas, cabendo ao gestor conduzir todo o processo. Os resultados revelaram que os dados das avaliações externas contribuem para traçar ações da gestão para a escola.

A pesquisa de Kailer (2018) buscou analisar as representações dos professores e das equipes gestoras a respeito das contribuições do programa Avaliação para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano das escolas. A pesquisa se coloca de maneira qualitativa por meio da análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e comitê de avaliação da equipe do programa de Ponta Grossa. O trabalho revelou pela análise das representações dos sujeitos envolvidos que os resultados dos programas são diretamente utilizados como subsídios para propor melhorias na formação continuada dos profissionais da escola, no acompanhamento das atividades pedagógicas na escola pela Secretaria Municipal de Educação da gestão escolar e dos professores.

As pesquisas acerca das temáticas de gestão democrática/ gestor e avaliação que foram inventariadas acima ora caminham no sentido de avaliar as práticas dos gestores, ora buscam compreender as percepções de outros atores sobre o trabalho desenvolvido por eles. Esses dados revelam que existe grande preocupação em mensurar e regular as ações desenvolvidas por meio da gestão, mas sem nenhum tipo de atenção em relação a atuação dos mesmos frente aos processos de aprendizagem. Torna-se, assim, o avaliar para medir e julgar.

Além disso, ainda reduzem os processos avaliativos relacionados a gestão às avaliações de larga escola, desse modo, não validam que os gestores possuem formação e autoridade no campo pedagógico, nota-se grande associação das práticas exercidas por eles ao campo administrativo.

Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, se pautam, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação. (PARO, 2010, p. 774)

Essa ideia reducionista acerca da administração escolar pode ser um dos fatores que levam a escassez de pesquisas sobre avaliação e gestão, assim, ao se preocuparem com os impactos das políticas públicas de avaliação na gestão e não necessariamente na sala de aula e na aprendizagem dos alunos precariza a atuação de gestores, por isso, essa pesquisa se torna relevante diante desse cenário.

2.3 Análise dos textos dos grupos de trabalho de estado e política educacional, didática e currículo na plataforma da ANPEd

Realizar um levantamento bibliográfico acerca de uma temática específica requer um trabalho minucioso em investigar quais produções já foram pesquisadas no campo estudado e quais aproximações e distanciamentos em relação ao objeto pretendido. Dessa forma, esse documento não se pautou apenas em analisar teses e dissertações acadêmicas, mas também as produções que foram construídas ao longo dos anos, especificamente na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd. Conforme Romanowski e Ens (2006, p.39) “[...] para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”.

Para tal, foram realizadas leituras na íntegra dos trabalhos encontrados no GT 4- Didática, GT 5- Estado e política educacional e GT 12- Currículo, a associação não tem grupos de trabalho específico de Avaliação e Gestão, o que dificultou a leitura de produções nesse campo, porém, ainda assim foram realizadas buscas na base geral.

2.3.1 Trabalhos encontrados no GT de Currículo:

Das 77 (setenta e sete) produções encontradas no acervo da ANPEd, apenas quatro correlacionam gestão escolar/ democrática e Currículo. Segundo apresentadas a seguir:

Quadro 5-Trabalhos encontrados no GT de Currículo

Ano	Local	Título	Autor/es ⁴
2006	Caxambu MG	Contextos, articulação e recontextualização: uma construção metodológica.	Álvaro Moreira Hypolito- UFPel; Maria Cecília Lorea Leite- UFPel.
2008	Caxambu MG	Reorganização curricular: Gestão, cultura e clima da escola.	Regina Lucia Giffoni Luz de Brito
2012	Porto de Galinhas PE	Gestão escolar no Distrito Federal em 2011: uma análise da gestão compartilhada após cinco anos de sua vigência	Carolina Soares Mendes- UnB
2015	Florianópolis SC	A constituição de uma base nacional comum ou da base nacional comum?	Fábio de Barros Pereira- UERJ.

Fonte: Anped, elaborado pela autora.

O estudo desenvolvido por Hypolito e Lorea (2006) buscou caracterizar os diferentes tipos de gestão escolar desenvolvidas nas escolas do município de Pelotas nos últimos quatro anos, considerando a autonomia pedagógica, financeira e administrativa a partir da implementação das políticas de gestão democrática. De tal modo, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar as metodologias de gestão pública a luz das políticas analíticas curriculares.

A metodologia desenvolvida nessa investigação foi de caráter qualitativo a partir da análise documental, estudo de caso, elementos da pesquisa-ação na prática dos gestores e construção de grupos de discussão na tentativa de se aproximar da realidade posta por meio de aproximações e divergências do contexto. Para finalizar procurou-se construir uma associação de conceitos que permitissem a análise da dinâmica escolar a partir de políticas educativas de currículo e gestão.

⁴ Algumas instituições não estão disponíveis nos textos.

A pesquisa de Brito (2008) tratou do papel da gestão na reorganização curricular de uma instituição educacional, dessa forma, apresenta em seu texto que o papel do gestor vai além das funções de planejamento, controle e avaliação. Desse modo, o gestor é um dos responsáveis pelo fracasso ou êxito dos projetos das organizações escolares, inclusive em relação ao Currículo. A autora comunga dos ideais de uma gestão democrática e participativa na tentativa de atender a função precípua para qual a escola foi criada: a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, diante dessas manifestações percebe-se que a mudança em relação ao contexto escolar deve ultrapassar as barreiras da cultura escolar em que o diretor é tido como uma figura de controla e não- participativo, devendo centrar suas decisões a partir das reflexões coletivas.

O objetivo da pesquisa desenvolvida por Pereira (2015) visa contribuir com o debate da construção de uma base curricular nacional a partir de sua experiência enquanto educador na rede estadual do Rio de Janeiro, assim, o autor discutiu o cotidiano escolar na ótica da implementação e desenvolvimento da política do Currículo Mínimo no Estado.

O trabalho apresentado encontrava-se em base preliminar e exploratória de teorização pertinente a pesquisa. Posteriormente, seriam realizadas observações e entrevistas em outras escolas da rede onde se desenvolviam experiências participativas de gestão e currículo. Evidenciando as relações políticas que se estabelecem no planejamento escolar.

O artigo de Mendes (2012) analisou o compartilhamento de ações de cunho democrático que envolviam a participação de toda comunidade escolar. Foram aplicados questionários abertos aos diretores na tentativa de elucidar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola aos processos de descentralização administrativa e financeira. A partir da análise dos resultados da pesquisa concluiu-se que a gestão no DF ainda não foi capaz de superar as configurações autoritárias das escolas e conferir poder a todos os sujeitos.

Esses dois estudos de Hypolito e Lorea (2006) e Brito (2008) se aproximam relativamente do objetivo da pesquisa a ser desenvolvida na medida em que ambas buscaram compreender e analisar as ações de gestão na ótica de um trabalho pedagógico a luz das políticas curriculares vigentes.

Os trabalhos encontrados na base de dados da Anped que contemplem a relação entre gestão democrática e currículo com foco no desenvolvimento do

trabalho pedagógico ainda se colocam de maneira embrionária, demonstrando a necessidade em se desenvolver mais pesquisas que correlacionem essas áreas afins.

2.2.2 Trabalhos encontrados no GT de Didática:

Na pesquisa de dados realizada no GT 4 da Anped, foi encontrado apenas um trabalho relacionando Gestão e Didática. Já na busca global nenhum trabalho que correlacionasse gestão escolar/ gestão democrática com o objeto da prática educativa atribuído a didática.

Quadro 6-Trabalhos encontrados no GT de didática

Ano	Local	Título	Autor/es⁵
2015	Florianópolis SC	As implicações da gestão democrática na construção de um projeto político pedagógico coletivo.	Hedi Maria Luft-UNIJUI Diovanela Liara Schmitt – IEDB

Fonte: Anped, elaborado pela autora.

O pôster apresentado por Luft e Schimitt (2015) teve por objetivo analisar a gestão escolar participativa, investigando como essa forma de gestão interfere na vida da escola e da sociedade. Foram realizadas observações em uma escola pública estadual na tentativa de captar as relações entre professores e equipe diretiva. Resultados iniciais revelaram que a gestão escolar é realizada, notadamente, pela equipe diretiva, mas o planejamento, a elaboração e a efetivação do projeto político pedagógico permeiam toda a gestão participativa.

A presença de uma única pesquisa apresentada num evento nacional que gravita em torno do papel pedagógico de gestores demonstra a fragilidade das publicações nesse campo, muitos trabalhos ainda relacionam a gestão aos processos gerenciais realizados dentro dela, contudo, por não se limitar a eles, se fazem necessário abrir espaço para mais discussões nesse sentido.

⁵ Algumas instituições não estão disponíveis nos textos.

2.2.3 Trabalhos encontrados no GT de Estado e Política Educacional:

A partir dos termos indutores de gestão escolar/ gestão democrática e avaliação foram encontrados nove trabalhos relativos ao tema. Conforme apresentados a seguir:

Quadro 7- Trabalhos encontrados no GT de Avaliação

Ano	Local	Título	Autor/es ⁶
2004	Caxambu MG	Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na Educação.	Rozemeiry dos Santos Moreira-UNICAMP Maria Regina Lemes de Marques Sordi-UNICAMP
2004	Caxambu MG	Gestão democrática da Educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar.	Neusa Maria Marques de Souza-PUCSP
2006	Caxambu MG	O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes x propósitos democratizantes.	Maria Edgleuma de Andrade- UERN
2006	Caxambu MG	Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas.	Ana Lúcia Felix dos Santos- UFPE
2007	Caxambu MG	Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática.	Ângelo R. Souza-UFPR
2007	Caxambu MG	A avaliação institucional e a gestão democrática na escola.	Itamar Mendes da Silva- PUC/Campinas
2008	Caxambu MG	Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento.	Andrea Barbosa Gouveia- UFPR
2008	Caxambu MG	Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões.	Ricardo de Souza Jonoario- UFRJ; Ana Canen – UFRJ; Rita de Cássia Oliveira e Silva- UFRJ.
2008	Caxambu MG	Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia.	Margarida Montejano- Unicamp; Mara Regina Lemes de Sordi- Unicamp.

Fonte: ANPED, elaborado pela autora

O estudo desenvolvido por Moreira e Sordi (2004) discute a experiência de avaliação externa desenvolvida em treze escolas da Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas com alunos matriculados no Ensino Fundamental- anos

⁶ Algumas instituições não estão disponíveis nos textos.

iniciais. O objetivo do estudo era elaborar uma proposta de educação para a rede municipal de ensino a partir dos resultados obtidos, dessa forma, a avaliação torna-se uma aliada da gestão na construção de um ensino de qualidade.

A partir da análise de documentos oficiais, entrevistas com coordenadores e diretores da Secretaria e dos testes aplicados aos alunos evidenciou-se um distanciamento entre os documentos que norteiam os princípios da gestão democrática e a realidade inviabilizando a proposta inicial da pesquisa em sugerir alternativas a educação.

A pesquisa de Souza, N. (2004) também foi desenvolvida no município de Três Lagoas - MS, a partir do acompanhamento de escolas que apresentavam dificuldades para construção e/ou implementação de seus projetos político-pedagógicos por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esse artigo é resultado da pesquisa de doutorado da autora que tinha por objetivo compreender as causas do distanciamento entre os pressupostos da gestão democrática da educação, presentes nos discursos oficiais e o que realmente ocorria no contexto em que se desenvolvia a ação educativa nessas escolas públicas municipais.

Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas com os professores, a partir das falas percebe-se distorções entre o discurso da gestão democrática e a prática, que tentava ser justificada pelos dirigentes sob o alibi da existência de eleição para Diretor de Escola na Rede Municipal. Contudo, a pesquisa apontou que o distanciamento dos preceitos da gestão democrática muitas vezes ocorre pelo controle das ações escolares e pelas fortes pressões que os docentes são submetidos.

O trabalho de Andrade (2006) revela uma pesquisa com objetivo de investigar em que medida a gestão democrática, entendida como espaço plural de partilha de poder e negociação de conflitos, vem, de fato, se construindo na prática da escola pública cearense. Foram realizadas entrevistas, análise documental e observações em duas escolas do Ceará, assim, buscou-se compreender a materialização dos princípios da gestão democrática (democracia, participação, descentralização) no cotidiano da escola, presentes na política educacional dos governos do Ceará.

O ensaio elaborado por Santos (2006) se propõe a discutir o tema gestão democrática da escola considerando três bases: a política, a pedagógica e a epistemológica. Assim, a autora se propõe a discutir teoricamente as bases, se apoiando no pressuposto de que se a gestão da escola não tem conseguido alcançar

a qualidade na educação desejada pela comunidade escolar, menos devido à competência técnica e ao compromisso político dos seus atores do que aos condicionantes sociopolíticos e epistemológicos que a envolve.

O artigo de Souza, A. (2007) tinha como objetivo elaborar um perfil da gestão da escola pública brasileira a partir da análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2003 com vistas a contribuir para o (re) conhecimento da política escolar brasileira. O trabalho transitou pelos seguintes eixos teóricos: poder e democracia, política educacional e política escolar. Foram identificados dois perfis de gestores, o primeiro orbita em torno das formas de provimento ao cargo e como resultado foram identificadas fortes marcas de gênero, em que os gestores masculinos ganham mais e ascendem mais rápido ao cargo. Já no segundo, há evidências importantes de que a democracia é pedagógica, no sentido de que diferentes instrumentos de gestão democrática instigam a escola a se tornar ainda mais democrática.

Silva, I. (2007) procurou discutir a relação entre avaliação e gestão de uma escola de Educação básica em São Bernardo do Campo- SP, como também as implicações das práticas estabelecidas no cotidiano escolar. Assume-se a avaliação institucional como uma aliada ao trabalho desenvolvido pela gestão escolar, pois visa realizar uma leitura da realidade e provocam as intervenções necessárias para superá-las.

A secretaria municipal de educação de São Bernardo do Campo/ SP propôs a implementação de uma avaliação institucional por meio da aplicação de questionários fechados com a participação efetiva dos pais de alunos acerca do trabalho realizado pelas escolas da rede a fim de auxiliar os processos de melhoria da educação.

Concluiu-se que com a participação dos pais houve um significativo avanço em relação aos índices nas escolas pesquisadas e nas propostas pedagógicas sugeridas ao longo do processo.

O artigo de Gouveia (2008) tinha como finalidade avaliar as políticas municipais de Educação a partir de indicadores quantitativos que expressem a efetividade do ciclo de uma gestão entre 2001 e 2004 nos âmbitos do acesso, da gestão e do financiamento, sendo que a pesquisa foi realizada entre 2005 e 2007, para tal, pautase na dimensão objetiva de aferição e comparação entre o antes e o depois da execução.

A proposta desse trabalho é parte de uma pesquisa documental de fontes indiretas nos órgãos nacionais e como fontes diretas coletadas das administrações das Secretarias Municipais de Educação, a saber: relatórios anuais de gestão, balanços municipais e relatórios internos. Foram analisadas as formas de acesso a escola, suas prioridades, políticas e resultados por meio de indicadores construídos pela análise documental.

Os resultados apontaram que diferentes sujeitos atuando na gestão definem diferentes prioridades de atuação e alocação de recursos, desse modo, o ciclo da administração pública pode não ter sido efetivado. Ao longo da pesquisa foram encontrados resultados que confirmam os indicadores são capazes de diferenciar os efeitos das administrações, mas não suficientes para sua validade.

Oliveira e Silva, Janoario e Canen (2008) consideraram que a melhoria da qualidade na educação pode ser alcançada com investimentos que visem contribuir com a formação de professores e gestores. Dessa forma, eles realizaram um levantamento de produções apresentadas e publicadas pelo Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08) da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2001 e 2007. Do inventário realizado foram encontrados apenas dois trabalhos com a temática “gestão” que ainda caminham de forma muito incipiente. Assim, os autores enfatizaram a importância de maiores estudos sobre a formação e atuação de gestores escolares, já que: os professores podem atuar como gestores e o estilo de gestão e liderança podem impactar diretamente no trabalho desenvolvido na escola

Dessa forma, o presente artigo objetivou discutir a gestão educacional sob a perspectiva multicultural, do ponto de vista teórico, bem como a partir de depoimentos de gestores e professores formadores em um curso de Pedagogia de uma universidade pública que apresentava habilitação em supervisão escolar, administração escolar e orientação educacional (e que, portanto, tinha foco na gestão educacional até a promulgação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em 2006), escolhida como estudo de caso.

O artigo de Montejano e Sordi (2008) refletiu com base em Projetos Político-Pedagógicos e na verificação dos contextos de três cursos de Formação de Professores do Ensino Superior – Cursos de Pedagogia, como se ensina e como se aprende a organização do trabalho pedagógico, considerando que os sujeitos, ao

obterem esta formação, atuarão na realidade de uma escola que reflete, no seu interior, as contradições e determinações da sociedade capitalista.

Pela análise dos trabalhos encontrados na base da ANPEd em relação aos termos indutores dessa sessão percebe-se que a avaliação sempre tem sido colocada como um instrumento de regulação das demandas de ensino, se pautando numa postura reducionista de alcance ou não de resultados, inclusive no que se refere a gestão. Em nenhum dos trabalhos evidenciou-se a avaliação pensada a partir da gestão democrática com foco na aprendizagem de alunos, mas sim, um movimento em que a gestão é que deverá seguir os rumos estabelecidos pelos resultados obtidos.

Assim, com base no estado da arte desenvolvido acima, a pesquisa a ser realizada se coloca como relevante na medida em que concebe que uma gestão é para todos e feita por todos, exercendo o caráter democrático de forma genuína, na tentativa de elucidar ações de melhoria da função precípua da escola: o ato de ensinar. Em consonância a essas ideias de Lück et al (2005) nos afirma que,

[...] ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado e na melhoria do processo pedagógico. (LÜCK. et al, 2005, p.17)

Portanto, a valorização do ponto de vista de todos os sujeitos envolvidos no processo de tomada de decisão corrobora na promoção de uma educação que seja emancipatória e ao mesmo tempo valida as conquistas alcançadas pela tomada de decisão numa perspectiva coletiva. Dessa forma, ser democrático se faz necessário que se inclua as decisões a nível administrativo, financeiro e pedagógico, especialmente com a organização do trabalho pedagógico.

3. DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa acadêmica surge da necessidade de resposta a uma indagação reflexiva que se captura de forma abstrata a realidade concreta que cerca o pesquisador, trata-se de investir em elementos teóricos e metodológicos que substanciem a possível solução para a questão levantada e que, não apresenta caminhos plausíveis de resultados imediatos.

A relevância social que se espera que estudo possa trazer podem contribuir com a real possibilidade de mudança no campo das pesquisas que envolvem práticas de gestão. Dessa forma, essa proposta investigativa insere-se no contexto de uma pesquisa social, mais especificamente no campo educativo, definido por Gil (1999) como:

[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social". (p.42).

Ao lançar mão de uma investigação no campo educativo se faz necessário compreender que a natureza do objeto desse trabalho se apresenta próximo ao pesquisador, assim, o primeiro contato com o objeto tem como referência minha atuação como gestora em uma escola da rede de ensino pública do Distrito Federal, mas não se limitando a ela.

Conforme aponta Minayo (2016), a realidade social em que o objeto a ser estudado se insere permite um dinamismo no campo em que está situado e seus diferentes significados que emergem, criando assim inúmeras possibilidades de análise e direcionamento. Em relação a análise de dados, Gatti (2004) sinaliza:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Todavia, é imprescindível enfatizar que é essa aproximação com o objeto a ser estudado que permitirá o maior entendimento de sua natureza constitutiva e compreensão de todos os desdobramentos provenientes durante o percurso da pesquisa. Dessa forma, essa investigação se coloca numa perspectiva qualitativa, definida por Lüdke e André como “[...] é o que se desenvolve ‘*numa situação natural*’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”. (2003, p. 18, grifos do autor). Porém, não despreza o uso de dados quantitativos para ajudar a explicar as informações futuramente coletadas.

A investigação qualitativa configura-se como um processo de busca bastante enriquecedor ao objeto estudado, conforme aponta Creswell (2007) ela ocorre em cenário natural com sua multiplicidade de interações que se estabelecem ali. Além disso, por ser fundamentalmente interpretativa possibilita ao pesquisador extrair dados, realizar análises, interpretar ou tirar conclusões, temas e categorias, que não seriam possíveis de serem coletadas pela perspectiva quantitativa. Frigotto afirma que (2010, p. 84), “[...] o método é uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

Pretende-se nesse trabalho compreender as implicações da atuação do gestor na organização do trabalho pedagógico para a efetivação das estratégias previstas no currículo em movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF. Além disso, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- ❖ Identificar quais são as estratégias de cunho pedagógico que são conduzidas e mediadas pelo gestor nas reuniões pedagógicas;
- ❖ Analisar as percepções dos professores e coordenadores acerca da atuação do gestor na esfera pedagógica;
- ❖ Compreender como o gestor escolar articula as questões do currículo e do PPP para realizar, democraticamente, a organização do trabalho pedagógico.

No que se refere a epistemologia essa pesquisa situa-se numa perspectiva crítico-dialética com ênfase em pressupostos do materialismo histórico- dialético de Marx, embora, seja de fundamental importância esclarecer que não será feito o uso do método de forma integral, apenas irá se orientar pelos conceitos e aproximações da concepção marxista da realidade no campo social (TRIVIÑOS, 2019), tais como: a **prática social** na tentativa de identificar as principais características do objeto, a

análise do fenômeno como forma de penetrar na abstração do objeto e a **realidade concreta do objeto** por meio da coleta e análise de dados.

3.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

3.1.1 Escolha, historicidade e justificativa do campo de pesquisa

Esse estudo ocorreu em uma escola, que será nomeada como *Escola Cerrado*⁷, de anos iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF na tentativa de alcançar os objetivos delineados. A escolha por uma unidade de ensino da rede pública justifica-se pelo fato da gestão escolar situar-se numa perspectiva democrática, ou seja, os membros da própria comunidade escolar composta por pais, alunos, carreira magistério e carreira assistência além de elegerem os diretores e vice-diretores das instituições, participam das decisões em várias dimensões da escola.

