

## QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO. FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS GESTORAS

**Dirléia Fanfa Sarmiento\***, **Jardelino Menegat\*\***, **Rafael Meira Seniw\*\*\***

### **QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO. FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS GESTORAS**

**SÍNTESE.** O texto focaliza os contributos da pesquisa-ação colaborativa para a formação de gestores escolares, tendo como pressuposto a excelência em gestão pública na governança e suas decorrências para a qualidade educacional. Para a fundamentação do estudo foi realizada a análise documental dos dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos e articulada ao estudo profundo de autores que discutem a gestão da escola pública. Os protagonistas foram 80 gestores de escolas de uma rede pública de ensino. Os dados, coletados através dos registros no Diário de Campo e do questionário, foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Destacamos que: a) a formação dos gestores é condição fundamental para uma gestão estratégica, ou seja, é necessário o domínio de determinados conceitos e procedimentos específicos na área da administração, que, por vezes, os profissionais da educação ainda não possuem; b) a corresponsabilidade dos gestores e demais colaboradores para que se sintam partícipes na construção de um projeto coletivo. Para tanto, é preciso assegurar espaços e tempos de escuta desses profissionais, identificando suas concepções, perspectivas, dificuldades e ponderações; c) o empoderamento dos gestores pressupõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e de diálogo para que eles se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas cotidianos.

**Palavras-chave:** Educação de qualidade; excelência em gestão pública; governança; formação de gestores escolares; pesquisa-ação colaborativa.

---

\*Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Canoas/RS) e coordenadora do Observatório Educação de Qualidade: um direito de todos, dessa mesma instituição, Brasil.

\*\*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas – RS, Brasil.

\*\*\*Professor da Rede Pública Estadual e do Município de Montenegro. Bolsista do Observatório Educação de Qualidade: um direito de todos, Brasil.

**CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN. FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN**

**SÍNTESIS.** El texto versa sobre la contribución de la investigación-acción colaborativa para la formación de gestores escolares, teniendo como presupuesto la excelencia de la gestión pública en la dirección y sus consecuencias para la calidad educativa. Para la fundamentación del estudio fue realizado el análisis documental de los dispositivos nacionales e internacionales que tratan de la educación de calidad, comprendida ésta como un derecho de todos y articulada con el estudio profundo de autores que discuten la gestión de la escuela pública. Los protagonistas fueron 80 gestores de escuelas de una red pública de enseñanza. Los datos, recogidos a través de los registros en el Diario de Campo y del cuestionario, fueron analizados con base en la Técnica de Análisis de Contenidos. Destacamos que: a) la formación de los gestores es condición fundamental para una gestión estratégica, es decir, es necesario el dominio de determinados conceptos y procedimientos específicos en el área de la administración, que, a veces, los profesionales de la educación todavía no poseen; b) la corresponsabilidad de los gestores y demás colaboradores para que se sientan partícipes en la construcción de un proyecto colectivo. Para ello, es necesario que se asegure espacios y tiempos de escucha de esos profesionales, identificando sus concepciones, perspectivas, dificultades y aportaciones; c) el empoderamiento de los gestores presupone la construcción de una relación de confianza, de apertura y de diálogo para que se sientan autoconfiantes y capaces de actuar en la resolución de problemas cotidianos.

**Palabras clave:** Educación de calidad; excelencia en gestión pública; gobernanza; formación de gestores escolares; investigación-acción colaborativa.