Para Bodgan e Biklen (1994, p. 47), como uma realidade não pode ser mensurada e nem quantificada, afirma que [...] O ambiente natural é a fonte direta de dados e o instrumento principal é o investigador.

A busca pela história da instituição de ensino encontrou muitos elementos do passado que corroboraram para o aprofundamento do objeto e do campo de pesquisa, possibilitando relacioná-los aos contextos políticos, sociais e econômicos do presente.

[...] esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com “os fragmentos do pensamento” que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazer à luz, mas para extrair o rico e estranho, às pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação das coisas extintas. (ARENDR *apud* STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 416).

A escola Cerrado é a primeira da Região Administrativa da Ceilândia no Distrito Federal, que foi uma cidade fruto do projeto de erradicação das favelas da recém-inaugurada Brasília⁸.

⁷Nome fictício como forma de preservar a identidade dos sujeitos que atuam na instituição.

⁸Informações fornecidas pelo Projeto Político Pedagógico (2020) da escola Cerrado.

Essa aproximação com a historicidade do campo de pesquisa indica que o contexto de nascimento da instituição de ensino revela uma realidade econômica periférica, pois conforme aponta o documento elaborado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal- CODEPLAN o cenário econômico do Distrito Federal entre os anos de 2006 e 2014 revela que a cidade contribuiu com 1,4% da massa salarial frente aos 76% de contribuição alocados em Brasília.

Tais dados expõem o desequilíbrio na concentração salarial do DF, mostrando a incompatibilidade presente no aspecto econômico, que reflete diretamente nas condições sociais da população e na Educação, conforme aponta Cury (1989):

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais (p. 13).

Além das informações acima, o perfil da comunidade revelado pelo PPP da instituição indica alguns aspectos que apresentam para essa análise perante ao cenário da desigualdade: cerca de 30% das famílias recebem auxílio do governo; a grande maioria não possui moradia própria e tem como responsável financeiro mulheres da casa; a escolarização dos familiares em sua maioria vão até o Ensino Médio e, por fim, a cidade está localizada a 30 km do centro de Brasília.

O antagonismo demonstrado pelos dados econômicos e sociais salienta a necessidade de pesquisas que evidenciam o cenário escolar presente no DF para além das regiões centrais. Conforme afirma Duarte (2011) a pedagogia histórico-crítica se alinha aos interesses da classe trabalhadora, sendo essa uma das correntes pedagógicas que o Currículo em Movimento assume de maneira clara em seus pressupostos teóricos. Por isso a escolha do campo de pesquisa que esse estudo pretende revelar se situa na Região administrativa da Ceilândia.

Além disso, outro critério utilizado reside na opção por uma instituição de ensino que tenha atingido a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

O IDEB como forma de avaliação se enquadra como instrumento de medição e domínio, Araújo (2007, p.4) assinala que “[...] é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais”. Logo, não se coloca como política de qualidade e melhoria da Educação.

Ainda nesse sentido, Freitas (2004) aponta que o IDEB se constitui como um elemento de regulação e fiscalização da escola por parte da esfera federal, essa pesquisa se alinha a essas prerrogativas, mas ainda assim, supõe-se que os dados oriundos do Índice podem oferecer alguns elementos que apontam para o papel do gestor na organização do trabalho pedagógico, já que as escolas que participam do processo muitas vezes pautam suas ações pedagógicas em prol da sua realização.

3.1.2 Sujeitos que compõe o processo: coordenadores, gestores e professores

Conforme o PPP da instituição a escola atende 613 alunos distribuídos nos seguimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental- anos iniciais, com os seguintes profissionais:

Tabela 1- Profissionais magistério Escola Cerrado

Distribuição de profissionais da carreira magistério da Escola Cerrado					
Geral		Matutino		Vespertino	
Atuação	Quantidade de profissionais	Atuação	Quantidade de profissionais	Atuação	Quantidade de profissionais
Direção	2	1º período	3	2º período	4
Supervisão	1	2º período	2	1º Ano	3
Pedagoga	1	1º Ano	2	2º Ano	2
Orientadora	3	2º Ano	2	3º Ano	2
Psicóloga	1	3º Ano	2	4º Ano	2
Coordenadoras	3	4º Ano	2		
Generalista	1	5º Ano	2		

Fonte: PPP Escola Cerrado, elaborado pela autora

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram os gestores, coordenadores e professores da instituição escolar, a escolha desses atores pode conferir maior proximidade em relação a análise da organização do trabalho pedagógico- OTP e a relação com a atuação do gestor, visto que, como afirma Villas Boas (2017) esta ocorre tanto no nível da escola quanto da sala de aula.

Assim, buscar-se-á a relação entre o sujeito e objeto na ótica dialética estabelecida entre eles numa perspectiva pautada na historicidade para compreender o fenômeno que será apreendido (GAMBOA, 2012).

3.2 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES: técnicas de coleta utilizadas na concretude do campo

Devido à proximidade desse estudo com a concepção crítico-dialética as técnicas de coleta de dados buscam conhecer a realidade a partir do dinamismo apreendido nas relações estabelecidas no interior da realidade escolar tendo como pressuposto investigativo a ideia de que o objeto de pesquisa não é estático e depreende de um movimento dinâmico, cujo intuito central em trabalhos como esse é o de compreender as suas múltiplas determinações na atuação do gestor.

Para tal, inicialmente realizou-se a **análise documental** do Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, conforme apêndice D, com o objetivo de compreender a construção histórica da escola, quais são as concepções de sociedade, homem e educação que subsidiam o trabalho pedagógico realizado, quais as ações pedagógicas estão expressas no documento, e conseqüentemente em como o currículo está organizado. Conforme aponta Veiga (2007) acerca do PPP:

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2007, p.13)

Ainda na fase da análise documental foram apreciadas a Lei de gestão democrática do DF (Lei n 4.751/2012) na tentativa de compreender como está organizado legalmente a estrutura de gestão e sobre o Sistema de Ensino e a Portaria que institui o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019), com vistas a orientar a organização das unidades escolares em relação aos aspectos pedagógicos, curriculares e no planejamento, execução e avaliação das ações implementadas na unidade.

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação. (Lei Gestão democrática)

VI - Fomentar a Gestão Democrática como forma de garantir o fortalecimento da unidade escolar e a promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes; (Regimento Escolar)

A análise documental contribuiu de maneira significativa para a apreciação dos dados coletados, se configurando como o ponto de partida para os outros instrumentos que foram utilizados, como a observação, questionários e entrevistas semiestruturadas.

O uso dos procedimentos de **observação** se configurou como um importante aliado em revelar o contexto de forma natural possibilitando explorar as dinâmicas locais que se constituem ao longo do processo de organização do trabalho pedagógico. Foram observadas num total de oito coordenações coletivas da escola, concebido como um espaço-tempo destinado a tomada de decisão coletiva e a revisitação do PPP, quando necessário. Para Vianna (2007):

A observação como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados. (VIANNA, 2007, p. 14)

Os sujeitos da pesquisa como foco de observação em um contexto interno possibilitaram muitas informações, contudo, a atividade de observar sujeitos em seu *lócus* é uma atividade complexa, estando imbricada de sentidos e representações que podem enriquecer o estudo. Dessa forma, buscando garantir a fidedignidade dos dados as observações, realizou-se a observação do tipo semiestruturada, que pressupõe o uso de um roteiro orientador conforme apresentado pelo apêndice C. Acredita-se que

[...]os objetos observados não são jamais uma coisa inerte, sem vontade própria. Eles podem interagir com o observador e, inclusive, reagir às suas interpretações, pois são sujeitos dotados de capacidade autor-reflexiva e fornecem, ele mesmos, interpretações acerca de suas situações. (BARROS & JUNQUEIRA, 2011, p. 34).

Além da análise documental e das observações semiestruturadas, essa pesquisa se propôs a coletar mais informações por meio da realização de **entrevistas semiestruturadas**, que se encontram em anexo, com gestores e coordenadores da escola com o objetivo de compreender como esses atores entendem o papel do gestor na OTP, identificando como as ações e as decisões mediadas pela gestão ocorrem. Foram entrevistados três coordenadores que serão apresentados posteriormente como *Ipê Rosa*, *Ipê Amarelo* e *Ipê Roxo*, e um gestor que será exposto como *Ipê Branco*.

A entrevista semiestruturada é um recurso metodológico muito utilizado na abordagem qualitativa por possibilitar a valorização da relação intersubjetiva entre entrevistador-entrevistado, a permissão de uma melhor compreensão dos resultados, valores e opinião do participante e a flexibilidade na condução do processo de pesquisa e na avaliação dos seus resultados (FRANSER; GONDIM, 2004).

Para finalizar a coleta de informações no campo de pesquisa, optou-se pela aplicação de **questionário** para os professores da instituição que segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Ainda conforme Gil (2009, p.128) a aplicação de questionários apresenta as seguintes vantagens:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa[...]; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Devido ao contexto da pandemia não foi possível comparecer presencialmente a escola, ainda assim, foram aplicados via *Google forms* conforme apêndice B da pesquisa. Dos 30 professores da instituição, 18 responderam ao questionário representando de taxa de retorno de 60% que se configura como aceitável para a análise de informações a posteriori.

O objetivo de se combinar os métodos de coleta de dados da observação, questionários e entrevistas semiestruturadas à análise documental se faz pela necessidade de ampliação do olhar do investigador em relação às diversas possibilidades que o campo educativo oferece visando tanto a qualidade quanto a fidedignidade dos dados. Dessa maneira, defende-se o uso da triangulação de dados na apreensão da realidade.

A triangulação se torna relevante na medida em que permite ao pesquisador assumir diferentes perspectivas sobre seu estudo, contudo, os usos dos métodos devem estar relacionados à pesquisa desenvolvida, sendo tratados com pé de igualdade sem predominância de um sobre o outro, uma vez que isso possibilitará a qualidade na pesquisa. Para Flick (2009, p. 362):

[...]a triangulação foi conceitualizada como uma estratégia para a validação de resultados obtidos com métodos individuais. O foco, porém, tem sido deslocado cada vez mais na direção de enriquecer e de superar os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual.

Clark (1951) define o conceito que “A triangulação é o método de localização de um ponto a partir de dois outros cuja distância entre si é conhecida, dados os ângulos dos triângulos formados por três pontos”. (Clark, 1951, p.145 apud Flick, 2009, p.61). A triangulação metodológica pode ser realizada de duas maneiras: entre métodos em que se usam formas diferentes de coleta de dados ou dentro dos métodos com diferentes fontes na obtenção das informações Flick (2009).

Essa pesquisa se debruça sobre a primeira forma, pois poderá proporcionar a complementação ou oposição de informação entre eles, além de oferecer profundidade das informações coletadas devido aos diferentes métodos aplicados, se tornando uma ferramenta útil na busca da fidedignidade dos dados. Conforme aponta Flick (2009), essa escolha deve ser pautada numa relação de constante avaliação e tratativa dos dados que emergem do contexto já que a ideia de se triangular reside na tentativa de extrair o máximo de informações úteis e que agreguem valor ao resultado da pesquisa, alcançando os objetivos pretendidos.

3.2.1 Análise de dados: desdobramentos das informações a luz das perspectivas crítico-dialética

A etapa de apreciação dos dados que se coloca em seguida a fase de coleta é um importante momento da pesquisa em busca das respostas pretendidas, assim, como instrumento de interpretação recorreu-se a **Análise de conteúdo** de Bardin (2016), definido pela autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Compreende-se que a perspectiva a ser utilizada dispõe de uma lógica estrutural própria na busca pela inferência interpretativa do que foi apreendido em campo, perpassando pelos polos do rigor da objetividade e da fecundidade da

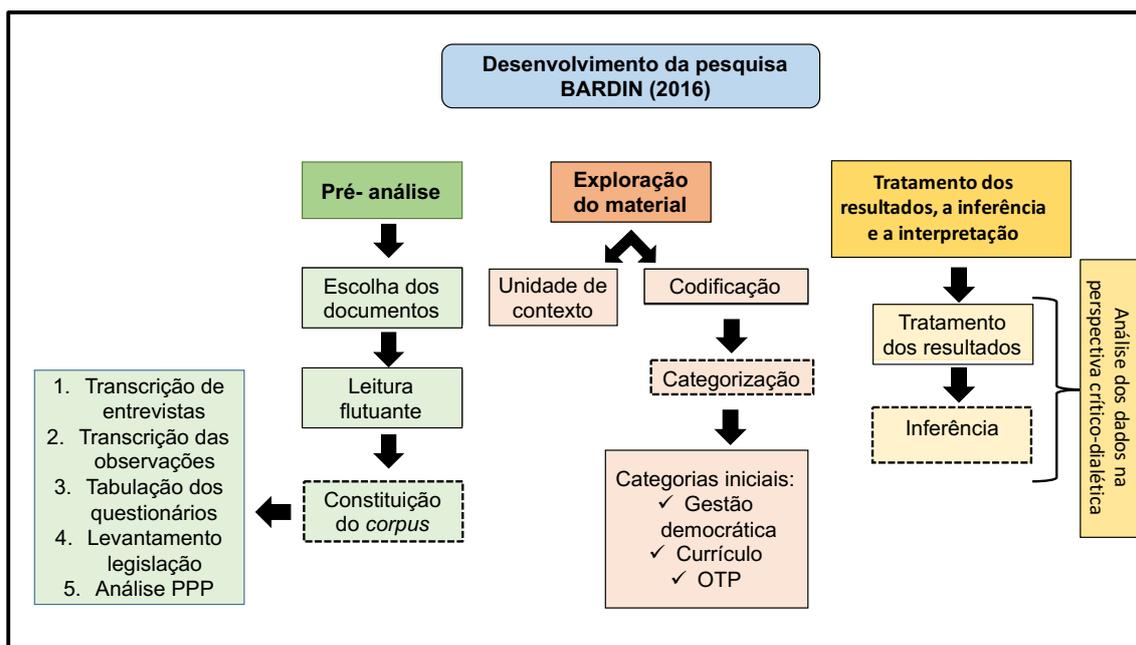
subjetividade. Esses polos só se materializam diante do empenho do pesquisador em atuar de forma comprometida e ética.

A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas. (JANIS, 1982 [1949], p. 53)

Ainda assim se faz necessário esclarecer que as epistemologias, ou seja, “[...] a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos” (JAPIASSU, 1979, p.38) que orientam a explanação dessa pesquisa estão embasadas numa perspectiva crítico-dialética em que sujeito e objeto são tratados dentro de uma totalidade, não se separam, ambos sofrem influência dentro de uma realidade viva e dinâmica, em que “[...] natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas” (GADOTTI, 2003, p.26)

A análise de conteúdo da pesquisa se apoiou em três polos cronológicos, conforme definem Bardin (2016), a saber: **1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.**

Figura 1- Desenvolvimento da pesquisa



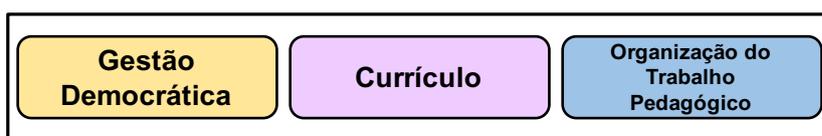
Fonte: BARDIN, 2016. Elaborado pela autora.

A primeira fase- pré-análise que “[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar a ideias” (BARDIN, 2016, p. 126) se consistiu em realizar a organização da pesquisa para análise, nela, foram transcritas as entrevistas de coordenadores e gestores e as pautas observadas das reuniões pedagógicas, em seguida, tabulados os dados dos questionários aplicados e a separação dos pontos relevantes ao objetivo da pesquisa no PPP da escola, na Lei nº 4.751/2012 e na Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019.

A partir daí, realizou-se as chamadas leituras flutuantes do material e a escolha teórica que subsidiou todo o percurso, além dos pressupostos teóricos que também norteiam a pesquisa conforme colocado anteriormente. Esse conjugado de informações constituiu o *corpus* do trabalho, compreendido como o conjunto de documentos a serem submetidos a análise (BARDIN, 2016).

Já na segunda fase- exploração do material, refinou-se o material utilizado aplicando-se a regra da pertinência em que consiste em perceber quais informações são adequadas ao objetivo pretendido (BARDIN, 2016). Após o refinamento das informações presentes no corpus da pesquisa, foram realizadas a codificação das informações com base nas unidades de contexto e estabelecidas as categorias iniciais em que o trabalho se apoiará por temáticas, são elas: **Gestão democrática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico.**

Figura 2- Categorias iniciais



Fonte: Elaborado pela autora

Não existem regras para a composição das categorias, é importante sinalizar que elas se relacionam diretamente com o próprio *corpus* da pesquisa. Para Gibbs (2009) o ato de categorizar vai além da simples codificação de informação, visto de que o ato de codificar é uma forma de indexar as informações para se estabelecer um conjunto de ideias temáticas, já a categorização impõe um nível mais analítico e teórico. Para Moraes e Galiuzzi (2013, p. 155-156), categorizar é

[...] dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo [...], um esforço

em cada vez mais atingir uma compreensão global dos fenômenos examinados.

A última etapa consistiu no tratamento das informações, inferência e interpretação. Nesse momento da pesquisa analisou-se as categorias que emergiram pelo refinamento do material, mostrando aproximações e rupturas à lente teórica escolhida, que nesse acaso, adotou-se uma perspectiva crítico-dialética que busca se posicionar contra o sistema que perpetua desigualdades, usando a escola como um dos meios de se atingir a manutenção da ótica do capital, assim, Duarte (2011, p.7) afirma que “Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica.”

Nesse ponto, analisou-se a Lei da Gestão Democrática, o Regimento Escolar da SEEDF, entrevistas com gestores e coordenadores e questionário aplicado aos professores na tentativa de identificar as categorias iniciais de análise. Durante a identificação das categorias primárias, observou-se que emergiram categorias intermediárias que possibilitarão inferências na interpretação dos dados, conforme o sintetiza o quadro a seguir:

Figura 3- Categorias intermediárias

Categorias intermediárias	Categorias iniciais		
	Gestão Democrática	Currículo	Organização do Trabalho Pedagógico
Função do gestor	X		X
Atribuições de responsabilidade	X		
Transbordamento das funções	X		X
Decisões coletivas			
Equipe	X		
Autoridade			X
Ações pedagógicas	X	X	X
Ações Estratégicas (formação continuada)	X	X	X
Ações administrativas	X		X
PPP	X		X
BNCC		X	
Planejamento curricular		X	X
Condução dos planejamentos	X		
Adesão curricular		X	
Revisitação curricular		X	
Plano de aula			X
Mediações da gestão			X
Avaliação institucional	X		
Avaliação da gestão	X		X

Fonte: Elaborado pela autora

Moraes e Galiazzi (2013) salientaram que o uso de categorias tanto *a priori* quanto *a posteriori* são plenamente aceitáveis, cabendo ao pesquisador determinar qual perspectiva adotará. Assim, a riqueza de dados que se obteve a partir do *corpus* constituído, especialmente das entrevistas e questionários, possibilitou um aprofundamento teórico na apreciação dos dados resultando em categorias intermediárias que serão analisadas no capítulo seguinte.

A **Figura 3** acima tem por objetivo sinalizar em quais momentos as categorias intermediárias apareceram nas entrevistas e questionários a partir das categorias

iniciais. Dessa forma, a inferência realizada nas falas da Gestora e dos coordenadores e professores obteve-se 18 (dezoito) novas categorias que foram aprofundadas de acordo com a ocorrência inicial.

Essa pesquisa se propôs a fazer uma análise de teorias críticas a partir do aprofundamento teórico de cada uma das categorias que se estabeleceram no tratamento de dados, visto que, conforme aponta Minayo (2000, p.48) as pesquisas qualitativas devem ser "[...] aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas".

O alinhamento sugerido nessa pesquisa comunga dos ideais de uma educação que subverta o capital e as desigualdades que orbitam a escola. Compreende-se que os desdobramentos dos pares dialéticos compostos pelos elementos constituintes da Gestão democrática, do Currículo e da Organização do Trabalho Pedagógico cercam o objeto da atuação do gestor e contribuem para os resultados demonstrados a seguir, não de forma absoluta, mas no constante movimento da dialética.

4.PARES DIALÉTICOS DA PESQUISA: LINHAS TEÓRICAS E ACHADOS DA PESQUISA

4.1. Dimensão política e marcos legais para a atuação do gestor: a Gestão democrática na articulação do trabalho pedagógico

A apreciação da dimensão política concretizada pelas leis que embasam os aspectos precípuo da gestão e que incidem diretamente no papel do gestor são elementos indispensáveis para a compreensão do objeto de pesquisa. A análise documental dos aspectos políticos contribuiu de forma significativa para a leitura dos dados, assim, foram considerados o **PPP** da escola Cerrado, a **Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal** (Lei nº 4.751/2012) e a Portaria que institui o **Regimento da Rede Pública do Distrito Federal** (Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019) como marcos legais que irão nortear o processo de compreensão da ação do gestor. A finalidade a partir da legislação reside em entender como as políticas tratam a atuação do papel do gestor na organização do trabalho pedagógico.

O Estado, na forma da administração pública, ao assumir seu papel enquanto legislador precisa atuar de forma clara quanto aos interesses de todos e não apenas privilegiar determinados grupos de interesse, visto que, ele nasce da necessidade de refrear os antagonismos das classes (GRUPPI, 1980). Ao se considerar que legislações são as expressões das ações diretas do Estado na execução das demandas sociais do setor educativo, pode-se vislumbrar como elas agem como respaldo ao trabalho do gestor quanto a sua atuação na organização do trabalho pedagógico e na forma como o trabalho realizado por ele tem se materializa na escola, Souza (2015, p.76) aponta que:

[...] a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquista-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não. Esta leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação das políticas educacionais.

Para além da implementação das políticas de Estado, buscar compreender para quem o Estado pensa e direciona suas ações é fundamental para desvelar as reais intencionalidades das propostas. No que se refere ao campo educacional, as

políticas de cunho social precisam atuar na transformação da estrutura de desigualdade que integra nossa sociedade, mas também, em criar condições de emancipação desse sujeito em seu tempo histórico. Parte-se daí a necessidade de constante reavaliação das políticas públicas, mas também da continuidade delas.

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (HÖFLING, 2001, p.39)

As políticas públicas, definido por Lynn (1980) como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos, em Educação têm o dever de atuar para todos e por todos, buscando o rompimento com a ótica desigual do capital, já que não faz sentido investir ao mesmo tempo em políticas sociais e na manutenção da estrutura econômica vigente.

Contudo, as políticas na atualidade têm demonstrado pouca efetividade em avançar com mudanças substanciais na promoção de uma educação de qualidade. Isso se deve não a falta de políticas educacionais, mas aos seus processos de implementação e continuidade.

É notório que muitas políticas públicas têm se debruçado em responder a lógica neoliberal de atuação e importando conceitos fundantes como competição e concorrência disfarçados de modernização. Assim,

O neoliberalismo caracteriza-se essencialmente por um movimento político e ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a desigualdade social a partir da ideia de diferenças naturais. O Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital (COSTA, 2006, p.77).

A importância de políticas educacionais em atuarem como resistência habita na urgência da transformação do *status quo* e na criação de oportunidades para todos, assim, a escola é quem assume esse papel com a execução delas. Mas para isso deve-se fomentar políticas voltadas para uma determinada realidade de fato e não apenas vendê-la como benéficas e no fim não possibilitarem nenhuma mudança concreta.

Se as políticas são pensadas para uma realidade palpável é importante que ela assuma de forma consciente a totalidade de demandas, que incluem os sujeitos que a consomem, conforme Gallo (2003, p.74) “Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e diversos níveis”, ou seja, a escola sozinha não consegue promover a mudança, é necessário que o sistema de ensino a apoie por meio de suas ações.

Nesse cenário de mudanças por meio das políticas públicas esse trabalho dispõe de atenção especial na efetivação delas, especialmente as políticas curriculares, pelos gestores das instituições de ensino.

Neste sentido, a “defesa da escola pública” passa, por um lado, em desmontar o carácter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos. (BARROSO, 2005, p.747)

As políticas de Educação não se limitam apenas aos estudos das ações estatais em todas as suas esferas, conforme aponta Vieira (2001, p. 58), “[...] deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar”. Do mesmo modo, a gestão se coloca como um importante elemento na efetivação das políticas educacionais, contudo, é importante que seja claro o que compete a cada um para que o processo de implementação não comprometa as estratégias planejadas, já que alguns conceitos relativos a gestão que precisam estar claros, sendo eles: Gestão educacional, Gestão democrática e Gestão escolar.

A **Gestão educacional** é compreendida como a esfera máxima de atuação, ou seja, ela se relaciona diretamente com as formas de organização da União, Estados, Municípios e DF. No aspecto administrativo é formada pelos órgãos que são incumbidos de pensar as políticas públicas e programas de governo que serão implementados pelas gestões escolares no âmbito democrático.

Dessa forma, para que os programas tenham sucesso e promovam mudanças reais na educação é necessário que a gestão educacional seja pensada e executada com intencionalidade clara que aponta para a mudança. Contudo, se as políticas

educacionais forem planejadas numa lógica de mercado (produção, competitividade, meritocracia), assim serão efetivadas no âmbito escolar, indo de encontro a ideia democrática vigente, pois para Medeiros e Luce (2006, p.16):

[...] a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação.

A **Gestão escolar** se situa na dimensão da instituição de ensino, sendo mediadora (operacionaliza e implementa) da materialização das políticas educacionais, além de executora dos objetivos e incumbências das instituições de ensino. É ela quem justifica a necessidade das políticas educacionais, atuando como articuladora entre elas, o PPP da instituição e o Currículo escolar. Para Vieira (2001, p.63) “[...]a gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro”. Compete aos estabelecimentos de ensino por meio de sua Gestão escolar:

[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LDB, Art. 12, Incisos I a VII).

Já a **Gestão democrática** é estabelecida em lei e determina não só a forma de atuação do gestor, mas as formas de provimento, finalidades, princípios e toda a organização de uma gestão com expressão democrática. Além disso, possibilita repensar as estruturas de poder autoritário que estão presentes nas relações sociais através da criação de meios de efetiva participação (DOURADO, 2006, P.79).

A Gestão democrática deu seus primeiros sinais de vigência a partir da necessidade de se romper com a perspectiva da burocratização dos processos decisórios na escola e pela interferência de muitos partidos políticos na administração das instituições escolares com a indicação de diretores para os cargos. A escolha

verticalizada dos dirigentes escolares era usada como um instrumento de troca e barganha no cenário político e nem sempre atendia a realidade da comunidade escolar.

A gestão democrática, enquanto temática histórica nos move em direção contrária àquela mais difundida em nossa trajetória política, em que os gestores se pautam ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária. Paternalismo e suas variantes, autoritarismo e congêneres são formas de pensar e agir sobre o outro não reconhecido como igual. (CURY, 2010, p. 1)

Além disso, é um princípio orientador definido pela Constituição Federal de 1988 e referenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996-LDB. A gestão democrática é descrita da seguinte maneira pela Lei nº 9.394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Alguns Estados de forma pioneira já experimentavam a Gestão democrática no âmbito da escola pública, inovando ao escolher os dirigentes pelos pares. Mas foi a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que se tem uma legitimidade para a organização da gestão democrática, incumbindo os Estados de organizarem seus sistemas:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

No Distrito Federal o primeiro movimento rumo à Gestão democrática aconteceu entre 1985 e 1989 com eleição de diretores o meio de um acordo coletivo com o sindicato dos professores do DF. A primeira Lei de gestão democrática do DF foi aprovada em 1995 pela Lei de nº 957/95, que dispunha sobre a eleição de diretores e do conselho escolar. Em seguida, foi aprovada a Lei nº 247/99 que manteve a eleição escolar do conselho, mas adotava concurso interno para diretor com formação de lista tríplice e escolha e nomeação do governador.

Atualmente, a Lei de gestão democrática que rege o Distrito Federal é a Lei nº 4.751/ 2012 que dispõe sobre a organização de ensino do DF, as finalidades e os princípios, formas de autonomia, além de regulamentar as eleições de diretores e vices pautadas no princípio participativo.

Essa Lei legaliza a participação de toda a comunidade escolar no processo de escolha, inclusive dos pais, visando manter a legitimidade do coletivo em todas as tomadas de decisões, não só quanto a escolha dos dirigentes. Segundo Estevão (2006, p. 29), a gestão democrática “[...] corresponde a uma utopia que intenta a liberdade e a igualdade dos cidadãos. Ela está, por isso, intimamente articulada com os direitos humanos, encorajando à participação e empenho de todos na construção do bem comum”.

Araújo (2000) identifica quatro princípios da gestão democrática que viabilizam práticas de gestão: *autonomia, transparência, participação e pluralismo*. Esses princípios são expressos pelo segundo artigo da Lei nº 4.751/2012.

- **Autonomia:** valoriza a participação de todos os sujeitos sociais no interior da escola, necessitando de um sujeito que tome posse dela para que possa ser validada e isso só ocorrerá quando os professores fizerem uso dela. A autonomia busca romper com padrões de burocratização, capacitando o sujeito na tomada de decisão em relação a aprendizagem dos alunos. Para Silva (1996, p.56) “A autonomia é fruto da ação de um sujeito concreto e um sujeito só é concreto, ou pode vir a ser, quando é capaz de esperar, desejar e propor objetivos”.
- **Transparência:** se remete a criação de uma nova cultura que privilegie uma postura ética, pautada na socialização do que acontece com toda a comunidade escolar. É o que irá diferenciar o público e o privado, pois a partir do princípio da transparência, todos podem acompanhar as ações dos que administram um bem de interesse público. Conforme Cury (1998, p. 201) “Sendo a transmissão de conhecimento um serviço público, o princípio que associa esse serviço à democracia”.
- **Participação:** pode ser considerada um princípio máximo na ótica da gestão democrática, pois ela valida de fato a tomada de decisão de todos os sujeitos, conferindo poder na tomada de decisões que

envolvem a administração da escola. A participação pode ser entendida como:

[...] processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. Isso quer dizer que alguns processos chamados de participação não garantem o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente. (BRASIL, 2004, p. 26).

- **Pluralismo:** entendido como o reconhecimento da diversidade existente no interior da escola, a diversidade de opiniões e do pensar. Esse princípio permite a valorização e a participação de diferentes manifestações do pensamento no interior da escola, tornando a gestão democrática um espaço de discussão das questões de representatividade. Conforme Touraine (1996, p.25) “[...] a democracia não se define pela participação, nem pelo consenso, mas pelo respeito das diversidades e das responsabilidades”.

A partir dessa perspectiva de gestão democrática que implica necessariamente uma tomada de decisão pelo coletivo, a equipe gestora deve atuar principalmente com compromisso com a transformação social e com o atendimento aos anseios da comunidade escolar nos âmbitos financeiro, administrativo e pedagógico. Os avanços concedidos pela Lei da gestão democrática na escolha dos gestores, demandam o poder da representatividade de um determinado grupo, mas não o poder de decidir unilateralmente por eles.

É preciso buscar a gestão transparente e participativa, visando criar condições para que a escola possa assumir seu papel e promover a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica dos alunos, tendo como referência uma educação dialética-libertadora. (VASCONCELLOS, 2019, p.87)

Além disso, a gestão com caráter participativo precisa ir além do campo teórico, atuando diretamente no contexto escolar, devendo toda a comunidade se corresponsabilizar por sucessos e equívocos no inteiro da instituição. Se todos agirem

na mesma direção em romper com o autoritarismo impregnado no papel do diretor e atuar na construção de relações sólidas de mudança, respeito e empatia mútua marcados pelo diálogo e com foco na implementação do PPP, tem-se o exercício de fato de como uma gestão participativa. A Lei nº 4.751/2012 possibilitou de forma expressa em seu artigo quarto a viabilização de um Projeto Político Pedagógico único para aquela realidade, pois “Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político pedagógico”.

Atuar numa ótica de corresponsabilidade dentro de uma perspectiva emancipatória exige uma mudança de postura de todo o grupo, desde o diretor que precisa abrir mão da centralidade do poder, passando pelos professores e pais de alunos em reconhecer a legitimidade de sua própria participação, tomando posse de seu lugar, até chegar no aluno na promoção do conhecimento historicamente acumulado, cabendo ao gestor exercer sua capacidade de articular reduzir a burocracia, promover a tomada de decisão coletiva e primar pelos pilares de uma gestão de fato participativa. Conforme corrobora Vasconcellos (2019, p.90):

[...] cabe sim ao diretor o papel de gestão, de coordenação geral da execução da programação, de acompanhar a operacionalização das decisões do Conselho, tendo uma visão ampla e articulando as dimensões administrativa, pedagógica e comunitária.

Assim, as políticas educacionais precisam responder a uma demanda imediata da sociedade em prol de uma educação pública de qualidade, cabendo ao gestor, por meio da gestão democrática, efetivar as estratégias previstas no currículo, conforme apontado pelo Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação:

Art. 156. A Organização Curricular abrange todas as atividades educacionais desenvolvidas no ambiente escolar propiciando aos estudantes a formação de relações democráticas, solidárias, éticas e críticas na perspectiva de uma Educação Integral que valorize a diversidade, a sustentabilidade, a cidadania, a conquista e a garantia dos direitos humanos.

§3º O planejamento das atividades pedagógicas deve ser elaborado pelos docentes, **sob a coordenação de integrantes da equipe gestora** e coordenadores pedagógicos da unidade escolar, conforme a Organização Curricular constante no Projeto Político Pedagógico - PPP. (Regimento interno SEEDF, grifos da autora)

O PPP é um dos elementos de efetivação da Gestão Democrática e não se reduz somente a ele, contudo, ele se configura como peça fundamental na

organização do trabalho pedagógico, pois contempla todas as instâncias decisórias da escola (financeira, administrativa e pedagógica) e atuam inclusive na organização curricular, conforme apontam Silva e Lima (2020).⁹

4.1.1. Quais apontamentos extraídos do campo de pesquisa

A partir dos desdobramentos que surgem dos dados de pesquisa pode-se inferir como a Escola Cerrado compreende a atuação do gestor na OTP e, para além disso, quais são as implicações no cotidiano da instituição por meio das práticas democráticas de gestão. Veiga (2001, p.18) salienta que,

A gestão democrática implica primeiramente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência, de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tais qual a escola é mera executadora.

Ou seja, falar de gestão democrática traduz a ideia da expressão máxima da coletividade em ação, não cabendo espaço para práticas autoritárias e decisões isoladas que de fato podem ir de encontro aos aspectos legais e não representar os anseios da maioria que ali se encontra.

A partir do PPP da escola, das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados, percebe-se que as relações de poder apontam no sentido democrático, não foram evidenciados movimentos de autoritarismo durante os processos de tomada de decisão, assim as respostas coadunam com a Lei de Gestão Democrática do DF.

“Percebo a atual gestão, eu vejo que ela é muito preocupada em proporcionar essa **partilha com grupo**”. (Ipê Amarelo, grifos da autora)

“Promover relações de confiança e de respeito e dar continuidade ao processo, através do **trabalho coletivo**”. (PPP escola Cerrado, grifos da autora)

⁹LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. O encontro entre currículo e avaliação no PPP da escola. No prelo.

Art. 2º, VII- Democratização das relações pedagógicas e de trabalho [...] (Lei Nº 4.751/2012)

Em relação as categorias intermediárias que emergiram a partir da exploração do material, verificou-se que ainda se tem uma predominância dos aspectos burocráticos e administrativos sobre o pedagógico. Esses dados se inserem no grau de relevância da função administrativa do gestor em detrimento da pedagógica evidenciados nas entrevistas e questionários.

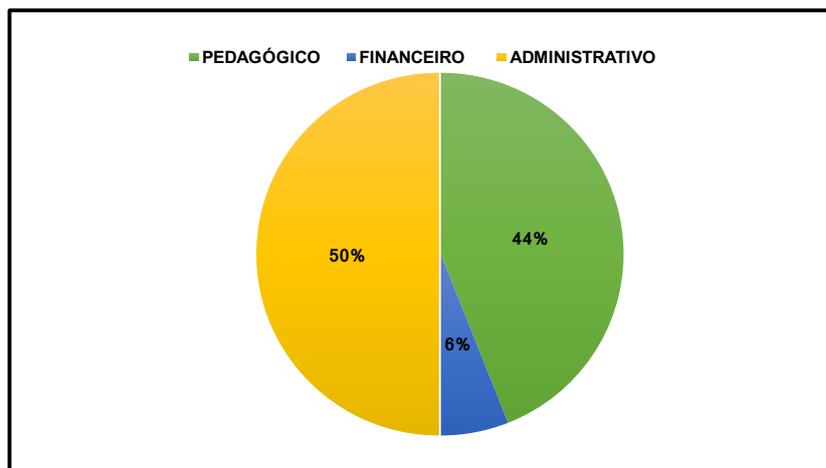
Ribeiro (1968, p. 22) afirma que “[...] a direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte”. Depreende-se que mesmo que os aspectos administrativos façam parte da função do diretor, ela não pode se reduzir a mesma e nem tampouco deixá-las e sobressair ao pedagógico, uma vez que todas as ações realizadas pela gestão têm como fim fortalecer os processos de aprendizagem.

A realidade divulga uma certa contradição nas respostas apresentadas pelas coordenadoras e pelo gestor em relação ao que Ribeiro aponta, expressando-se da seguinte maneira:

Tem a cantina, tem a limpeza tem tudo, então é uma responsabilidade muito grande. E tem de estar em tudo ao mesmo tempo e resolvendo tudo desde a parte do aluno, da família. Tem contato com tudo, acontece algum “pepino” alguma coisa errada, o gestor que tem de chamar, um furto na escola... o gestor tem de ir atrás, uma questão que a mãe teve com a professora... o gestor tem de resolver[...] (Ipê Roxo)

Bom, as nossas atribuições são todas, né? Eu acho que não dá para tirar nada, como gestor a gente faz de tudo, de tudo mesmo. A gente tem de administrar e distribuir bem as funções: o que que o coordenador vai fazer, o que que o supervisor... porque não dá para a gente abraçar tudo, então a gente tem de delegar funções. Agora, para liderar, ter liderança, administrar bem com sua equipe, delegar funções, que é o que está acontecendo lá na nossa escola. (Ipê Branco)

Já no questionário aplicado aos professores em relação ao grau de relevância das ações dos gestores nos campos Pedagógico, administrativo e Financeiro, as respostas apontam que a área administrativa tem sido prioridade na atuação deles, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Relevância do campo de atuação do Gestor

Fonte: Google Forms, elaborado pela autora

Infere-se das respostas acima que existe uma associação direta da figura do gestor com os aspectos da administração, nas falas dos professores Ipê Roxo e Ipê Branco não se confirma nenhuma menção direta a organização do trabalho pedagógico ou aos elementos que o compõe como planejamento, avaliação e currículo, mas sim ao funcionamento do resto da escola.

Essa predominância no aspecto administrativo também foi evidenciada pela observação das reuniões coletivas na instituição. Os gestores direcionavam a maior parte do tempo para tratar das questões administrativas e financeiras, tirando dúvidas dos docentes e transmitindo encaminhamentos definidos pela Secretaria de Educação.

Já as questões pedagógicas eram abordadas pelos coordenadores em reuniões específicas de equipe, que de acordo com a professora Ipê Rosa provoca uma polarização do viés pedagógico, pois ela afirma que “[...] a fala da gestão é sempre a mesma: eu vou passar para a coordenadora, então fica muito em cima da coordenação. É como se a parte pedagógica dependesse só da coordenação”.

Contudo, os questionários dos professores revelam que mais de 80% deles apontam que a atuação dos gestores compreende todas as esferas acima citadas, mas ainda assim prioriza o pedagógico sinalizando uma outra realidade.

Os dados que emergiram revelaram uma contradição em si mesmos, se por um lado os professores apontam que o administrativo se sobrepõe, por outro apontam que o pedagógico é tratado com prioridade. Essa falta de clareza em relação a leitura que está sendo feita no cotidiano demonstra que a OTP e seus objetivos não tem sido

consistente e transparentes aos docentes, que são quem irão realizar a prática diária, já que os processos administrativos devem subsidiar os processos pedagógicos. Lück (2009) aponta que o que as diretrizes políticas e o PPP, que certamente é a expressão máximo das diretrizes pedagógicas, da escola devem está no cerne da natureza da gestão.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informação). (LÜCK, 2009, p.24)

Ainda no que se refere a categoria das funções exercidas pelos gestores, foram demonstrados aspectos nas entrevistas que legitimaram a existência de um transbordamento das funções que compete ao gestor, muitas vezes devido a sua posição hierárquica e a demanda emergencial que surge no dia a dia. A professora Ipê Rosa e Ipê Branco alegam que,

[...] sempre me questioneei sobre o fato de o diretor, do gestor, do vice ou até a parte administrativa da escola ter de lidar com questões de brigas de alunos, sabe? Da parte da orientação? E aí acaba chegando lá na direção? Porque ainda tem esta visão e eu vejo isso muito na escola: “ah, eu vou mandar para o diretor”. Essa é uma função do Serviço de Orientação Educacional. Então muitas vezes, muitas! Passava para a direção, esta função e isso **eu acho que é sobrecarga porque não faz sentido passar isto para a parte dos gestores.** (Ipê Rosa, grifo da autora)

[...]tem alguma coisa que você não faz? não. Tudo a gente faz, não tem o que não fazer. **Estando dentro de uma escola, a gestão faz de tudo:** tem de comprar uma lâmpada, vai. Tem de trocar uma torneira, vai trocar a torneira, entendeu? (Ipê Branco, grifo da autora)

Como se percebe, essas falas podem fornecer elementos que apontam para que a perspectiva pedagógica não seja prioridade na Escola Cerrado, pois a forte demanda que o diretor recebe no interior da instituição muitas vezes impede o foco nas questões que se relacionam diretamente com a organização do trabalho pedagógico, por isso de acordo com Lück (1981, p.16) é necessário que a equipe gestora possa “[...] coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola,

como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e promoção do seu desenvolvimento”.

É preciso entender que a centralidade de atuação do gestor no aspecto pedagógico é o que irá nortear todas as atividades desenvolvidas na escola, dessa forma, o processo decisório é coletivo, mas cabe ao diretor e ao vice exercer sua posição de liderança numa ótica do trabalho pedagógico coletivo e democrático, conforme aponta o Regimento da Rede pública do DF:

Art. 12. São obrigações e responsabilidades do Diretor e Vice-Diretor, em articulação com os órgãos colegiados:

V - propor e planejar ações que, voltadas para o contexto socioeconômico, ambiental e cultural em que a unidade escolar esteja inserida, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos **propósitos pedagógicos da unidade escolar**;

VI - fomentar a Gestão Democrática como forma de garantir o fortalecimento da unidade escolar e a **promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes**; (Regimento escolar, grifos da autora)

Essa predominância do trabalho pedagógico pode ser materializada pela atribuição das funções aos coordenadores pedagógicos como forma de acompanhar e garantir que as ações da gestão ecoem para o grupo de professores, as professoras Ipê Amarelo, Ipê Branco e Ipê Roxo descrevem como essa categoria se manifesta no interior da escola, mas ainda é preciso que essa organização seja colocada para os professores para que eles enxerguem todo o processo decisório que ali se produz.