**EDUCATIONAL QUALITY AND MANAGEMENT. TRAINING, RESEARCH AND MANAGEMENT PRACTICES**

**ABSTRACT.** The text focuses on the contributions of collaborative action research for the training of school managers, with the assumption excellence in public management in governance and its consequences for educational quality. In order to support the study, documentary analysis of national and international provisions that deal with the quality of education was held, understood as a right for all articulated to the deepening of authors' assumptions that discuss management of the public school. The protagonists were 80 managers of schools in a public school. The data collected through the records in the Field Diary and from the questionnaire were analyzed based on the Content Analysis Technique. We emphasize that: a) the training of managers is a prerequisite for strategic management. In other words, it is necessary for the mastery of certain specific concepts and procedures of the management area and that sometimes, the education professionals do not have yet; b) the co-responsibility of managers and other collaborators to make them feel participants in building a collective project. Therefore, it is necessary to ensure spaces and listening times of these professionals, identifying their views, perspectives, difficulties and weights; c) the empowerment of managers requires building a relationship of trust, openness and dialogue to make them feel self-confident and able

*to act in solving everyday problems; c) the empowerment of managers requires building a relationship of trust, openness and dialogue to make them feel self-confident and able to act in solving everyday problems.*

*Keywords: Quality Education; excellence in public management; governance; training school managers; collaborative action research.*

## 1. INTRODUÇÃO

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa-ação colaborativa que teve como foco analítico a articulação entre a formação continuada, a investigação e a transformação das práticas dos gestores das escolas públicas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino. Apresenta os contributos da pesquisa-ação colaborativa para a formação de gestores escolares, tendo como pressuposto a excelência em gestão pública na governança educacional e as suas decorrências para uma educação de qualidade. Fundamentam o estudo os dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos e os referenciais de autores que discutem a gestão da escola pública.

Partimos do pressuposto de que uma educação de qualidade, enquanto direito humano essencial, pressupõe uma discussão contextualizada sobre os demais Direitos da Criança e do Adolescente. Uma educação de qualidade persegue o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando suas características e necessidades, e vislumbra a formação de pessoas capazes de atuar de forma ética, crítica, participativa e responsável no contexto em que vivem, pautando seus modos de ser e agir pelo bem-estar comum. Para que isso se concretize, é necessário, dentre outros aspectos: a) que a escola possua infraestrutura (espaços físicos, equipamentos e demais materiais necessários) compatível com as necessidades e especificidades dos níveis de ensino que oferta; b) formação continuada para que os professores se atualizem constantemente e se qualifiquem para o exercício da função docente, tendo presente as demandas sociais emergentes e as tendências educacionais na contemporaneidade; c) interação entre a família e a escola, oportunizando diferentes espaços e tempos para a participação, especialmente, dos responsáveis pelo estudante, buscando a corresponsabilidade nos processos educativos; d) estabelecimento de parcerias e redes de cooperação entre a escola e instituições públicas e privadas, que contribuam para que os estudantes (principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social) permaneçam na escola e tenham êxito na aprendizagem.

A consolidação deste conjunto de elementos fundamentais como uma educação de qualidade nos contextos escolares perpassa pelos modos como ocorre a gestão neste contexto. Dito de outra forma, os modos como ocorre a gestão escolar podem constituir-se num facilitador ou num entrave para a democratização da gestão da escola pública (Paro, 2003) e para a consolidação de uma educação de qualidade. Nesse sentido, conforme aponta Lück (2002, p. 16):

É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

58

Feitas tais considerações, este artigo tem como objetivo argumentar em prol da importância da formação dos gestores escolares, explicitando as contribuições dessa formação para o aprimoramento das práticas cotidianas, a excelência em gestão pública e a consolidação de uma educação de qualidade.

Dessa forma, em termos de estrutura textual, inicialmente introduzimos a temática investigativa com pressupostos acerca da gestão escolar, considerando-a como um elemento fundamental para a qualidade educacional nas escolas públicas, foco do nosso estudo. A seguir, retomamos dispositivos nacionais e internacionais que versam sobre a educação de qualidade, indicando a importância dos mesmos para a mobilização do Brasil, nas últimas décadas, em prol da garantia da educação de qualidade compreendida como um direito de todos. Na sequência, contextualizamos a proposta da pesquisa-ação colaborativa por meio de um exercício meta-analítico, identificando o campo, o horizonte teórico e o enfoque epistemológico a partir do qual estruturamos a referida investigação. Em seguida, apresentamos reflexões oriundas da interpretação e da análise dos dados sobre a trajetória percorrida através do processo investigativo, articulando a formação e a investigação com vistas à transformação da ação gestora nos contextos educacionais. Por fim, tecemos algumas considerações finais, evidenciando os principais achados do estudo.