A princípio nós tivemos esse momento com o gestor e depois nós nos dividimos e vamos para o grupo de professores. Depois dessa discussão com os professores, voltamos novamente com a gestão e repassamos o que foi discutido. (Ipê Amarelo)

Eu acho que como gestor mesmo, a gente tem de administrar e distribuir bem as funções: o que que o coordenador vai fazer, o que que o supervisor... porque não dá para a gente abraçar tudo, então a gente tem de delegar funções. (Ipê Branco)

[...] o gestor que a gente tem na escola, ele tenta ficar a par de tudo, né? Mas ele tem muita confiança, eu acredito, no nosso trabalho de coordenadora, sabe? Enquanto coordenadora, e ele faz reuniões e passa para a gente o que tá acontecendo, e não é ele que passa, a gente conversa e junto a gente resolve o que vai acontecer e a gente fica mais a cargo de repassar para os professores, né? (Ipê Roxo)

Conforme pode-se observar pelas transcrições acima das falas das coordenadoras, existe um momento de reunião em que a gestão estabelece diretrizes e ações para serem partilhadas com o grupo por meio da articulação do coordenador, contudo, essa dinâmica não tem sido se mostrado pelo discurso do grupo de professores da Escola Cerrado, pois pelas observações realizadas nas reuniões coletivas percebeu-se que os docentes constantemente se dirigiam aos coordenadores em todas as situações que envolviam o trabalho pedagógico, mesmo com a presença dos gestores nas reuniões. Zen (2012, p.8-9) ressalta que,

O coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola. [...], mas é preciso reconhecer sua função precípua de formador e articulador, para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano [...].

Ou seja, cabe ao coordenador ser o articulador entre a gestão e os professores dentro de uma legalidade já definida e na clareza daquilo que lhe compete, esse processo de junção deve integrar os objetivos curriculares, as ações definidas pela gestão e o trabalho do professor. De acordo com Aires e Silva (2011) ele não age de forma aleatória, mas dentro de um planejamento buscando a melhoria da instituição, auxiliando na superação de imprevistos cotidianos.

Em relação as estratégias engendradas pela gestão, o PPP sinaliza em seu documento cinco dimensões: Gestão pedagógica, Gestão das aprendizagens dos resultados, Gestão participativa, Gestão de pessoas e Gestão financeira. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 8- Estratégias elaboradas pela gestão escolar da Escola Cerrado para o ano de 2020

Dimensão	OBJETIVOS
1. Gestão Pedagógica	1A- Promover ações pedagógicas coletivas que estimulem o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades individuais tanto no corpo docente quanto no corpo discente; 1B- Promover a formação contínua do corpo docente oferecendo incentivo e valorização da busca pelo conhecimento; 1C- Estimular um ambiente escolar organizado, informativo, criativo, reflexivo, prazeroso e integrado;

<p>2. Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais</p>	<p>2A-Proporcionar ações técnico-pedagógicas que elevem os índices das aprendizagens dos estudantes, impactando diretamente os índices das avaliações externas (SIADE, Provinha Brasil, Prova Brasil e Avaliação Diagnóstica). 2B-Reduzir os índices de alunos defasados idade/série. 2C-Fomentar ações que desenvolvam nos alunos habilidades de interpretação, seleção e organização de informações e dados apresentados por diferentes fontes para decidir e resolver situações-problema. 2D-Elaborar propostas pedagógicas que propiciem à comunidade escolar intervenções na realidade, desenvolvendo a cooperação, coletividade, solidariedade e cidadania.</p>
<p>3. Gestão participativa</p>	<p>3A-Estimular um ambiente escolar organizado, informativo, criativo, reflexivo, prazeroso e integrado; 3B-Propiciar a reflexão de valores morais universais, que busquem a promoção de um cidadão crítico, reflexivo, criativo e ativo que realiza intervenções nas práticas sociais, culturais, políticas e ambientais. Contribuindo para sua plena participação social, na perspectiva de uma formação integral do ser humano; 3C-Propiciar a reflexão de valores morais universais, que busquem a promoção de um cidadão crítico, reflexivo, criativo e ativo que realiza intervenções nas práticas sociais, culturais, políticas e ambientais. Contribuindo para sua plena participação social.</p>
<p>4. Gestão de pessoas</p>	<p>4A- Promover relações de confiança e de respeito e dar continuidade processo, através do trabalho coletivo; 4B-Promover reflexões acerca da inclusão, das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais e de gênero; 4C-Estimular nas pessoas a compreensão e compromisso com as regras sociais em diversos ambientes.</p>
<p>5. Gestão financeira</p>	<p>5A-Promover mecanismos de avaliação da gestão financeira da unidade escolar; 5B-Aplicar corretamente os recursos financeiros destinados à instituição conforme estabelecido em lei; 5C- Realizar prestações de contas de gastos à comunidade e aos órgãos competentes. Desenvolver formas de captação de recursos financeiros para a unidade escolar;</p>
<p>6. Gestão Administrativa</p>	<p>6A-Promover a aquisição de recursos materiais conforme o desejo da comunidade escolar, atendendo as esferas administrativas e pedagógicas da unidade. 6B-Otimizar a utilização dos materiais destinados a escola, sejam eles didáticos, pedagógicos ou administrativos; 6C- Orientar o professor de maneira a promover o uso dos recursos materiais com o projeto</p>

	pedagógico da escola. Promover a conscientização coletiva da comunidade escolar no sentido de manter e conservar o patrimônio público
--	---

Fonte: PPP, elaborado pela autora

Conforme o PPP da escola as ações que serão realizadas pela gestão ao longo do ano estão expressas pelo documento, muitas ainda estão caminhando de maneira incipiente, isso provavelmente deve-se ao fato da Pandemia¹⁰ ainda está em curso, assim, a escola tem atuado de maneira remota¹¹ o que contribui para a morosidade da implementação das estratégias da gestão.

Para Lück (2009, p.25) é “[...]a partir da utilização de tais instrumentos, definem-se metas e ações que contemplam as dimensões socioeconômicas, pedagógicas, administrativas, financeira e física”. O plano da gestão apresentado comporta os objetivos traçados para o ano de 2020, sendo colocado como uma importante ferramenta de atuação dos gestores, mas ele não transparece claramente as ações que serão realizadas para o alcance deles. Assim, foram identificadas algumas ações realizadas que contribuem com o trabalho pedagógico.

Em menção a gestão pedagógica, foram percebidas nas observações de reunião pedagógica, nas entrevistas e questionários ações que contemplavam os objetivos **1B** e **1C**:

Quadro 9- Objetivos e ações inferidas da Gestão pedagógica

Objetivos	Ações inferidas
1B -Promover a formação contínua do corpo docente oferecendo incentivo e valorização da busca pelo conhecimento;	[...]para fortalecer o pedagógico, esse vínculo com os professores foi mesmo ofertando um incentivo, um apoio a eles, os recursos que eles pediam pra gente, formações, né? Então tudo o que eles nos pediam... estando próximos, reuniões no Meet. (Ipê Branco) O gestor informa que a formação solicitada pelo grupo de professores sobre a RAV ¹² foi atendida e irá acontecer na próxima semana. (Observação reunião coletiva)

¹⁰Conforme aponta a Agência Brasil a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara no dia 11 de março de 2020 que o mundo enfrenta uma pandemia do novo Coronavírus.

¹¹ Conforme orientação do programa “Escola em casa DF”.

¹²Sigla referente a Relatório de avaliação implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<p>1C-Estimular um ambiente escolar organizado, informativo, criativo, reflexivo, prazeroso e integrado;</p>	<p>E hoje eles saíram de lá e disseram assim: “ a gente pode voltar?”, “sempre que vocês quiserem”, “ai, vai ter esse mimo sempre?”, eu disse: vai, um cafezinho, um chazinho, venham sempre... “ai que sala cheirosa”.... (Ipê Branco)</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos dados inferidos no quadro acima, percebe-se que a gestão demonstra ouvir as demandas que emergem do grupo, buscando implementar ações para saná-las e ao mesmo tempo alcançar os objetivos propostos. Além disso, efetivar suas responsabilidades de Gestor conforme o Regimento sinaliza:

Art. 12 VII – estimular a formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na unidade escolar por meio de **ações pedagógicas** que favoreçam o seu desenvolvimento; (Regimento escolar, grifos da autora)

É importante que a gestão realize todas as ações necessárias ao fortalecimento da dimensão pedagógica na escola, já que a função precípua da instituição de ensino é promover a aprendizagem dos alunos por meio de uma educação de qualidade, dentro de um contexto democrático. Assim, “A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” Lück (2009, p. 95).

No que se refere a Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais não foram encontradas por meio dos dados ações que tentassem efetivar os objetivos propostos. Esse elemento revela uma preocupação em relação a efetivação das estratégias pedagógicas que o gestor realiza, uma vez que a aprendizagem do aluno não pode ser colocada de lado em razão de outras demandas inerentes a atuação dele. E o fato de não aparecerem nos discursos dos gestores, professores e coordenadores sinaliza que não estão estabelecidos como marca prioritária. Lück dispõe que as ações pedagógicas devem ser pautadas

[...] em uma estratégia de intervenção, organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimentos dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. (Luck, 2009, p. 25)

Na Gestão Participativa temos a repetição de um objetivo inerente a Gestão Pedagógica, mas com um novo significado, já que a premissa da participação se funda no ideal de que todos sejam corresponsáveis pelo ambiente descrito.

Quadro 10- Objetivos e ações inferidas da Gestão participativa

Objetivos	Ações inferidas
3A- Estimular um ambiente escolar organizado, informativo, criativo, reflexivo, prazeroso e integrado;	A gestão aqui trabalha com ações conjuntas e participativas que acaba por incentivar e estimular prática dos docentes. (Questionário 2)

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo **3A** pode ser enxergado no cotidiano na instituição, pois nos momentos de observação das reuniões coletivas, eram percebidas relações amistosas de convívio, uma participação ativa de todos em fazer funcionar as atuais configurações da escola, além de uma relação dialógica aberta entre os sujeitos presentes. Conforme a professora Ipê Amarelo aponta:

[...] essa ligação do gestor com o professor influencia muito no trabalho, a questão do incentivo, a questão de oferecer recurso tanto material quanto do espaço, até mesmo do psicológico é muito importante.

Em relação a Gestão de pessoas foram percebidas por meio das observações das reuniões coletivas que os gestores têm tentado implementar um ambiente favorável a realização dos objetivos propostos e não somente em relação aos aspectos físicos, como também nas dinâmicas estabelecidas para que o outro possa ser ouvido e atendido.

[...] o objetivo das práticas de organização e gestão é o de prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos (Libâneo, 2015, p. 23)

Quadro 11- Objetivos e ações inferidas Gestão de pessoas

Objetivos	Ações inferidas
4A- Promover relações de confiança e de respeito e dar continuidade processo, através do trabalho coletivo;	Os gestores são fundamentais para o nosso trabalho como professores, pois quando desempenham seu trabalho com eficácia nos sentimos mais seguros e entusiasmados para trabalhar. (Questionário 18, grifos da autora)

4C -Estimular nas pessoas a compreensão e compromisso com as regras sociais em diversos ambientes.	A gestão passa informações com clareza, tira dúvidas, além de ser uma gestão bastante democrática. (Questionário 8)
---	---

Fonte: elaborado pela autora

Ou seja, o que Libâneo afirma e a fala do professor pelo questionário 18 demonstram de forma teórica e prática, respectivamente, que todas as realizações da gestão não podem perder de vista o favorecimento da aprendizagem dos alunos e uma educação de qualidade como prioridades.

A Gestão Financeira é um das que mais se destaca na escola, especialmente porque a instituição passa pela primeira reforma significativa desde sua inauguração em 1971. Durante as reuniões os gestores sempre faziam devolutivas do andamento da aplicação dos recursos e apontavam o atendimento das próximas demandas.

Quadro 12- Objetivos e ações inferidas Gestão financeira

Objetivos	Ações inferidas
5B -Aplicar corretamente os recursos financeiros destinados à instituição conforme estabelecido em lei;	Prestação de contas de maneira informal nas reuniões coletivas da escola. (Observação reunião coletiva)
5C - Realizar prestações de contas de gastos à comunidade e aos órgãos competentes. Desenvolver formas de captação de recursos financeiros para a unidade escolar;	[...] essa nova gestão chegou já fazendo um movimento na escola muito grande, de reforma mesmo, de obra de melhoria, e de ouvir os professores: “qual a necessidade que vocês veem? Do espaço físico mesmo. A nossa escola se não me engano, ela foi a primeira construída na Ceilândia e ela nunca tinha passado por uma reforma. [...] porque são muitos anos sem manutenção e essa nova gestão já chegou fazendo as coisas acontecerem, sabe? (Ipê Roxo)

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme aponta Libâneo,

[...] o objetivo das práticas de organização e gestão é o de prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos (Libâneo, 2015, p. 23)

As práticas de organização também se referem a dimensão financeira, visto que o trabalho pedagógico está diretamente vinculado a ele, a autonomia concedida por meio da gestão democrática não se relaciona somente a construção da proposta

pedagógica da escola, mas em provisionar e utilizar os recursos da melhor maneira para efetivá-las, dentro de uma proposição legal específica.

A dimensão da Gestão Administrativa da instituição escolar compreende que os recursos materiais são alocados nessa dimensão, conforme seu PPP.

Quadro 13- Objetivos e ações inferidas Gestão administrativa

Objetivos	Ações inferidas
6A- Promover a aquisição de recursos materiais conforme o desejo da comunidade escolar, atendendo as esferas administrativas e pedagógicas da unidade.	A busca por dar suporte, recursos e materiais aos professores é fundamental para que a prática pedagógica do professor regente aconteça. E é como acontece aqui. (Questionário 13)

Fonte: elaborado pela autora

Entende-se que a questão administrativa vai além da provisão de materiais, compreende também as questões da alocação de verbas na escola, no levantamento das demandas físicas da instituição de ensino, e também, as práticas relativas aos recursos humanos.

As estratégias identificadas e analisadas a partir do plano de ação da Escola Cerrado traduzem as ideias que são organizadas e planejadas a partir de um contexto específico da realidade escolar. As formas de efetivar o trabalho da gestão, ou seja, a materialização no cotidiano são as ações executadas por eles.

Dessa forma, não se fala em ações sem planejamento, o ato de planejar implica numa antecipação daquilo que será vivenciado na prática, por isso, se torna indispensável a participação do gestor nessa etapa, por meio de um acompanhamento sistematizado, democrático e emancipatório.

[...] a inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas da trilha que a instituição irá seguir. Dessa forma caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe organizadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático, participativo da educação. (VEIGA, 2003, p. 279)

O projeto político pedagógico da instituição abriga as ações que serão realizadas na escola, conforme aponta Veiga (2007) ele é entendido como a própria

organização do trabalho pedagógico e atua em busca da melhoria da qualidade da educação.

No contexto da gestão democrática o PPP se configura como um elemento de efetivação da democratização e da autonomia da escola pública, uma vez que ele deve ter como princípio a participação coletiva em sua construção e o respeito as peculiaridades do contexto para o qual ele foi pensado. A Lei 4.751/2012 dispõe que,

Art, 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

E o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF aponta que,

Art. 154. A unidade escolar deverá elaborar democraticamente o Projeto Político Pedagógico - PPP de acordo com o documento "Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas", observando os demais documentos legais que normatizam o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

Assim, essa liberdade concedida pela gestão democrática para formular seu documento possibilita o desenvolvimento de um trabalho pautado na realidade concreta que ali reside, além disso, sem o PPP a escola não possui uma diretriz clara de sua natureza de atuação, não consolida sua identidade institucional, não realiza planejamento contextual, não se mobiliza como espaço de luta social e nem tampouco efetiva a gestão democrática.

Nas observações realizadas na Escola Cerrado percebe-se que o PPP não tem sido colocado como foco das discussões ali realizadas, em nenhuma das reuniões coletivas ele foi referenciado. Já no documento da escola a sua construção foi apontada da seguinte maneira:

O Projeto Pedagógico (PP) da Instituição Educacional Escola Classe Cerrado vem sendo construído (há) anos com a participação dos profissionais de educação que nela atuam e, se preocupam com uma educação de qualidade visando a formação integral do aluno como ser pensante e participativo no processo de desenvolvimento psicopedagógico. A formação deste projeto foi amplamente discutida em reuniões coletivas visando envolver os servidores da forma ampla a fim de buscar novas ideias e sugestões para um projeto criativo e inovador na construção da educação desta Instituição. (PPP Escola Cerrado)

As entrevistas e questionários revelam uma contradição entre o que está expresso no documento e nas falas das coordenadoras e professores, pois elas afirmam que não foram realizadas reuniões específicas para a construção coletiva do PPP, sendo ele foi revisitado pela equipe gestora e socializado com a comunidade escolar.

O PPP atual ele foi só uma revisão. Revisou-se o PPP antigo, porque nós não sentamos para fazer este. [...] hoje ele foi organizado assim: ele foi revisto por alguns setores da escola, foi revisado e feito. Mas não teve a participação dos professores. (Ipê Rosa)

Essa realidade apreendida revela uma preocupação quanto as práticas democratizadoras que tem sido realizada na escola e quais reflexões a instituição de ensino tem realizado sobre suas ações, se por um lado a presença do documento é indispensável, por outro é necessário que ele transpareça objetivamente todas as dimensões da escola. O fato dos professores não fazerem uso do PPP pode está relacionado a ausência da identidade docente nele.

Em relação aos planejamentos eles se constituem como um importante pilar na organização do trabalho pedagógico e se relacionam diretamente com práticas da gestão, Libâneo (2015, p. 125) define planejamento como “[...] uma atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidade a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”. Na realidade pesquisada os planejamentos são conduzidos pelas coordenadoras e não tem a participação direta dos gestores.

Em relação a avaliação da gestão, o que se configura um importante aspecto da gestão democrática, já que ele foi instituído como um meio de representatividade deve-se propiciar momentos para revisitação das ações planejadas e realizadas sendo um importante norteador do trabalho realizado.

Na escola Cerrado os professores afirmam que não possuem um espaço sistematizado para que ocorra um momento avaliativo, elas ocorrem de maneira informal e não possuem nenhuma forma de registro das demandas.

A gente avalia assim: “ah, isso aqui não deu certo, tal ação pode fazer diferente”, mas essa avaliação institucional mesmo não, ainda não. (Ipê Roxo)

Eu, enquanto coordenação gostaria de ser avaliada para eu saber: ah, isso aqui foi bom, isso aqui não foi. E assim deveria ser com a gestão, com a equipe de secretaria, acho que deveria ser avaliado. (Ipê Rosa)

[...] é feito também dessa maneira nas próprias reuniões, acho que você participou da última, uma professora não gostou da planilha, então falou. (Ipê Amarelo)

A realidade escolar se constitui como um ambiente dinâmico e repleto de desdobramentos inesperados, assim, o papel que cabe ao gestor é desafiador na medida em que ele busca efetivar as estratégias que estão previstas pelos documentos norteadores da SEEDF e do PPP da instituição.

A gestão democrática como pilar fundamental da educação pública foi institucionalizada numa tentativa de firmar um compromisso por uma escola de qualidade, com a concessão de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, partindo-se de uma base legal expressa com foco nas singularidades de cada contexto escolar.

Na realidade da Escola Cerrado percebe-se que tem sido clara a tentativa diária de se efetivar a gestão democrática por meio de um processo de tomada de decisão coletiva e constatare reavaliação das ações realizadas, entretanto, ainda são necessários que gestores e comunidade escolar rompam com algumas práticas que não são mais coerentes num contexto democrático e de resistência, como a construção de objetivos compartilhados por todos em todas as dimensões e a valorização do PPP que vai além de um simples documento prescritivo, ele se constitui como a alma da escola e o norteador de todas as estratégias a serem implementadas.

Além disso, o aprofundamento teórico necessário para esse avanço pode ser solucionado com formações continuadas específicas para o contexto da escola, inclusive para a própria gestão, visto que, percebe-se uma predominância da dimensão administrativa sobre a pedagógica, e isso, pode provocar uma fuga da função precípua da escola: promover a aprendizagem.

4.2 A Relação dialógica entre Gestão escolar e Organização do Trabalho Pedagógico: materialização das práticas

Para iniciar as discussões acerca da definição de Organização do Trabalho Pedagógico- OTP, assume-se que a natureza do trabalho da gestão desenvolvido na escola relaciona-se diretamente com a prática pedagógica que é exercida pelo professor em sala de aula e a produção de conhecimento que ali se desenvolve. Assim, a partir da OTP o que se concebe como pressupostos orientadores pela instituição expressos no PPP, será materializado em sala de aula.

Existe uma multidimensionalidade de elementos vitais para compreender o exercício efetivo dessa categoria, não se limitando a ação docente de ensinar, conforme corrobora Ferreira (2008, p.1):

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos.

O trabalho pedagógico constitui-se de múltiplas dinâmicas que antecedem o contexto da sala de aula em si, devendo ser considerado no âmbito de toda a escola e sujeitos inerentes ao ambiente como coordenadores pedagógicos e gestores escolares, mas também em nível da sala de aula realizado pelo professor. Conforme Silva (2011, p.35) “É importante ter clareza acerca da concepção de educação que nos orienta, pois ela poderá determinar como acontecerá o olhar e o trato pedagógico da diversidade em um contexto teórico e de práxis, portanto da formulação e materialização curricular”.

Assim, empreende-se que a orientação curricular e o planejamento do que será realizado na aula é precedido por um processo existe anterior que acontece na coordenação pedagógica entre os pares, sendo mediada por uma equipe gestora responsável por conduzir o trabalho a ser desenvolvido.

Silva (2017) define que o planejamento escolar agrega três níveis: **macro**, **meso e micro**. O nível macro refere-se às competências do Estado na tomada de decisões e elaboração de políticas educacionais, já o nível meso se relaciona com as instâncias mediadoras entre as políticas de Estado e a escola. Por fim, o nível micro compreende a escola e a sala de aula com todas as ações que serão planejadas e

desenvolvidas ali. Dessa forma, a reflexão acerca de uma ação por parte do professor previamente pensada e sistematizada é indispensável ao desenvolvimento do trabalho, além disso, precisa-se compreender que o espaço escolar pressupõe escolhas pedagógicas que irão orientar todo o processo.

Essas escolhas como toda ação humana configuram-se como políticas, já que imprimem uma relação de poder no processo, em que o docente se pauta ao assumir sua função em sala de aula. Assim, a organização do trabalho pedagógico no nível micro deve-se atribuir a OTP como ontológica e histórica, interacional, pois é relativa a um determinado grupo de sujeitos (professores e estudantes), num determinado tempo sendo produtora de conhecimento que se realiza de forma intencional.

4.2.1 A natureza do trabalho pedagógico

Ao tratar da natureza do trabalho pedagógico é necessário conceber, primeiramente, que as categorias trabalho e educação sejam tratadas de formas separadas e só a posteriori correlacioná-las. Entende-se por trabalho, de uma maneira generalizada e apoiando-se em Marx (2013), como uma atividade que se dedica a um fim em um processo almejado, pensado e objetivado, qualificando o homem e separando-o da natureza, conferindo um caráter histórico a ele, pois se aprofunda com o tempo.

[...]trabalho, em sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo. (FREITAS, 2008, p. 97)

Conforme aponta Duarte (2016, p.18) “[...] a descoberta de que o ser humano se diferenciou dos animais pela atividade de trabalho e que o único ato existente de transformação da realidade pela atividade humana altera a compreensão de mundo”. Pode-se vislumbrar que é a natureza da atividade do trabalho em se produzir algo que transforma o homem em ser racional e historicamente situado num determinado contexto.

De acordo com Saviani (2007) o homem necessita aprender a ser homem, ele não nasce um, se torna e à medida que a atividade humana do trabalho se torna

complexa, sua formação também. Dessa forma, a origem da educação coincide com a própria origem do homem enquanto ser, conferindo um caráter histórico-ontológico às categorias trabalho e educação.

O trabalho enquanto princípio educativo se assemelha à busca do homem em transformar algo e a si mesmo pelas suas ações, contudo, esse não produz um produto em si que seja palpável conferindo-lhe um caráter de produção imaterial. Essa imaterialidade é o que irá caracterizar a natureza do trabalho educativo, não havendo separação entre produto e consumo.

Ao se relacionar trabalho e educação no sentido pedagógico, constrói-se uma nova unidade metodológica bastante abrangente que se coloca de forma imbricada na organização do trabalho pedagógico. Visto que, ao se considerar trabalho como princípio educativo e pensá-lo a partir de uma dimensão histórica-ontológica do ser, se objetiva com esse trabalho transformar a natureza à medida que se transforma também.

Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297)

Portanto, a dimensão histórica-ontológica é uma das categorias presentes no trabalho pedagógico, sendo resultado de uma ação dialética ao longo do tempo movida pelo próprio homem e tem como resultado sua própria constituição enquanto ser. Saviani (2007) valida essa perspectiva ao afirmar que o processo educativo é ao mesmo tempo a produção e a formação do homem, pois a medida em que se educavam, educavam novas gerações. Constituindo histórico pela ação do tempo e ontológico em relação a formação do ser.

Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educando-a. não há sociedade sem trabalho e sem educação. (KONDER, 2000, p.112)

Dessa forma, compreender a natureza do trabalho educativo implica em perceber que existem princípios correspondentes a cada época histórica e tipo de sociedade. O princípio educativo se constrói dentro de um determinado tipo de sociedade, para aquele tipo de sujeito.

4.2.2 A tríade constitutiva do trabalho pedagógico na escola

A organização do trabalho pedagógico na escola está intimamente relacionada com a forma com que o capitalismo atua, uma vez que as dimensões pedagógicas e filosóficas coexistem com as ideológicas, políticas e simbólicas. Assim, a escola torna-se um espaço de reprodução da ordem vigente ao mesmo tempo que também pode ser produtora de novas abordagens, apresentando-se como resistência. No caso da sociedade capitalista, ela está relacionada com a sua força dominante pelas relações sociais, econômicas e políticas e também pela dominação das ideias.

[...] os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias. MARX (2009, p. 72)

A dimensão pedagógica se configura como a centralidade do trabalho do professor, estando as outras dimensões imbricadas no processo, assim, as fundamentações teóricas e filosóficas definidas de forma coletiva ou singular tem um impacto direto no cotidiano produzido na escola e perpassam pelo campo ideológico e político a todo momento, por isso, devem ser colocadas como instrumentos de mudança e luta contra hegemônica.

Compreende-se, como colocado anteriormente, que um dos objetivos da escola reside em produzir conhecimento. Nesse processo de construção destacam-se quais os elementos historicamente acumulados serão transmitidos e quais as formas adequadas (ação) de ser fazer compreender ao que foi selecionado. Saviani (2013, p.13) exalta que “[...] o trabalho educativo é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ao se destacar o valor da intencionalidade do trabalho pedagógico, afirma-se concomitantemente que essa ação tem um ponto de chegada, mas qual seria esse ponto de chegada? Como organizar de forma sistemática e clara um ponto de chegada? A serviço de quem estaria esse ponto de chegada? Essas questões reforçam a necessidade de uma teoria pedagógica muito clara e consistente no fazer docente, como também a demanda de organização efetiva das atividades escolares

para se alcançar o saber sistematizado, assim, conforme Saviani (2013) a mediação da escola provoca um movimento dialético para alcançar o saber elaborado, aquele socialmente valoroso.

A partir dessa busca, surgem dois pontos relevantes para que esse saber elaborado alcance o aluno: o primeiro diz respeito as diferentes formas de organização dos espaços de efetivação das ações que serão realizadas, em que são elencados os conteúdos, tempos, procedimentos e formas de avaliação. Já o segundo se refere a relação entre professor e aluno que constitui esse processo educativo.

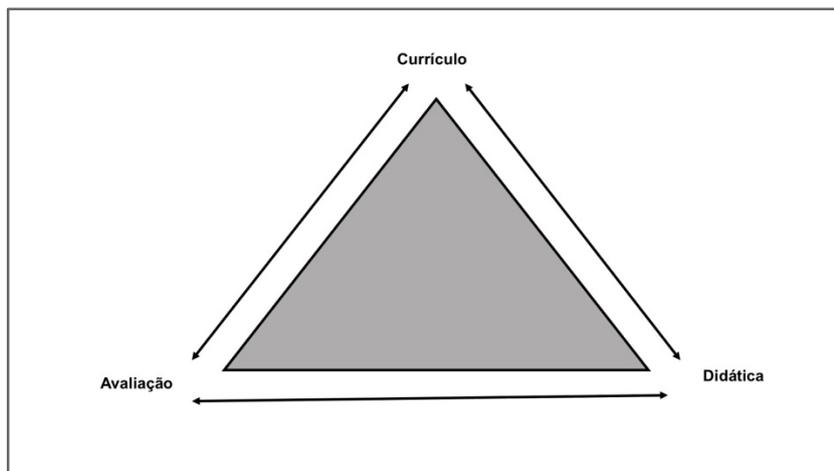
A constituição social dos sujeitos leva a transformação da realidade, pois a prática educativa se configura como a materialização da teoria e por consequência a prática social se constitui ponto de partida e de chegada dela. Dessa forma, uma real mudança acontecerá quando se respeita a realidade dos sujeitos, quando se conhece o campo de atuação do docente por meio de um diagnóstico e faz uso da teoria como meio de intervenção e mudança. Vásquez afirma que,

Entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. (2011, p.237)

Após definidas a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e produção de conhecimento como central em seu trabalho, é necessário discutir como o acesso ao saber elaborado é efetivado por parte do aluno. Esse saber corrobora rumo a mudança real concretizada pelo trabalho pedagógico. Assim, três elementos são indispensáveis a OTP: **currículo, didática e avaliação**.

Essas três categorias se articulam o tempo todo na organização do trabalho pedagógico, sendo importante salientar que não existe hierarquia entre esses elementos constituintes, eles se implicam simultaneamente a todo momento, construindo um movimento dialético e estabelecendo uma relação dialógica tanto no nível de escola em que todos participam quanto em sala de aula com a condução do professor.

Figura 4- Elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico



Fonte: BERNSTEIN (1996), elaborado pela autora

Objetivou-se com essa pesquisa discutir a OTP no nível escolar com foco na atuação do gestor e nas ações planejadas e executadas para a efetivação das políticas curriculares no âmbito da SEEDF. Essas escolhas por parte das equipe gestora estão imbricadas em sala de aula, uma vez que essa ainda se constitui como o chão de efetivação de todo o planejamento “[...] considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico da escola é importante porque impede que nos limitemos à interação entre professor e aluno, como se ela fosse uma relação isolada”. (FREITAS, L. et al., 2009, p. 30)

A **didática** é comumente relacionada ao uso de técnicas de ensino no âmbito do desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim, essa visão simplista de um campo da pedagogia que pode definir os rumos da produção de conhecimento não deve ser compreendida apenas como a forma de ensinar do professor, mas como um conjunto de tomadas de decisões, políticas inclusive, que envolvem todo o processo educativo, desde a seleção de conteúdos, métodos e avaliações perpassando pelo currículo e pela relação professor-aluno.

No sentido histórico, percebeu-se que a didática tem avançado em conformidade com a Educação, novas abordagens na concepção de homem e mundo, exigem novas formas de pensar a forma de ensinar. O ato de educar alguém ou de se ensinar algo a outro está presente na humanidade desde os primórdios, os registros da educação na antiguidade clássica e na idade moderna já denotavam a presença de uma relação de aprendizagem. Mas as mudanças mais significativas no campo se deram a partir dos séculos XVII e XVIII com as produções de Comenius

(1670) acerca dos manuais de ensino, da divisão de classes por idade e na orientação direta da atuação do professor; e Herbart (1841) com a distinção entre meios e fins do processo educativo.

No Brasil, Libâneo contribuiu significativamente com o campo da Didática, denominando-a como “teoria de ensino” cujo objetivo habita em investigar os fundamentos, condições e as formas de realizar o ensino:

A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre o ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO, 1990, p. 25)

Já para Candau (2013) a didática se configura como um instrumento de enfrentamento a ordem econômica do capital, para ela, a didática divide-se entre “*instrumental*” e “*fundamental*”, em que a primeira tem centralidade no conjunto de técnicas de ensino, posicionando o professor como detentor do saber e a realidade do aluno não é levada em consideração. Já a didática fundamental, pressupõe que o trabalho pedagógico deve-se pautar numa realidade concreta e no uso da teoria-prática no processo.

A didática na organização do trabalho pedagógico vai além da concepção de métodos e formas de ensinar, conforme Duarte (2016, p.59),

O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento de mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Ressalta-se que eles são importantes na sistematização do processo educativo que parte de um Currículo prescrito, mas devem ser flexíveis e inclusivos na dinamização da realidade que está posta, levando em consideração o objetivo da instituição escolar e seu compromisso político e social na mudança da ordem econômica vigente. Assim, coadunado com as concepções de Freire:

A didática [...] é fundamentada na educação libertadora compreendida como um momento que estimula os estudantes a se mobilizar para a aquisição da educação, ou seja, do poder. Em suma, a educação libertadora tem como pilar o diálogo que implica em responsabilidade,

direcionamento, determinação, disciplina e objetivos previamente definidos. (FREIRE, 2006, p. 149).

A **Avaliação** assume um papel importante dentro da organização do trabalho pedagógico, conforme Silva (2017) “[...] a avaliação deve ser orientadora de toda a prática, ela inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico. “

O papel que a escola assume perante a sociedade, bem como, seus pressupostos teóricos e filosóficos corroboram na compreensão do processo avaliativo e de que forma serão realizadas no âmbito da escola e sala de aula. A avaliação, de acordo com Villas Boas (2017), pode assumir três níveis: da aprendizagem, institucional e em larga escola. Mas as que interessam as discussões pretendidas nesse trabalho em profundidade são as duas primeiras.

As avaliações de larga escala têm sido utilizadas no ranqueamento do trabalho das escolas, e não como uma forma de reflexão sobre o resultado e quais implicações que teriam na revisitação das estratégias desenvolvidas no interior da instituição, nem tampouco demonstram preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Tem sido colocada perniciosamente como forma de demonstrar o fracasso da escola pública, evidenciando a todo momento a necessidade de intervenção de grandes instituições privadas para salvar aquilo que os profissionais técnicos não conseguem. Assim, lançam mão de estratégias do capital para entrar na escola, como por exemplo, uma gestão com foco em liderança administrativa e em resultados (FREITAS, 1995), assim, a gestão democrática se consolida de forma contrária à sua natureza e passa a exercer controle sobre normas e resultados,

O gestor ou diretor (quase sempre como órgão unipessoal de caráter tecnocrático) ressurgiu, na concepção ideológica neoliberal, como detentor de uma nova centralidade organizacional, porque é ele que deve *prestar contas* pelos *resultados* educacionais, podendo ser claramente apontado como único ou principal responsável pela efetiva concretização das metas e objetivos previamente definidos. (AFONSO, 2003, p. 46, grifos do autor)

Nesse momento, a escola, por meio da gestão democrática, precisa atuar como resistência, não perdendo de vista a sua função precípua de produzir conhecimento e também de promover transformação numa ordem econômica que reforça a desigualdade a todo momento por meio de sua lógica meritocrática de acesso e permanência.

Assim, a avaliação institucional se coloca como um primeiro passo de mudança desse cenário opressor. Seu caráter avaliativo mais abrangente permite uma participação efetiva de todos os envolvidos no processo de gestão democrática. Primeiramente, porque ela pode romper com a centralidade colocada na figura do diretor escolar, já que numa democracia a construção e o processo decisório são coletivos. E depois, porque ela deve visar o desenvolvimento pessoal e coletivo dos profissionais em sua atuação e o aprimoramento das ações futuras por meio de uma reflexão dos resultados.

André (1990) aponta que a mudança nesse cenário ocorre a partir de um movimento político que envolva a todos, julgando ser indispensável a implementação nas escolas de espaços de discussão entre toda a equipe escolar para analisar conjuntamente o seu fazer pedagógico. Conforme Villas Boas (2017, p.23) “[...] isso só será possível com uma gestão escolar democrática, que possibilite o diálogo, a comunicação horizontal entre os professores e entre eles e os estudantes”.

A avaliação das aprendizagens representa outra vertente da avaliação educativa e tem objetivo principal de auxiliar no processo de aprendizagem do aluno do início ao fim, como também subsidiar as estratégias dos professores promovendo reflexão de sua própria prática pedagógica. A avaliação das aprendizagens que visa o desenvolvimento de professores e alunos é denominada de formativa, para Hadji (2001, p. 21) a avaliação formativa corresponde ao ideal de avaliação e apresenta as seguintes características:

- Colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido; tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- Propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que atualmente, ele é;
- Inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Avaliação das aprendizagens é capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no interior da sala de aula e para o crescimento do aluno, uma vez que a partir de uma reflexão processual e levando-se em consideração o currículo pensado e definido pelos profissionais da escola, o professor será capaz de lançar mão da estratégia mais assertiva. Assim, o triângulo

da OTP proposto anteriormente torna-se significativo com a compreensão mais ampla que o trabalho pedagógico não se resume a ensinar.

O Currículo coloca-se como documento norteador do processo pedagógico, para Saviani (2016, p.55) “[...] é um ato de uma escola não é outra coisa se não a escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de sua existência: educação das crianças e jovens”. Mas para além de conteúdos as políticas curriculares trazem as vozes a serem ouvidas, porém, o perigo reside no momento em que só se ouvem os poderosos, aqueles que interessam que a educação continue a perpetuar essa lógica de mercado na ótica capitalista.

Precisa-se compreender que o currículo não é neutro, segundo Apple (2006) tem-se uma visão equivocada de neutralidade, para ele, existe uma interface entre saber e poder, e a concepção de currículo neutro pressupõe ausência de poder e a perpetuação da desigualdade vigente.

Assim, enquanto o currículo se configura como território de disputa e de controle que visa impregnar a ideologia dominante exercendo um monopólio sobre conhecimento e estabelecendo o controle nas mãos de poucos não irá promover a superação da ordem do capital. Conforme Apple (1997) o conhecimento oficial é centrado nos cânones de verdade universalizantes feita por alguém (um grupo) para quem uma visão particular de cultura se torne legitimada e validade para ser distribuída na escola.

Contudo, da mesma maneira que o Currículo pode representar a perpetuação de um sistema desigual, também é capaz de promover resistência. Essa postura rumo à mudança pode ser na organização do trabalho pedagógico, uma vez que a escola pode lançar mão de sua autonomia por meio da gestão democrática e construir um Projeto Político Pedagógico emancipador, que atendam as demandas específicas da escola e dos alunos. Proporcionando o que Young (2007) denomina de conhecimento poderoso:

[...] o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (2007, p. 1296).

Portanto, deve-se conceber que a própria resistência também reside no Currículo, na avaliação e no planejamento escolar, desde que haja uma assimilação crescente do papel educativo da escola e ao que ela se propõe. O sujeito deve ser ativo em sua relação transformadora com a natureza e a sociedade e pelo trabalho educativo se transformar e modificar sua consciência por meio de uma ação intencional, concretizando essa intencionalidade pelos níveis de decisão que são tomadas. (VEIGA, 2008)

4.2.3 O espaço do planejamento na Organização do trabalho pedagógico: do Projeto político-pedagógico à sala de aula

O planejamento se constitui como um processo pautado numa ação intencional e sistematizada, suas diretrizes se arrolam em um documento norteador construído coletivamente por todos os sujeitos que compõem a escola. Esse documento em questão denomina-se Projeto político-pedagógico-PPP da instituição escolar, que tem como característica, conforme Vasconcellos (2019, p.22), [...] ser um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re) construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança”.

A mudança ocorre a partir de um movimento de resistência que se consolida pela voz coletiva no interior da escola e é justamente o PPP que irá viabilizar para que tais ações aconteçam, visto que:

O PPP é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativo que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (VASCONCELLOS, p. 25)

Em termos de plano global da instituição deve-se deixar claro que o processo de participação é coletivo e democrático, devendo envolver toda a comunidade escolar no compromisso com a transformação da realidade. Além disso, o planejamento coletivo é uma das formas de consolidação da gestão democrática na escola, uma vez que tanto o diagnóstico quanto as projeções futuras são comungadas e decididas por todos.

A transformação da realidade surge da tentativa de se redefinir a escola capitalista que migre dos interesses do capital aos interesses do aluno. Mas ela só irá ocorrer a partir de um trabalho coletivo pautados em ações qualificadas pela comunidade que atua na escola, ou seja, na perspectiva da atuação na dinâmica de uma escola é o PPP que se configura como o instrumento capaz de dar voz a quem conhece e já faz parte do processo. Dessa forma, Veiga afirma que:

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível. (2001, p. 57)

Após compreender e refletir sobre a realidade escolar, o que a comunidade vislumbra para o futuro da escola e a consciência acerca da necessidade de mudança, parte-se para a definição do que será ensinado e aprendido na escola para que a transformação seja real. Assim, os conhecimentos que devem ser produzidos precisam ser socialmente relevantes e devem atender ao propósito da escola.

O planejamento no contexto escolar deve respeitar o que foi estabelecido coletivamente pela expressão democrática da comunidade escolar e que se materializa pelo PPP como apontamento a ser seguido, devendo sempre ser fiel ao que o projeto político-pedagógico se propõe, visto que, ele também está em constante reavaliação. Dessa forma, o PPP e o planejamento escolar também são instrumentos de resistência contra a ordem do capital, Calazans (2007, p.13) afirma que,

[...] se concordarmos que é o “capitalismo que planeja o planejamento”, estaremos anuindo que o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalistas, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado.

É nessa ideia de se romper com a estrutura do capital que se insere a importância do planejamento escolar ser partilhado por todos os envolvidos no ambiente escolar.

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão

qualquer, mas grávida de intenções na realidade. (VASCONCELLOS, 2002, p. 43)

Cabe a equipe gestora promover momentos de discussão coletiva e revisitação do Projeto Político Pedagógico sempre que for pertinente e aos professores em zelar pela fidedignidade do planejamento ao transpô-lo para sala de aula, devendo estar atento aos objetivos estabelecidos aos conteúdos expressos pelo Currículo. Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve-se vincular tanto ao projeto político-pedagógico quanto ao planejamento de sala de aula.

4.2.4. Quais apontamentos extraídos do campo de pesquisa

A partir da imersão no campo de pesquisa buscou-se também apreender quais percepções que professores, gestores e coordenadores têm da organização do trabalho pedagógico realizado na Escola Cerrado. Durante o levantamento de dados emergiram algumas categorias intermediárias que revelaram como os sujeitos da pesquisa compreendem o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Cerrado dentro de uma perspectiva de gestão democrática.

Inicialmente, salienta-se que a função do gestor na OTP vai além da delegação de atribuições, atuando como o articulador de um processo que envolve autonomia nas decisões coletivas e participação ativa no processo de planejamento e organização do trabalho para atender as demandas específicas da unidade de ensino. O processo é coletivo, mas é imprescindível que o gestor o conduza, seja de forma direta ou não.

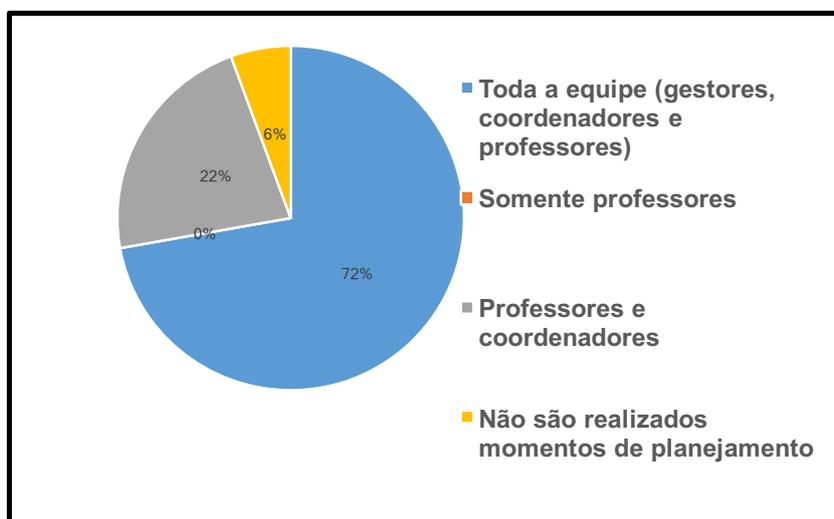
Tem de **conduzir a elaboração, a divulgação, o planejamento, do Projeto Político Pedagógico - PPP**, é muito importante e principalmente, **é articular este trabalho entre toda equipe**, tanto dos professores quanto dos coordenadores, dos orientadores e funcionários da escola... e acredito que esse trabalho deve ser feito em equipe! (Ipê Amarelo, grifos da autora)

A fala da coordenadora Ipê Amarelo aponta que a atividade que cabe ao gestor está claramente difundida para a equipe, não se limitando apenas em conduzir o processo de planejamento, mas em promover estratégias que abarquem a todos os envolvidos na escola com o objetivo de construir coletivamente um plano de ação que intervenha na realidade. Sendo necessário que o gestor exerça sua liderança

apontando direcionamentos para a equipe, sempre pautado nos documentos norteadores da SEEDF como o currículo, as diretrizes avaliativas e o Regimento Escolar.

Nesse sentido, Libâneo (2004, p.79) afirma que “[...]a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar”. Coadunando com o autor, os dados oriundos do questionário aplicado aos professores expõem uma realidade que se alinha a afirmativa acima, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2- Participação nos planejamentos estratégicos



Fonte: Google Forms, elaborado pela autora

Conforme aponta o gráfico, a maioria dos professores percebe que as participações dos gestores nas reuniões estratégicas com foco na organização do trabalho pedagógico envolvem toda a equipe da escola, ainda assim, pelas observações realizadas nas reuniões coletivas não fica claro como essas ações ocorrem de fato no interior da escola já que a condução da parte pedagógica foi efetivada pelas coordenadoras.

Nessa nova gestão, acho que pelo modo que está acontecendo esse ano, a gente senta mais com as professoras mesmo, e lógico que tem uma conversa antes toda semana, a gente faz reuniões com a gestão, e ali a gente troca as ideias e tem novas ideias das ações que a gente vai tomar. Mas a gente senta e executa mais com as professoras e lógico que eles estão sempre acompanhando e vendo o serviço que está sendo feito e sugerindo novas coisas. (Ipê Roxo)

Outra observação extraída do campo de pesquisa revela que ainda não foram superadas as relações que se estabelecem entre a figura do gestor e a autoridade que ele exercida, segundo uma das coordenadoras, o trabalho parece ter mais efetividade quando a demanda parte diretamente da gestão.

Porque por mais que eu enquanto coordenadora, possa sugerir um projeto, sugerir que façam uma atividade diferenciada, eu vou sugerir, sugerir! Mas se tiver um papel do gestor falando assim: tem que ser assim [risos]! É como se: “*eu faço quando quero*”, “*faço se eu posso*”, “*faço se der*”, entendeu? E eu não vejo como uma afronta à coordenação não, eu acho que o professor se sente meio que: “*ah, ela só sugeriu, não é obrigatório fazer*”, e quando tá ali a gestão dizendo: “*nós vamos fazer assim*”. Pronto. Acabou. (Ipê Roxo)

Dentro de um contexto democrático as relações de trabalho são fundamentais para que as estratégias sejam implementadas por todos, por isso, é importante um alinhamento da equipe na construção de um planejamento coletivo para que o professor se enxergue como parte do processo e não seja necessário lançar mão de posturas autoritárias.

A democratização dos processos ocorre também no âmbito trabalho pedagógico, assim, é preciso lutar contra posturas autoritaristas e buscar priorizar a voz coletiva, mas para que essa voz seja ouvida é importante primar por um movimento contínuo de práticas dialógicas, que podem ser realizadas no espaço-tempo das coordenações coletivas. O ato de planejar é um movimento de constante avaliação das ações que ocorrem ali no dia a dia, por isso, uma escuta é essencial ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

[...] quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, esta se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade de reciprocidade e de participação coletiva em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico [...] propiciando a construção de novas de novas formas de relações de trabalho com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo [...]. (VEIGA, 2006, p.31)

As ações da gestão têm um impacto direto na organização do trabalho pedagógico que o professor realiza em sala de aula. Essas estratégias contribuem de forma significativa para que o planejamento seja claro e construído de forma coletiva,

além de promover meios para que ele possa ser colocado em prática no cotidiano e consequentemente promova a aprendizagem do aluno.

Foram identificadas três formas de promoção de estratégias por parte da gestão da Escola Cerrado: pedagógicas, estratégicas e administrativas. A primeira e a segunda relacionam-se diretamente com a autonomia da escola em pensar seu plano anual e elaborar os projetos que serão desenvolvidos para atender as necessidades da comunidade escolar.

O planejamento participativo visa não só democratizar as decisões, mas estabelecer as prioridades para as pessoas envolvidas no processo e constitui-se em um ato de cidadania, na medida em que esse processo possibilita a definição da concepção de educação com o qual a escola deseja trabalhar. (OLIVEIRA, 2020, s/p)

Assim, o gestor ao proporcionar um espaço-tempo de discussão, respeitando a prescrição curricular e a realidade posta ele atua de forma direta na OTP. Conforme apontado pela coordenadora, tal postura foi observada na escola:

Então este ano a gente teve uma reunião no início do ano para a gente traçar quais seriam projetos e as estratégias que a gente ia fazer ao longo do ano [...] a gente fez uma reunião no início do ano de planejamento anual, inclusive com todos os projetos que tem de ocorrer, que acontecem na escola, tudo certinho, com os objetivos, as datas, tudo direitinho que eles vão para o PPP. (Ipê Roxo)

As ações administrativas são compreendidas aqui como os meios para a efetivação das ações pedagógicas, corroborando para que os processos sejam efetivados, além disso, se relacionam também com a manutenção do espaço físico, com a provisão de recursos materiais e a alocação de recursos. Na Escola Cerrado percebeu-se que os gestores demonstram cuidado em relação a acolhida das demandas dos professores, tentando viabilizá-los da melhor maneira.

E aí agora o gestor conseguiu uma verba, já conseguiu um projeto, autorização para construir um banheiro lá, então, o sonho... tem professora lá na escola que tá há mais de 20 anos na educação infantil, que era o sonho da professora, então assim, essas partes físicas, eu tô falando da parte física, né? **Mas que afeta diretamente no trabalho pedagógico da professora.** (Ipê Roxo, grifos da autora)

[...] então essas coisas fortalecem, eles veem que a escola não está abandonada, que tem esse carinho, tem esse vínculo com eles, sabe? Então é o que a gente pode fazer neste momento? É. É o carinho mesmo, e o que gente pode ofertar são incentivos, apoios, os recursos que eles nos pedem: “ah, quero fazer isso”, da educação infantil

pedindo as lanterninhas para mandar, então é o que a gente pode comprar dentro do que a gente tem de dinheiro, **é o que a gente tem para dar para eles de incentivo, fortalecer o trabalho pedagógico.** (Ipê Branco, grifos da autora)

Pelas falas infere-se que o trabalho pedagógico é multifacetado e possui dinâmicas próprias que variam de acordo com cada instituição educativa, assim, os movimentos realizados pelo gestor por meio de sua autonomia em gerir os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros tem fomentado ações específicas no contexto da Escola Cerrado, viabilizando o trabalho que os professores realizam. Conforme vemos em Saviani (1996):

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele deve ser um educador (p.208).

Nesse caso, um banheiro fisicamente distante para uma realidade de Educação Infantil pode interferir na rotina pedagógica do dia, além de colocar um risco sobre o aluno. A ação direta da gestão possibilitou que o trabalho pedagógico tivesse mais qualidade. Em relação a acolhida de professores, ela também é um importante elemento motivador rumo a concretização do planejamento da instituição, pois é uma das formas de envolver a todos. Dalmás (1994, p.45) afirma que:

Em uma escola não pode haver hostilidade, individualismo, irresponsabilidade e omissões, pois esse clima compromete o andamento do planejamento participativo. Em contrapartida, um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesse um pelo outro, proporcionam um clima favorável ao trabalho coletivo, compartilhado e democrático.

Em relação ao PPP na perspectiva do trabalho pedagógico democrático verificou-se que existem algumas inconsistências entre o que a escola aponta e a fala inferidas das entrevistas e questionários, pois é indispensável que ele seja um documento democrático, que privilegie a participação de todos em sua construção, mas para além disso, ele precisa ser claro e acessível a comunidade escolar.

Conforme Veiga (2007) o Projeto Político Pedagógico da escola deve possuir sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

No PPP da instituição foram identificados todos esses elementos, exceto a organização curricular, essa ausência coloca grande preocupação em compreender como a escola irá nortear seu trabalho, pois se não existe um planejamento curricular expresso, não será possível que os professores orientem sua prática segundo prescreve o currículo. Além disso, conforme colocado anteriormente, não houve uma construção coletiva na construção do PPP, percebe-se que existe uma visão reducionista do documento ao ser considerado apenas para os projetos da instituição e não em acolher a organização curricular.

Democraticamente, vai permanecer o Luau, Festa Junina permanece, e aí o PPP foi isso, só debatidos os projetos, foi conversado e a gente alterou os dados da escola e permaneceu. Aí numa reunião de pais, a primeira, que a gente se apresentou, apresentou a equipe, a gente comentou com os pais sobre o PPP, mas a gente não falou PPP, a gente falou: olha, a escola tem um documento e nele tem os projetos e este ano a gente vai mantê-los. (Ipê Branco)

A equipe procura sempre estar preocupada com esta questão, articulando este trabalho junto aos professores, realizando projetos e tentando fornecer meios para que os professores consigam realizar o seu trabalho e alcançar os objetivos, conversando debatendo, sobre currículo, sobre PPP, tentando adequar a realidade da escola, buscando formações, incentivar os professores a fazerem estas formações... e a gente tenta mas na medida do possível. (Ipê Rosa)

Como o foco do PPP reside nos projetos ao investigar em detrimento do planejamento curricular, infere-se que existe uma fragilidade no ato de planejar da instituição, pois sem a centralidade do Currículo em Movimento os professores faziam usos de documentos que não eram oficiais e acabavam por utilizar os conteúdos que eles aplicavam ano após ano.

Art. 156. A Organização Curricular abrange todas as atividades educacionais desenvolvidas no ambiente escolar propiciando aos estudantes a formação de relações democráticas, solidárias, éticas e críticas na perspectiva de uma Educação Integral que valorize a diversidade, a sustentabilidade, a cidadania, a conquista e a garantia dos direitos humanos. (Regimento da Rede de Ensino do DF)

Uma estratégia utilizada pela gestão no início do ano, conforme observou-se no campo de pesquisa, foi proporcionar formações continuadas sobre currículo e planejamento, de acordo com Oliveira (1999, p. 34): “O planejamento não é um ato isolado. Portanto, deve ser visualizado como um processo composto de ações inter-

relacionadas e interdependentes que visam ao alcance dos objetivos previamente estabelecido”.

Mostrar para eles que não é difícil (em relação ao currículo), que não é difícil mudar, sabe? Porque eles tinham medo de sair do caderninho deles de dez anos que botam embaixo do braço que tem tudo pronto, entendeu? Você viu nas reuniões que eles estão falando? (Referências as observações) (Ipê Branco)

Hoje elas conseguem olhar o currículo e identificar qual é o conteúdo que tem de seguir na atividade, mas não conseguiam e no início foi muito difícil: “*Eu não este entendendo este conteúdo*”, “*Eu não sei o que ele quer dizer*”. (Ipê Rosa)

A ação da gestão demonstrou efetividade em avançar com os planejamentos dos professores a partir do currículo prescrito da SEEDF, trazendo solução para uma demanda diagnosticada, conforme expresso pelas falas acima. Pode-se perceber que as articulações promovidas pelo trabalho do gestor ecoam diretamente em sala de aula e atuam na superação dos obstáculos diários, romper com paradigmas não é um movimento fácil, mas quando todos da instituição se abrem para as novas possibilidades podemos ver que os processos educativos funcionam, Luck (2010, p.18) aponta que uma gestão escolar numa ótica participativa é fundamental para:

- melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas.
- garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade.
- aumentar o profissionalismo dos professores.
- combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores.
- motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas
- desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

Uma Organização do Trabalho Pedagógico Democrático deve atender os anseios de todos na comunidade escolar, aos profissionais da educação ao darem ênfase ao ensino de qualidade por meio da construção dialógica, aos alunos que irão ter acesso as práticas planejadas de maneira intencional a partir de uma realidade concreta e aos próprios gestores como principais articuladores da gestão democrática e dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros que elas conferem, pois “A gestão educacional não se faz sozinha com uma única pessoa de postura impositiva. Ela se faz com envolvimento e participação dos pais, alunos, professores

e demais funcionários e pessoas envolvidas no campo educacional da gestão”. (2004, p. 82)

Portanto, gestão democrática e OTP estão imbricadas no mesmo processo de construção contínua por meio de práticas pedagógicas resilientes e resistentes como forma de promover mudanças reais, além de formarem sujeitos críticos da realidade e capazes de transformar a si e ao outro.

4.3 A articulação entre gestão, currículo e a organização do trabalho pedagógico

A escola pública de forma precípua tem por objetivo principal promover o acesso dos alunos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2012), todavia, não se pode ignorar que o contexto educacional é permeado por uma complexidade que envolve muitos processos desde o planejamento sistematizado até a aprendizagem do aluno.

Dentro desse contexto, destacam-se as políticas curriculares e a gestão dos processos escolares como meios para se atingir esse fim objetivado. Ou seja, não se pode falar em alcance de objetivos expressos sem analisar quais as ferramentas que estão ali disponíveis para alcançá-las, assim, gestão e currículo precisam dialogar no mesmo sentido para que a finalidade seja efetivada.

O currículo não se coloca de forma neutra, conforme Apple (2006) ele atua na manutenção da desigualdade social basilar do capitalismo e nas relações de poder que o produzem, assim, a gestão precisa atuar na articulação das políticas curriculares ao planejamento escolar contra esses princípios que estão a serviço do capital, pois ambos, gestão e currículo, estão imbricados nas mesmas questões da prática educativa, residem no mesmo contexto e devem responder as demandas sociais, cultural e econômica, configurando-se como um importante par dialético na organização do trabalho pedagógico.

O currículo em sua multidimensionalidade deve ser pensado a partir de e para um determinado espaço-tempo, o contexto ideológico que o circunda se remete a um momento histórico específico. Na atualidade, não se separa mais a racionalidade técnica da racionalidade contextual, pois a escola deve ser considerada nessa produção curricular, já que, o currículo se constitui tanto de um documento político quanto organizacional que é implementado nas instituições de ensino.

É pelo currículo que se efetivam as experiências escolares, a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento dos projetos, a avaliação e a finalidade educacional.

A orientação teórica por parte do “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000) norteia quais conteúdos são relevantes para aquela realidade e devem estar materializados no planejamento escolar. Por isso, o gestor escolar tem como obrigação usar os meios materiais necessários para viabilizar que a ação de planejar aconteça, pois

[...] a escola pública democrática é uma organização educativa complexa, não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com historicidade própria. (AFONSO, 2003, p. 43)

Diante desse cenário emergem inúmeros desdobramentos dentro de uma instituição escolar, Paro (2016, p.131) afirma que o conceito de gestão deriva de uma concepção da administração e pode ser definido como “[...]a utilização racional de recursos para a definição de fins determinados”, ou seja, a execução do gestor depende de uma conduta prévia de planejar, pautado na clareza de objetivos a serem seguidos e na condução da organização curricular.

O autor considera que a gestão escolar possui uma atividade de natureza administrativa e política que levam aos desdobramentos que acontecem em sala de aula, assim, o papel do gestor pode ser dividido entre atividade-meio e atividade-fim. A primeira refere-se a tudo que é realizado na escola para que as atividades de cunho pedagógico possam acontecer, já a segunda se relaciona diretamente com a atividade pedagógica e a apropriação do saber pelos educandos, entende-se que o currículo perpassa todas essas etapas, atuando como fio condutor de todo processo educativo.

O gestor em suas atribuições está envolvido diretamente com ambas abordagens de administração, assim, o processo de gestão emancipatória reside na clareza de que a administração pautada na eficiência só se torna vilã se os processos focarem apenas nas questões burocráticas, mas se considerar levá-la a ser um instrumento de mediação a fim de promover a aprendizagem dos alunos, ela só tem a contribuir. De acordo com Paro (2016, p.97) “[...] o objetivo educativo é pela

atividade da administração como prática mediadora que se consegue alcançá-lo. A prática administrativa toma o fim como um dado, por isso ela precisa ser complementada, subsidiada, pela atividade política”.

De acordo com Lück (2000, p. 11) o papel do gestor:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A atuação do gestor escolar se faz mediante a uma postura ao mesmo tempo política, administrativa e pedagógica. Política porque envolve uma relação de poder entre implementar política de Estado e gerir a escola como um todo, administrativa porque cabe a ele a parte burocrática de funcionamento da escola e por fim, pedagógica, porque está ao interesse da aprendizagem do aluno. Devido a essa complexidade em exercer seu papel e pelo direito a voz de todos os envolvidos na escola, a gestão democrática nasce da necessidade de validação e tomada de decisão coletiva.

[...] a escola deve organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, as camadas trabalhadoras. (PARO, 2008, p. 12)

Por seu caráter histórico, político, social e organizacional o currículo é um dos pilares de efetivação da finalidade educativa, cabendo a gestão atuar na implementação dele como meio de superação de desigualdades e na promoção da democratização do ensino.

Dessa forma, é importante conceituar o currículo, compreendendo seus mecanismos de atuação, sua base ideológica e sua finalidade, pois ao se decifrar essas ideias formadoras compreende-se o par dialético composto por gestão e currículo e o percurso histórico aponta elementos que levam a compreender a atualidade.

De uma forma bastante generalizada o currículo se refere a forma de organização do conhecimento ou como argumenta Saviani (2016) “[...] é tudo que a escola realiza”. De fato, essas perspectivas não deixam de trazer significado ao que o currículo se propõe na educação, contudo, a prática pedagógica exercida na escola e na sala de aula dependem das concepções que se tem dele, de como é definido, por quem é pensado e ao que ele se propõe.

Para Pinar (2016) o currículo pode ser concebido como *currere*, que significa o correr do curso “É a experiência vivida” (*Ibidem*, p.20). Considerar essa perspectiva curricular implica em levar-se em consideração que os discursos de sala de aula se constroem a partir do diálogo entre professores e alunos, enfatizando a experiências dos alunos com sua subjetividade e o caráter histórico de cada indivíduo em detrimento a um currículo planejado, mesmo que elas estejam imbricadas. Faz-se importante salientar que a experiência do aluno deve ser considerada, visto que, será ele quem irá consumir em certa medida esse currículo, quando essa valorização não ocorre tem-se um distanciamento cada vez mais significativo do que a escola se propõe: a produção de conhecimento.

McKernan (2009) entende que o currículo é reflexo de uma cultura, sendo acima de tudo uma proposta educacional, desse modo, se torna campo de disputa política e de grupo de interesses e por vezes são esses mesmos grupos que definem aquilo que deve ser fundamental a ser realizado. Para ele, “É a proposta de política educacional em oferta por uma instituição de ensino e se compõe de conhecimento, valores, habilidades e outras capacidades que foram intencionalmente planejadas”. (McKernan, 2009, p. 23) em que o professor deve participar tanto da construção quanto da implementação.

Assim, que o currículo é tomado por uma complexidade que está implicado no processo pedagógico do início ao fim. A materialização da organização do trabalho pedagógico parte de uma proposta curricular que está posta e nem sempre tem a participação dos principais envolvidos no processo, coadunando com as práticas culturais, históricas e sociais que formam os sujeitos daquele tempo específico, Sacristán (1999, p. 61) dispõe que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O que nesse momento precisa estar compreensível é que independentemente de qual conceito a instituição escolar assuma como definição curricular, o currículo deve atribuir sentido e significado ao que está sendo proposto, norteando a construção da identidade da instituição, auferindo autonomia ao professor e priorizando a centralidade nos processos de aprendizagem do aluno.

Contudo, toda escolha curricular também é uma escolha política, jogos de interesse e poder estão em xeque a todo momento, evidenciando uma predominância hegemônica de quem se interessa em dominar o que a escola produz, pois segundo Apple (2006), pode ser produzido tanto conhecimento quanto desigualdade.

Se o currículo for tomado como forma de organizar o conhecimento, é preciso estar atento a quem interessa, devendo alcançar a todos e não somente a grupos específicos.

Diante da tentativa de significação do Currículo percebe-se uma multiplicidade de denotações, o campo curricular coloca-se dentro de um cenário de amplas discussões teóricas, políticas e epistemológicas, assim, a definição de currículo utilizada pela escola irá comungar com o que ela se propõe a partir de um alinhamento teórico, político e indenitário da própria instituição, além das práticas de gestão que se estabelecem ali.

Pinar (2016) já apontava a complexidade da conversa curricular e Silva (2017, p. 11) salientou que “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”. Assim, o currículo atribui sentido na medida em que se constrói a partir de uma teoria, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica, conforme Silva (2011) o currículo é fruto de uma seleção e as teorias são as norteadoras para o que deve ser selecionado.

As **teorias tradicionais** são as que se posicionam de forma neutra com grande preocupação com as abordagens de ensino e aprendizagem, além de proferir em como o currículo deve ser organizado e quais metodologias devem ser utilizadas para o alcance dos objetivos pretendidos. Um marco dessa corrente teórica foi a publicação do livro *The curriculum* por Bobbit em 1918, em que sua produção representava uma diretriz a escolarização das massas, demonstrando uma preocupação em alinhar a escola a uma empresa pautado nos princípios administrativos de Tyler (1949), assim, a busca de um modelo de eficiência se fazia presente no que ele apresentava, apresentando o conhecimento curricular como técnico e mensurável.

Outro autor que contribuiu para o campo do currículo numa perspectiva tradicional foi Tyler que comungava da importância e necessidade de objetivos prévios e claros a serem alcançados. Ele apontou quatro questões básicas:

1- Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; 2- que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3- como organizar eficientemente essas experiências educacionais; 4- como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER *apud* SILVA, 2017, p. 25)

Já as **teorias críticas** argumentam que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, elas são enraizadas a partir de jogos de poder e interesses, estando fortemente fundamentadas ideologicamente nas mãos de quem domina, buscam a transformação social a partir do questionamento em compreender o que os currículos fazem. Essas teorias ganharam espaço a partir do movimento de reconceptualização curricular que compreendia em perceber que a perspectiva de um currículo técnico não era suficiente para explicá-lo.

A partir dessas teorias indaga-se sobre o que o currículo produz e faz, de que forma ele tem contribuído para a perpetuação de uma ordem econômica que colabora para a conservação da desigualdade. O currículo tem sido utilizado na manutenção de um *status quo* e com ele todas as disparidades que fazem parte desse modelo, conferindo uma não- neutralidade a ele, pois existe uma ligação direta entre o modo que a economia se organiza com o modo de organização curricular está sedimentado.

A ideologia posta pelo capital reflete no interior da escola, ou seja, busca-se aceitar uma estrutura meritocrática que culpabiliza o sujeito pelos seus próprios feitos, bons alunos produzem bons resultados. Moreira e Silva (1997, p. 23) afirmam que ideologia “[...] é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

Não é negável que o contexto político e ideológico da sociedade traz impactos no interior da escola, por isso, a necessidade de um fortalecimento constante das políticas curriculares que sejam em prol da mudança de estrutura econômica da desigualdade. Como apontava Apple (2006) o conhecimento não é neutro, está relacionado aos jogos de poder, sendo a verdade colocada por quem assume o poder

se torna hegemônica¹³ e nem sempre atenderá aos interesses de quem de fato consome esse currículo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p. 51)

Essa perspectiva de interesses que está por trás das políticas curriculares já traz alguns apontamentos quanto a importância que o espaço político do currículo deve assumir e os conflitos que são tecidos ao longo de sua composição. Por isso, se torna importante que o currículo também seja um campo de resistência e luta contra hegemônica.

O currículo que almejamos deve nascer das diferentes realidades sócio históricas que são forjadas nas comunidades escolares e isso não pode reduzir-se especialmente na religião ideologicamente apropriada. (BORGES; SILVA, 2016, p. 220)

As **teorias pós-críticas** assim como as críticas também possuem o caráter de discutir as relações de poder, porém numa perspectiva de multiculturalidade, a partir do discurso, como sendo uma de suas vertentes mais intensas de manifestação, tanto nas obras escritas, quanto nas políticas curriculares aqui no Brasil. De tal modo, dentro dessa perspectiva teórica são discutidos temas como diferenças culturais, raciais, étnicas e nacionais. As diferenças culturais devem ser discutidas numa ótica das relações de poder, pois a construção histórica da segregação seja ela racial ou cultural é derivada da supremacia de um determinado grupo sobre outros, criando mecanismos de reforço quanto a sua superioridade. Na escola o currículo tem sido um dos instrumentos utilizados para se perpetuar essa ordem, pois a ausência de voz é uma forma de silenciá-los.

¹³Compreendido em Gramsci (1982) como um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum.

Na contemporaneidade não existe mais espaço para que o tema diversidade multicultural não seja discutido. Dessa forma, as políticas curriculares precisam trazer à tona elementos de fomento as questões que devem ser abordadas, como também um espaço de representação perene. Para Silva (2017) existem duas perspectivas críticas de multiculturalismo: pós-estruturalista e materialista. A primeira aborda que as diferenças são discursivamente produzidas e a segunda que os processos econômicos e estruturais seriam a base das desigualdades. Por isso, se torna tão latente a necessidade de discutir, mas também de garantir um espaço constante para as diferenças.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2017, p. 88)

A base teórica em que o currículo se apoia indicam os elementos que serão discutidos em sua construção a partir das teorias. Essa pesquisa buscou discutir a política curricular do Distrito Federal no âmbito da organização do trabalho pedagógico. Assim, denominado de “Currículo em Movimento” ele busca se posicionar tanto na perspectiva crítica quanto na pós-crítica (Distrito Federal, 2014).

Relacionar a organização do trabalho pedagógico à proposta curricular significa compreender o enfoque na perspectiva da prática pedagógica de implementação do Currículo. Dessa forma, o desafio de concretização do currículo reside na tentativa de alinhá-lo as políticas da escola, bem como, as escolhas que orientam os planejamentos da instituição escolar e sala de aula. Conforme afirma Sacristán (2017, p. 99):

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Segundo já discutido anteriormente a organização do trabalho pedagógico pode ser discutida num nível de instituição escolar e também em sala de aula. O

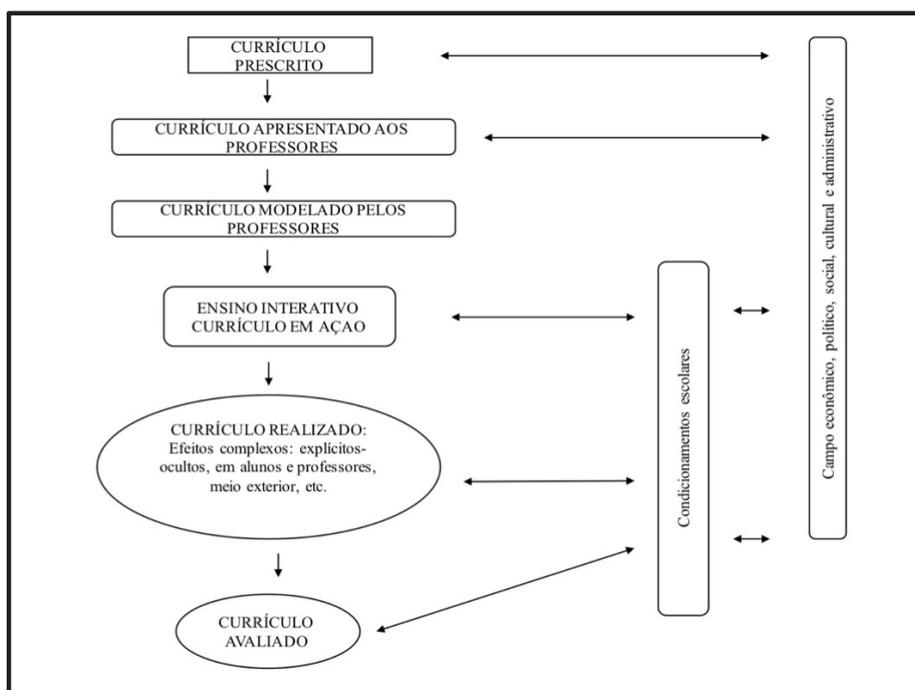
currículo que orientará tais formas de organização se mantém o mesmo, sendo concebido como currículo real (SACRISTÁN, 2017), contudo, ele pode ser modificado em cada um dos subsistemas que o compõe a partir da autonomia funcional de cada um.

As instâncias administrativas pensam as políticas curriculares a partir de uma dimensão macro e mais geral, porém, para que ele possa ser materializado dentro de uma realidade específica e concreta por meio da prática pedagógica, é preciso compreendendo que os processos que envolvem cada realidade escolar, cabendo a escola e ao professor adaptar o currículo na medida em que atende as necessidades de um grupo escolar peculiar.

O currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói nesse processo. (SACRISTÁN, 2017, p.100)

Essas múltiplas determinações que são tecidas a partir do currículo realizado pela administração e na implementação realizada pelos professores, utiliza-se o modelo explicativo de Sacristán (2000) para desvelar o processo.

Figura 5- Modelo explicativo do currículo



Fonte: Sacristán (2000)

O currículo prescrito como proposto pelo nome refere-se a uma prescrição, um indicador do que deve ser realizado por uma rede escolar e geralmente é regulamentado por uma instância administrativa superior. Busca deixar claro os conteúdos, conforme Sacristán, especialmente pelo ensino obrigatório, mas também o contexto social, cultural e histórico.

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferenças especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõe. (SACRISTÁN, 2017, p.113)

Já o currículo apresentado aos professores é aquele que os docentes recebem com algum tipo de interpretação, ou seja, possui os indicativos do que deve ser realizado a partir do prescrito. Esse tipo de ação pode desprofissionalizar a atuação do professor, uma vez que ele é o responsável por planejar a aula. Então, o professor deveria atuar diretamente com o currículo prescrito.

O currículo modelado pelos professores leva em consideração a atuação do professor como orientador do processo de ensino-aprendizagem. Visto que o professor é responsável não somente pelos conhecimentos curriculares a serem ensinados, mas também por diversos aspectos que envolvem o cotidiano de sala de aula. Assim, a modelagem ocorre a partir de um currículo maior que se materializa pela ação docente, Sacristán (2017), afirma que:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se exercido adequadamente e se é estimulado como mecanismo contra hegemônico. (p. 166)

No que se refere ao currículo em ação ele representa o real, o que de fato se realiza em sala de aula. Significa a materialização do currículo pela ação pedagógica do professor, levando em consideração seu arcabouço teórico, a prescrição curricular e a modelagem realizada por ele. O currículo real é a ponte entre a teoria e a prática. O currículo realizado é consequência do real, do que foi ensinado e aprendido pelos alunos. Essa etapa se relaciona diretamente com o planejamento do professor,

abarcando as decisões que são tomadas por ele, mas também as consequências obtidas.

O currículo avaliado acontece como última instância de realização desse sistema curricular. Se refere as avaliações realizadas a partir dos componentes curriculares como forma de perceber o que aluno aprendeu ou não, “As avaliações têm várias funções, mas uma deve ser destacada: servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando promoção deste”. (Sacristán, 2017, p. 312)

Após percorrer o sistema curricular proposto por Sacristán, pode-se perceber que todo o processo de arquitetura e organização do trabalho pedagógico está diretamente relacionado a forma como se realiza a leitura curricular pela instituição de ensino, e posteriormente, como é materializado em forma de plano de aula e ação docente. Diante do exposto, cabe refletir sobre o papel do gestor nesse processo, quais são as decisões tomadas frente ao currículo que contribuem para a sua articulação por parte da gestão democrática. Conforme aponta Borges (2010, p. 59):

[...] a integração curricular não se faz no vazio, a sua materialidade exigirá das instituições e das pessoas uma predisposição para se “desarmarem”, para romperem com territórios do conhecimento já consagrados, legitimados, e privatizados, “feudalizados”. Ela também exigirá, por parte de quem elabora e vigia as políticas públicas educacionais, uma postura mais dialogada e compartilhada com as instituições e as pessoas que compõem os sistemas educativos em suas diferentes esferas.

Assim, compete ao gestor ser o agente de articulação entre OTP, currículo prescrito e o que será realizado em sala de aula, levando em consideração a política curricular vigente, no caso da SEEDF o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014), e ao mesmo tempo engendrar os elementos necessários a ação democrática dos outros envolvidos no processo de construção e organização do trabalho pedagógico.

4.3.1. Quais apontamentos extraídos do campo de pesquisa

Conforme colocado anteriormente, o Currículo em Movimento (2014) é o documento prescrito que orienta a Rede de Ensino Público do Distrito Federal. As

escolas têm autonomia para construírem sua modelagem curricular e colocá-lo em ação por meio dos seus planejamentos, pois o documento sinaliza que:

A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político pedagógicos das escolas, como expressão de sua intencionalidade. Projeto que deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF[...] (DISTRITO FEDERAL,2014,p.16)

Ou seja, o Projeto Político Pedagógico ocupa um espaço de reflexão e efetivação das intencionalidades pedagógicas expressadas por toda comunidade escolar, infere-se que eles se alinham a perspectiva democratizadoras assumida pelo Distrito Federal, que se efetiva pela Lei 4.751/2012.Com isso, está incumbido ao gestor a realização da mediação entre Projeto Político Pedagógico e Currículo em Movimento.

Art. 12. São obrigações e responsabilidades do Diretor e Vice-Diretor, em articulação com os órgãos colegiados:

II - Liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica, identificado por Currículo da Educação Básica, Diretrizes e as Orientações Pedagógicas desta SEEDF; (Regimento Escolar do DF)

A análise de dados de algumas categorias intermediárias que emergiram a partir das observações, entrevistas, questionários e análise documental revelam que o currículo, ainda, aparece como meio de organização de conteúdos, e não como resistência ideológica, não foram observados elementos que apontassem para a centralidade das teorias curriculares nos processos de [...] fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (DISTRITO FEDERAL, p. 15), pois a base teórica que o fundamenta não está clara pelos planejamentos.

Durante as observações das reuniões coletivas constatou-se que os professores eram divididos em equipe para realizar a divisão de conteúdos do currículo para a quinzena, seguindo horários fixos por disciplina, havendo maior direcionamento para as áreas de português e matemática em detrimento das outras. Em contrapartida a gestora Ipê Branco revela que a escola avançou em relação ao espaço do currículo durante o planejamento, anteriormente os professores faziam uso

de planos que eles tinham prontos, que não foram discutidos coletivamente e nem revisitados, tampouco, modelados e construídos a partir do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2017).

[...] quando eu cheguei na semana pedagógica, conversei com as meninas e bem antes eu conversei com a equipe que eram as readaptadas e elas me informaram que **elas já tinham o planejamento delas pronto, isso me assustou muito**. (Ipê Branco, grifos da autora)

O grupo [risos] pega aquilo que é mais fácil, **se vir um conteúdo como o colega que já está há muitos anos fez e deixa ali de lado o currículo**. E isso, eu, enquanto coordenação, eu acho errado. A gente precisa seguir o currículo, não necessariamente exatamente como ele veio do início ao fim, mas é o documento que rege a Secretaria de Educação, então ele deveria ser usado. (Ipê Rosa, grifos da autora)

Esse dado aponta que o currículo, quando utilizado, tinha sido direcionado pela equipe como mero espaço de divisão de conteúdo, para além disso, não estavam sendo considerados os múltiplos contextos dos educandos, as experiências de aprendizagem dos alunos nos planejamentos e nem os pressupostos teóricos norteadores do documento. Diante disso, Macedo e Lopes (2002, p.81) afirmam que “[...] a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social”. Assim, era realizado uma proposta de trabalho pedagógico sem objetivar a realidade dos sujeitos aprendentes e do documento curricular que norteia toda a prática docente.

A gestão da escola implementou ações de promoção de formações continuadas com foco em planejamento curricular na tentativa de romper com uma lógica de divisão curricular, para Sacristán (2000, p.196) “O planejamento ou a programação do currículo em equipe é uma exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente” .Dessa forma, foi importante que o gestor observasse eventuais fragilidades no trabalho desenvolvido e continue a estimular os processos formativos dos docentes.

[...] preciso urgente de alguém que saiba de Currículo em Movimento, BNCC e aí que ele me indicou a E. Aí eu chamei para elucidar e colocar na cabecinha delas que **precisa sim trabalhar o Currículo em Movimento**. (Ipê Branco, grifos da autora)

Em seguida, buscou-se compreender qual o impacto dessa ação nos planejamentos realizados pelas entrevistas realizadas:

Então ficou muito bacana, amarrar ainda alguma coisa que tá faltando no segundo (bimestre), e trazer alguma coisa do quarto para não ficar tão repetitivo no terceiro (bimestre), tá bem bacana. **Eles estão trabalhando o currículo mesmo, tá bem amarrado e quem participa é a gestão.** (Ipê Branco, grifos da autora)

Os questionários dos professores e as entrevistas das coordenadoras apontam no mesmo sentido da fala exposta pela gestão, de acordo com os docentes 61,1% afirmam que o Currículo tem sido frequentemente utilizado e 22,2% que sempre tem sido empregado. A coordenadora Ipê Roxo ainda corrobora com os professores sinalizando que:

Essa semana mesmo, a gente tava conversando sobre o tema Plenarinha¹⁴, né? Que é a musicalidade desse ano, e aí as professoras já vieram com o currículo em movimento: “ai A. mas olha aqui, aqui no currículo tem falando assim, assado, vamos fazer dessa forma e tal”.

A ação por parte da gestão foi fundamental para o caminhar da equipe na realização de uma práxis alinhada com o que propõe o Currículo em Movimento. A necessidade da revisitação curricular na realização do planejamento pressupõe um direcionamento da equipe, é nesse momento que o gestor se insere, cabendo a ele provocar reflexões coletivas acerca dos processos realizados no trabalho pedagógico da escola, sempre de forma democrática, reflexiva e coerente, assim “Neste contexto, acha-se obviamente a escola que, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas”. (PARO, 2008, p.17).

Desse processo formativo emergiram duas categorias essenciais: adesão curricular e visitação curricular. A primeira relaciona-se com a ideia de aceitação ideológica que os professores fazem acerca do currículo,

O Currículo em Movimento, eu acho que é uma questão bem delicada para alguns professores. Eu enquanto professora da rede, acho que eu preciso seguir o currículo, porque é o documento que eu tenho que foi feito pela Secretaria de Educação, então por que eu não vou seguir

¹⁴Projeto de Educação Infantil do Distrito Federal em interlocu o com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI.

o currículo? **Só que a visão de muitos professores é que o currículo foi feito por alguém que não estava em sala de aula.** (Ipê Rosa, grifos da autora)

Percebe-se pela entrevista da coordenadora que mencionar o currículo ainda é uma questão delicada no contexto da escola. Se ele não é tratado como meio de efetivação dos planejamentos, infere-se que não tem sido aderido da forma que deveria. Além disso, ao mencionar que existe um distanciamento entre quem pensa e executa revela que a prescrição curricular não tem sido compreendida como flexível, ou mesmo como sendo uma prescrição distante do campo de materialidade, na melhor acepção do que Sacristán denominou de “modelo de intromissão burocrática”, mas que na verdade não expressa a realidade de construção do currículo em movimento do DF, como já foi apontado, as fases foram coletivas e previram ampla participação de diversos setores da educação pública. O que pode ocorrer, tomando o autor de referência nessa análise, são ruídos e contradições nas fases e níveis que perpassam os planejamentos curriculares dentro das próprias instituições de ensino, por exemplo, entre o “currículo modelado” e o “currículo em ação”.

A segunda em relação a revisitação do currículo,

Acontece muito isso, então hoje voltamos ao currículo todo início do ano, mas mesmo voltando, **elas preferem não usar**. É como se pegasse aquele conteúdo que está ali no currículo e: *“ah isso aqui é isso, e eu vou colocar o meu”*, mas não usa como está lá. Então muitas vezes o objetivo que era pra ser seguido lá, não é seguido pela interpretação da professora. (Ipê Amarelo, grifos da autora)

Foi conduzido pelo gestor, foi. E aí a gente sentou em outro momento, daí as coordenadoras com as professoras naquela semana antes de aulas começarem? E a gente sentou e estudou mesmo o Currículo em Movimento e BNCC agora, também, **junto, mas se bem que o nosso Currículo em Movimento já contempla bastante da BNCC**. (Ipê Roxo, grifos da autora)

Na Escola Cerrado percebe-se um movimento crescente quanto ao lugar que o Currículo tem ocupado nos planejamentos realizados, todavia, ainda se encontram algumas fragilidades perante ao documento, pois o ato de planejar é apenas uma das formas de efetivação do espaço curricular, sendo ele a resistência necessária na luta por uma escola de qualidade e mais justa frente as desigualdades do sistema, é o lugar que da voz aos que não podem ser ouvidos.

Diante disso, Sacristán (2000, p. 17) afirma:

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite.

O currículo como território de contestação é fruto de uma prática processual de construção social e cultural para um determinado tempo histórico. As concepções curriculares assumidas irão nortear as percepções de planejamento que a escola se apoia, por isso o projeto político pedagógico abarca a organização curricular que a instituição de ensino apoia seu planejamento. Em relação ao PPP como materialização do currículo Silva e Lima (2020)¹⁵ apontam o seguinte:

PPP e currículo não estão em disputa, são faces da mesma moeda, assim como a avaliação [...], portanto currículo e avaliação se inscrevem no Projeto Político Pedagógico como elementos fundantes para a plena consolidação dos processos democráticos e emancipatórios tão almejados nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, os achados da pesquisa alertam para que os objetivos expressos no PPP da Escola Cerrado revelem contradições presentes entre o documento e o Currículo em movimento, se por um lado esse se apresenta de forma democrática em valorizar a participação de todos, por outro não se preocupa em promover a aprendizagem dos alunos. Conforme a seguir:

Esse projeto terá como **objetivo** principal valorizar o respeito a cultura, crenças, tradições e religiões, visando levar os alunos e a comunidade a entenderem que, independente de credo ou conceitos pessoais, as culturas precisam ser respeitadas e valorizadas como meio de interação, divertimento e maturação da comunidade local. (PPP Escola Cerrado)

Não constam quais são objetivos pedagógicos dos projetos no PPP, além disso, não possui a organização curricular da escola e sem o currículo expresso não existe a modelagem curricular (SACRISTÁN, 2000). A modelagem acontece para que seja levado em consideração as peculiaridades daquele espaço-tempo qualificando o fazer do professor e os apontamentos que ele promove em relação ao contexto dos alunos.

¹⁵LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. O encontro entre currículo e avaliação no PPP da escola. No prelo.

O currículo escolar abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. (OLIVEIRA, s/p)

Ao se investigar como ocorrem os processos de planejamento sem a organização curricular, constatou-se que o currículo em ação, aquele real que se materializa em sala de aula, é o mesmo do currículo prescrito. Dessa forma, fica claro que não são levadas em consideração a realidade dos alunos e nem a experiência do professor em ressignificar alguns objetivos dentro de um contexto específico.

Existe uma grande contradição nessa conjuntura, se por um lado o currículo prescrito não tem sido aderido por ser distante de quem executa o fazer pedagógico em sala de aula, por outra, a não realização da modelagem curricular implica uma ausência de diretriz do que deve ser realizado.

O currículo a cada início do ano, naquela primeira semana pedagógica, os seguimentos sentam com a coordenadora e aí a gente vai olhar, vai ver, vai debater, vai ver o que se encaixa na nossa realidade. (Ipê Amarelo)

Está enunciado uma intencionalidade em fazer o processo decisório ser coletivo pelo relato “A gente vai debater”, mas não se leva em consideração o contexto de quem irá ter acesso a esse currículo, pois de acordo com a fala da coordenadora Ipê Amarelo “vai ver o que se encaixa na nossa realidade” demonstra que não existe uma preocupação em romper com a realidade desigual vigente, mas apenas em se perpetuar o que já existe e encaixar o currículo nela. A coordenadora Ipê Roxo confirma esse movimento:

E aí a gente dividiu os conteúdos e viu o que era mais relevante para nossa realidade, para a realidade dos nossos alunos, da nossa escola e fez uma organização para cada bimestre, para cada mês, do ano inteiro e aí a gente faz os nossos planejamentos semanalmente em cima disso, né? Então toda semana a gente pesquisa lá no Currículo em Movimento, o que que a gente vai trabalhar naquele mês, naquela semana para propor as atividades. (Ipê Roxo, grifos da autora)

O espaço que o currículo ocupa deve ser construído para e pela escola, por isso pode se tornar um campo de intensas disputas, contudo, exige-se uma clareza de para quem e para quê esse currículo deve ser pensado. Assim, as políticas

curriculares “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. (GATTI et. al., 2011, p. 36)

O contexto apresentado pela Escola Cerrado ainda precisa caminhar rumo a clareza de qual concepção de educação e sujeito que eles coadunam, para além disso, o que esse currículo deve se propor a fazer nos dias de hoje, sempre atuando numa perspectiva emancipadora.

Os primeiros passos foram dados, observou-se que o currículo já tem sido retratado em muitas situações do cotidiano da instituição, diferentemente de outrora, mas, ainda assim, ao se buscar compreender qual o espaço de fato ele assume não ficam claras as finalidades da instituição. Por isso, afirma-se por meio dos achados da pesquisa que as ações realizadas pelos gestores podem corroborar ou não para o desenvolvimento de um trabalho emancipatório,

Hoje a S. estava na sala fazendo a reunião com o terceiro ano: M. pegando atividades, entregando atividades... vamos lá, e tiro a dúvida, e busco o Currículo em Movimento, e tiro a dúvida daqui, e vamos fazer assim... a gente está sempre juntos, e sempre de mãos dadas. E não é dando ordem, é segurando na mão e vamos juntos, na mesma corda, vamos puxar juntos, é liderança mesmo, a gente junto caminhando junto. (Ipê Branco)

A fala de gestora demonstra o desejo de uma construção coletiva nos processos que envolvem o currículo, tal postura possibilita uma relação dialógica rumo a mudança da realidade da instituição, mas ainda se percebe uma gestão com posturas democratizadoras tímidas. Não se trata apenas de apropriação curricular porque foi delegado por meio da autoridade concedida ao gestor, mas sim, porque traz sentido ao grupo, aos diversos atores do contexto escolar que se enxergam ali e as práticas pedagógicas que serão concretizadas, já que “[...] ninguém pode dar o que não tem”. (SACRISTAN, 2006)

Portanto, o papel do gestor ecoa diretamente em sala de aula, a relação que se estabelece com o ato de gerir corrobora no trabalho a ser desenvolvido, por isso, as práticas democratizadoras que permeiam a gestão devem incidir no currículo também em seu sentido cultural, social e político.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os objetivos descritos para as discussões dessa pesquisa e o problema de pesquisa proposto, realizou-se um estudo qualitativo em uma escola pública do Distrito Federal. Nesse sentido, foram aplicados questionários a professores e realizadas entrevistas com a gestora e as coordenadoras da instituição, além da análise do PPP e observações das reuniões pedagógicas.

Essa pesquisa debruçou-se em discutir como tema central a gestão democrática e a atuação do gestor em todos os aspectos da escola, principalmente no que se refere a dimensão pedagógica da instituição e a relação que se estabelece entre currículo e organização do trabalho pedagógico. Assim, pretendeu-se discutir a ação do gestor a partir de três categorias: **Gestão Democrática, Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo.**

Inicialmente, o interesse em se discutir a temática parte desde um processo de construção pessoal até a constatação da escassez de produções acadêmicas que se dispõem a discutir as ações do gestor e as implicações no trabalho pedagógico.

Tal fato se comprova a partir da realização do estado do conhecimento, pois numa análise das dissertações de mestrado e doutorado e dos trabalhos da ANPEd revelaram que as discussões acerca da gestão democrática gravitam em torno da legislação, dos processos avaliativos de gestores e das ações engendradas numa ótica gerencialista, confirmando que os debates raramente incidiam na perspectiva pedagógica de atuação do gestor e principalmente em relação aos aspectos curriculares no sentido de aprendizagem.

A centralidade das pesquisas residia em avaliar a gestão numa ótica do que não estava sendo alcançado, com o intuito de partir na contramão dessas práticas, buscou-se evidenciar também aspectos que já estavam consolidados no cenário apresentado pelo campo de pesquisa.

A partir da análise da Figura 3 (categorias intermediárias) pelas entrevistas semiestruturadas acerca da articulação do trabalho do gestor, evidenciou-se que a categoria da gestão democrática é a mais recorrente, seguido pela OTP e por fim pela categoria Currículo, que aparece ainda de forma tímida.

Esse dado revela que o currículo ainda não é tratado com a devida centralidade que lhe compete, como se pressupõe que ele atua como norteador de todo o trabalho pedagógico, deveria ser a categoria mais recorrente, dessa forma, infere-se falta de

clareza a cerca do papel emancipatório da prescrição curricular tem provocado essa baixa adesão curricular. A exemplo disso, os discursos que se referem a função e atribuição do gestor não relacionam em nenhum momento a mediação e avaliação do curricular, nem tampouco, compreendem a natureza da organização do trabalho pedagógico a luz do currículo.

Durante as reuniões pedagógicas conduzidas pelos gestores percebeu-se grande centralidade nas questões administrativas e financeiras em detrimento do pedagógico, as categorias que planejamento curricular, adesão curricular e revisão curricular não aparecem nas práticas da gestão. Evidenciou-se que os gestores acolhiam as demandas dos professores e promoviam momentos de acompanhamento, mas não realizavam articulação direta na organização do trabalho pedagógico, ficando a cargo somente dos coordenadores, conforme apontam questionários e entrevistas.

Aconselha-se que sejam realizados momentos específicos e previamente planejados para promover a participação coletiva em todas as etapas, priorizando a função principal da escola em promover um ensino de qualidade. Dessa forma, deve-se partir de uma realidade concreta em busca do alcance de metas claras e assumidas por todos.

Ainda assim, algumas ações foram fomentadas como forma de qualificar o trabalho no interior da escola, dentre elas, a promoção de formações continuadas para os professores a partir de algumas lacunas encontradas que se configuram como um elemento fundamental de contestação da realidade vigente. Contudo, não é a única forma de garantir qualidade, uma vez que a apropriação dos documentos norteadores da SEEDF é fundamental para que a prática exercida no contexto escolar seja fundamentada e objetivada no plano de ação da gestão.

Por esse motivo, aconselha-se que o produto técnico dessa pesquisa seja amplamente difundido aos gestores das escolas públicas na tentativa de romper com o caráter gerencialista da gestão escolar e promova a apropriação dos aspectos pedagógicos da natureza do trabalho educativo.

Na Escola Cerrado, também se verificou que as práticas de democratização estão bem sedimentadas no interior da escola, a partir das observações das reuniões coletivas percebeu-se um movimento dialógico claro entre os pares da unidade de ensino, além de vários momentos de tomada de decisão coletiva no direcionamento

das ações da instituição, sendo constantemente partilhados demandas e objetivos institucionais.

Em relação as práticas curriculares estabelecidas na organização do trabalho pedagógico por meio dos planejamentos demonstram muitas fragilidades no que se refere a modelagem dos professores, uma vez que o currículo da SEEDF deve ser o meio de efetivação de todos os objetivos educacionais, deve-se partir da realidade que ali se encontra. Diante dessa observação, foram revelados dois aspectos que corroboraram para que as políticas curriculares não serem prioridade no trabalho pedagógico.

O primeiro deve-se ao fato do PPP não trazer o currículo de forma expressa em seu documento, ou seja, ele vem sendo materializado apenas como organização de conteúdos. Nesse momento, recomenda-se que o gestor assuma suas atribuições quanto principal articulador do trabalho pedagógico, conforme aponta Lück (2009), buscando deixar claro quais são os propósitos da escola a luz das teorias curriculares vigentes.

O segundo aspecto que contribui para que a centralidade curricular não seja clara, incide na não participação de todos na construção do Projeto Político Pedagógico se configurando como elemento basilar da Lei de Gestão Democrática do DF, uma vez que pressupõe a construção de um PPP realizado a várias mãos, inclusive na tratativa do currículo. Ainda assim, percebe-se que os professores utilizam o documento prescritivo conforme acham coerente dentro do planejamento da equipe, inexistindo uma unicidade de concepções e práticas.

Na tentativa de sanar essa forma de organização, sugere-se que a Escola Cerrado se aproprie do caderno de pressupostos teóricos do Currículo em Movimento nos momentos de planejamento, uma vez que ele norteia quais são os princípios, as bases teóricas e metodológicas de Educação no DF e não devem ser abandonadas.

A gestão escolar no sentido administrativo deve levar em consideração o alcance dos objetivos da instituição, assim, o plano de ação da escola deve nortear as práticas que irão ser estabelecidas ali. Por essa razão, suscita-se que os processos de socialização de resultados da instituição nas reuniões coletivas incluam também os aspectos pedagógicos, como forma de construir coletivamente as soluções.

O avanço com a gestão democrática em prol da qualidade do ensino possibilitou uma aproximação com o contexto próprio de cada escola, dessa forma, conclui-se que a realização do diagnóstico local e avaliação institucional são as

chaves iniciais para a concretização de um trabalho contundente com a demanda posta. Esses elementos não foram identificados na realidade escolar e espera-se que eles possam serem considerados como indispensáveis a OTP.

Assim, se torna relevante defender a centralidade das ações pedagógicas em todas as ações dos gestores, ou seja, é partir dela que a tomada de decisão coletiva acontece, que se planeja as ações que serão executadas, que se estabelece quais formações continuadas serão organizadas e que reflete sobre a destinação das verbas públicas. A ação da gestão se constitui como um processo dialético dinâmico, parte-se das demandas pedagógicas e para ela se retorna, tendo as dimensões administrativas e financeiras como mediadoras desse processo.

Diante de tais observações, recomenda-se que a gestão da Escola Cerrado possa pensar sobre os seguintes processos como forma de articular o trabalho do gestor a organização do trabalho pedagógico e ao currículo prescrito:

- Promover momentos regulares de discussão e socialização dos processos pedagógicos da instituição;
- Atuar com maior transparência nas ações pedagógicas, evidenciando potencialidades e fragilidades na busca de soluções coletivas;
- Implementar espaço para Diagnóstico inicial e Avaliação Institucional que podem ser incluídos no calendário da escola;
- Retomar os planejamentos curriculares a partir dos pressupostos teóricos, assumido uma unicidade coletiva;
- Realizar o plano de ação pedagógico anterior ao administrativo e financeiro.

Portanto, essa pesquisa aponta caminhos dentro de uma determinada escola, mas não se limita a ela, já que discutir gestão democrática e currículo numa perspectiva de organização do trabalho pedagógico é uma demanda real e necessária. A gestão no aspecto democrático avançou significativamente nos últimos anos, estando consolidada a natureza de sua aplicabilidade, porém, se faz necessário continuar a caminhada na ampliação de sua atuação quanto a democratização das decisões curriculares mediadas pelo gestor.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.): **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

AIRES, Aparecida dos Santos; SILVA, Ronaldo Cardoso. **A Importância do coordenador pedagógico no contexto social**. Disponível em: <<http://ronaldopedagogo.blogspot.com.br/2011/05/importancia-do-coordenadorpedagogico.html>>. Acesso em: set. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A avaliação da escola e a avaliação na escola**. Cadernos de pesquisa, n. 74, ago. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez, p. 68-70, 1990.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Políticas culturais e Educação. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

ARAÚJO, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: INEP, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. v. I, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade**. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2041/2000>>. Acesso em: ago. 2020.

BARROS, Antônio Teixeira; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A elaboração do projeto de pesquisa. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antônio Teixeira (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2011.

BARROSO, J. **O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez. Portugal: Porto, p.15-51, 1994.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A Reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências**, v. 5, p. 87-100, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **Classes, códigos y control**: hacia una teoria de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1977.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno 5. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **O PDE**: razões, princípios e programas brasileiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **IDEB**: como melhorar os índices. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil e ensino fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, 2018.

BRASÍLIA. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Texto para discussão**, Brasília, n. 37, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPES. **Produção técnica**: grupo de trabalho. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

COSTA, Lúcia C. da. **Os impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWELL, Jonh W. **Projetos de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O princípio da gestão democrática na educação**. Salto para o futuro. [Brasília]: TV Escola, 2007. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Lei n. 957, de 22 de novembro de 1995. **Dispõe sobre a gestão democrática da escola pública e da outras providências**. Brasília, 1995.

DISTRITO FEDERAL. Câmara legislativa. Lei Complementar n. 247, de 30 de setembro de 1999. **Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Lei n. 4751, de 7 de fevereiro de 2012. **Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal**. Brasília, 2012.

DOURADO, Luiz F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, jan. /abr. 2006.

FERREIRA, Líliliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul /dez. 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 79, p.257-272, 2002.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete A. et. al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MENDONÇA, Erasto Fortes. (Orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação básica**. Brasília: Liber livro editora, 2010.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel: as concepções de estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1049-1057, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2020.

HÖFLING, Eloisa. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em: set. de 2020.

JANIS, I. L. 1982 [1949]. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC- Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J.C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LÉVY-STRAUSS, C. Aula Inaugural. In A Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 211-244, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. **Gestão em Rede**, n. 62, junho, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

LYNN, Laurence. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Ideologia alemã**. São Paulo: expressão popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Edição digital. Livro I. São Paulo: editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 31. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

McKERNAN, James. **Currículo e Imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 15-25, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.2, n.3, p. 1- 9, set./dez. ISSN - 1982-873, 2009.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Teoria do Currículo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/teorias-do-curriculo/>>. Acesso em: ago. 2020.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, Vitor. **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, 2010.

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo, 2016.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. et al. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, p. 17-40, 1968

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

ROSA, Renilda Maria. **O papel do diretor na escola cidadã**. Dissertação de Mestrado em Educação. Uberaba. Universidade de Uberaba, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; CHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. [Porto Alegre]: Penso Editora, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados. 1996.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, p. 152-180, jan./ abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ver. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e Diversidade: Propostas para uma Educação Antirracista nos Anos Iniciais. **Revista brasileira de educação e cultura**, n. IV, p.34-44, 2011.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo integrado, eixo estruturante e unidades didáticas Integradas no cotidiano escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 7. 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SILVA, Francisco Thiago. Política de controle no currículo da educação básica: o lugar da diversidade. **Revista Com Censo**, v. 4, n.1, março. 2017.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas. Fonseca. Currículo e ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Maria Abádia; PEREIRA, Rodrigo da Silva. (Orgs.) **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil**: estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1989.151 p. Acesso em: ago. 2019.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**. v. 1, n. 1, p. 75-89. 2015.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 416-429, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos. A. (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos. **Inovação e Projeto Político Pedagógico: uma relação Regulatória ou Emancipatória?** São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Sophia. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan. /abr. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, Campinas, set./dez. 2007.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: **Coordenação pedagógica em foco**. Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012, p. 8-12.

ZIBAS, Dagmar. Escola pública versus escola privada: o fim da história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 57-77, mar. 1997.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTORES E COORDENADORES (VIA GOOGLE MEET)

<p>Objetivo: compreender como coordenadores e gestores percebem as ações da gestão na organização do trabalho pedagógico.</p>
<p>Público-alvo: gestores e coordenadores.</p>
<p>⇒ Em sua opinião, quais são as principais atribuições do gestor no exercício de sua função?</p> <p>⇒ Você percebe algum tipo de atividade que não seja inerente a sua função exercida pelo gestor? De que forma elas acontecem?</p> <p>⇒ Quais as principais ações para fortalecer o trabalho pedagógico são realizadas pela gestão?</p> <p>⇒ O currículo em movimento é revisitado anualmente? Se sim, como acontece esse momento? Quem conduz? Quem participa? Como é realizado o planejamento curricular anual? Quais são os espaços-tempo destinados a esse momento?</p> <p>⇒ De que forma foi construído o PPP da escola? Quais são os protagonistas que participaram dessas ações?</p> <p>⇒ Você considera que o trabalho da gestão corrobora para o desempenho do professor em sala de aula? Quais são as ações realizadas para tal?</p> <p>⇒ O trabalho desenvolvido pela equipe gestora é reavaliado com qual frequência? Quais os indicadores são levados em consideração para que ele seja revisitado?</p>

APÊNDICE B- FORMULÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (VIA GOOGLE FORMS)

<p>Objetivo: analisar a percepção dos professores acerca da atuação do gestor na articulação entre currículo e organização do trabalho pedagógico.</p>
<p>Público-alvo: professores</p>
<p>1. Termo de consentimento: Abaixo você encontrará um campo para afirmar ou não o consentimento, em caso positivo, você estará cedendo o direito a pesquisadora às informações fornecidas, contudo, nos comprometemos a assegurar o sigilo, pois os dados têm finalidade acadêmica e de nenhuma forma serão revelados a identidade dos participantes e nem da escola campo de pesquisa.</p>
<p>2. Tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?</p> <p><input type="checkbox"/> Até 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 6 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 11 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 15 a 20 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 20 anos</p>
<p>3. Com qual frequência você observa que um dos gestores participa das reuniões pedagógicas?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente</p> <p><input type="checkbox"/> Frequentemente</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre</p>
<p>4. Você percebe que os gestores atuam em outras áreas além do pedagógico?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Sendo que o pedagógico é prioridade</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Sendo que o pedagógico não é prioridade</p> <p><input type="checkbox"/> Não. Atua somente no aspecto pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Não se envolve com os aspectos pedagógicos</p>
<p>5. Em relação ao grau de relevância das ações dos gestores nos campos Pedagógico, administrativo e Financeiro. Marque a opção que tem sido prioridade na atuação deles:</p> <p><input type="checkbox"/> Administrativo</p> <p><input type="checkbox"/> Pedagógico</p> <p><input type="checkbox"/> Financeiro</p>
<p>6. Com qual frequência o Currículo em Movimento é revisitado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente</p> <p><input type="checkbox"/> Frequentemente</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre</p>
<p>7. Quem participa dos planejamentos estratégicos destinados a Organização do Trabalho Pedagógico?</p> <p><input type="checkbox"/> Toda a equipe (gestores, coordenadores e professores)</p> <p><input type="checkbox"/> Somente professores</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenadores e professores</p> <p><input type="checkbox"/> Não são realizados momentos de planejamento</p>
<p>8. Você considera que o trabalho dos gestores corrobora para o desempenho do professor em sala de aula? Justifique.</p>

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES COLETIVAS (VIA GOOGLE MEET)

Objetivo: Identificar quais são as estratégias de cunho pedagógico que são conduzidas e mediadas pelo gestor nas reuniões pedagógicas.

Participantes: Gestores, coordenadores, professores.

Roteiro de observação:

- ⇒ Como são organizadas as dinâmicas de condução das reuniões coletivas;
- ⇒ Perceber como acontecem as tomadas de decisão;
- ⇒ Observar de que maneira os profissionais se dirigem e validam as falas que são protagonizadas pela gestão;
- ⇒ Observar e identificar se existem ações de cunho pedagógico partindo da gestão;
- ⇒ Analisar de que forma o currículo tem sido abordado e revisitado;

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PPP

<p>Objetivo: Analisar o PPP da escola com foco na organização do trabalho pedagógico. Compreendendo quais são os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da escola a partir do documento.</p>
<p>Documento: Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada (Distrito Federal, 2020)</p>
<p>Roteiro de análise:</p> <ul style="list-style-type: none">⇒ Quais as concepções de Educação presentes no documento?⇒ O documento deixa claro o contexto histórico e/ou institucional da escola?⇒ Quais os princípios fundantes do PPP?⇒ Quais os objetivos presentes no documento?⇒ É possível identificar de que forma ele foi construído? Quem participou do processo?⇒ O PPP traz as descrições de cargos e funções da escola?⇒ Quais as concepções curriculares presentes no documento?⇒ O documento aborda o espaço-tempo da coordenação pedagógica? De que maneira?⇒ É possível identificar a identidade da instituição no que se refere a sua organização curricular?⇒ No PPP, o que tem sido colocado como centralidade na Organização do Trabalho Pedagógico?⇒ São consideradas as avaliações (aprendizagem, larga escala, institucional) para a revisitação do documento?⇒ Como está organizado o planejamento anual dentro do documento?⇒ Quais documentos são referenciados na proposta da escola?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada, você está sendo convidada a participar da pesquisa “**A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**” realizada pela aluna Eveline de Oliveira Spagna – mat. 19/0022566, orientada pelo prof. Dr. Francisco Thiago Silva. Esse estudo tem como objetivo compreender as implicações da atuação do gestor na Organização do Trabalho Pedagógico para a efetivação das estratégias previstas no Currículo em movimento. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de entrevistas e observações de reuniões pedagógicas.

Esta pesquisa tem como previsão ser realizada em quatro encontros pela plataforma *Google meet* (sendo um deles em entrevista individual). Abaixo você encontrará um campo para afirmar ou não o consentimento, em caso positivo, você estará cedendo o direito a pesquisadora às informações fornecidas, contudo, nos comprometemos a assegurar o sigilo, pois os dados têm finalidade acadêmica e de nenhuma forma serão revelados a identidade dos participantes e nem da escola campo de pesquisa.

Por fim, nos empenhamos em socializar os dados obtidos durante todo o percurso, como também o resultado da pesquisa elaborada. Além disso, você poderá declinar sua participação em qualquer momento.

- () **Concordo em participar desta pesquisa**
 () **Não concordo em participar desta pesquisa**

Francisco Thiago Silva francisco.thiago@unb.br 999655913
 Eveline de Oliveira Spagna evelinespagna@gmail.com 998097717

Nome:	
Seguimento de atuação:	
Data:	Assinatura:

Agradecemos sua colaboração!
 Brasília, agosto de 2020.