## 2. MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE INTERNACIONAL E DO CONTEXTO BRASILEIRO EM PROL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ALGUNS MARCOS SIGNIFICATIVOS.

Tendo presente o objetivo que nos propomos neste texto, nesta seção fazemos um recorte em alguns marcos que consideramos significativos para a mobilização e o avanço das discussões e propostas atinentes à educação de qualidade. O direito à educação de qualidade figura no contexto de um conjunto de vários outros direitos que foram enaltecidos e se encontram assegurados em vários acordos, declarações e outros dispositivos, tanto no âmbito nacional quanto internacional. É consenso que um dos pilares teóricos, jurídicos, políticos e educacionais da criação de um Sistema de Proteção Internacional de Direitos Humanos e do movimento contemporâneo em prol da defesa desses direitos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Essa Declaração estruturou uma visão de Direitos Humanos marcada pela universalidade, pela indivisibilidade e pela interdependência, salientando a relevância da educação para a criação de uma “cultura dos direitos humanos” (Brasil, 2013).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) evidencia, em seus cinquenta e quatro artigos, um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças relacionados à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à sua proteção e à sua participação. Tais direitos estão alicerçados no princípio da centralidade da criança em todas as ações e decisões referentes a ela. Enquanto prioridade absoluta é da competência da família, da sociedade e do Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados (Art. 2, 3, 5).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, pautou-se no estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). No preâmbulo do documento da *Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, mundialmente conhecido como EPT, é explicitada a seguinte constatação:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades

e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (grifo do documento).

Com relação ao conteúdo dos artigos direcionados aos objetivos da Educação para Todos destacam-se o aproveitamento das oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Dessa forma: “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (Artigo 1, alínea 4).

No que se refere à renovação do compromisso da Educação para Todos (EPT), é salientada a necessidade “de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (Artigo 2). São retomados nos artigos aspectos tais como a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; focalização da aprendizagem, propiciando condições para que ela ocorra, tendo presente as características e necessidades de cada educando; adoção de sistemas de monitoramento da aprendizagem; atenção à educação da infância e o estabelecimento de redes de cooperação a fim de se ofertar uma educação básica de qualidade.

60

Assim, a sociedade em geral é chamada a fazer parte desta rede de cooperação e apoio a fim de se constituírem sociedades educativas. Por fim, a Declaração faz menção aos requisitos para que tais propósitos de efetivem, destacando o desenvolvimento de políticas de apoio em todos os setores e segmentos sociais; a mobilização e otimização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e a consolidação da solidariedade internacional em prol da efetivação dos dispositivos que versem sobre a educação.

O Marco de Ação de Dakar (2000) reafirma o compromisso assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e metas constantes na Declaração Mundial de Educação para Todos (EPT). Neste documento é enfatizado que:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços

para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (Marco de Ação de Dakar, 2000).

Como forma de efetivar tais objetivos, foram estabelecidas metas e estratégias, de natureza global, “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”. (Marco de Ação de Dakar, 2000). Com vistas a monitorar as metas firmadas pelos diversos países participantes, no EPT, vários relatórios de monitoramento global são realizados com o intuito de avaliar os objetivos atingidos e identificar aqueles que merecem mais atenção.

No ano de 2008, resultante da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação (celebrada em El Salvador) os Ministros da Educação dos países ibero-americanos firmaram um acordo em termos de cumprimento de um conjunto de metas educativas a serem atingidas até o ano de 2021, tendo por base o constante no documento denominado *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021*. As Metas a serem perseguidas são:

- Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.
- Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos.
- Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educacional.
- Universalizar o ensino fundamental e médio, e melhorar sua qualidade.
- Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática.
- Aumentar a participação dos jovens no ensino médio, técnico-profissionalizante e universitário.
- Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnico-profissional.
- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida.
- Fortalecer a profissão docente.

- Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa
- Investir mais e investir melhor.

Tais Metas têm como objetivo facilitar o debate para possibilitar um entendimento entre todos os países ibero-americanos sobre a educação que se pretende alcançar na celebração dos bicentenários. O projeto surge quando se celebravam os 200 anos da vinda da Corte Portuguesa ao Brasil e quando vários outros países ibero-americanos se preparavam para celebrar o bicentenário de sua independência. O principal objetivo é conseguir, nos próximos anos, uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis, como que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a grande maioria das instituições e setores da sociedade, pois se acredita que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social. O projeto articula uma educação que contribua com o desenvolvimento econômico e social da região e visa à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias. As Metas Educativas 2021 consolidam, em termos de objetivos a serem alcançados por todos os países ibero-americanos, as reflexões e proposições firmadas em outros dispositivos. Dessa forma,

62

As Metas do Milênio atuam como motor e dinamizador do processo de melhoria e de cooperação. Parece estar comprovado que a motivação individual e coletiva existe em função das metas que se pretende conseguir, o que reforça a importância da geração de expectativas futuras para alcançar um maior esforço e coesão social em torno delas. (Metas Educativas 2021, 2008, p.7).

Considerando que as Metas Educativas 2021 apresentam os objetivos que a educação nos países ibero-americanos deverá alcançar até 2021,

é necessário reconhecer que não é um projeto simples, pois deve levar em conta a heterogeneidade das situações dos países que integram a região. Apesar de suas dificuldades é uma aposta necessária no futuro, pois as metas acordadas são uma referência e um estímulo para o esforço solidário e o compromisso coletivo dos países ibero-americanos na integração cultural, histórica e educativa que deve estar cimentada na unidade dentro da diversidade. Iniciativa semelhante deve servir não somente para reforçar a educação nas políticas dos países, mas também para unir a comunidade ibero-americana em torno a objetivos comuns e para construir sociedades justas e democráticas. (Metas Educativas 2021, 2008, p.6-7).



No Brasil, o movimento em prol dos direitos humanos e dentro do conjunto destes, a luta pela educação de qualidade, tem como um dos seus marcos significativos a promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira (1988), que enfatizou como princípio fundamental o valor da dignidade humana. A partir desta Constituição, vários acordos internacionais de direitos humanos foram ratificados em nosso país, colocando o Brasil no cenário das mobilizações realizadas pela comunidade internacional em prol da defesa desses direitos. No capítulo III da Constituição (Seção I, Art. 205) consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Artigo 208, inciso I).

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990) “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Art. 1.º), considerando criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2.º). É considerado um dos marcos no Brasil por reconhecer e assegurar à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais. De acordo com o Art. 3.º do ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Assim, o direito à educação é considerado dentro de um conjunto de outros direitos, como

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4.º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), no Título II que trata *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, estabelece no Artigo 2.º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Com vistas a avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro, a exemplo de outros países da América Latina, o Brasil instituiu em 1998 um Sistema de Avaliação Externa em larga escala, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que gera informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica Nacional. Os dados obtidos são traduzidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e viabilizam a proposição de políticas públicas, programas e projetos que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. Metas foram projetadas para os estados e municípios atingirem até o ano de 2021, de modo que o Brasil alcance o nível educacional de países considerados desenvolvidos. (Bonamino, 2002).

Em 2006, a Lei nº 11.274/2006 estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, objetivando assegurar para todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com mais oportunidades de aprendizagem. O ano de 2007 é profícuo para a educação brasileira em termos de dispositivos e iniciativas que se direcionam para a qualidade educacional. Destacamos, dentre estes, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

64

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) teve como centralidade a melhoria da educação no país, priorizando a qualidade da Educação Básica. Contempla metas relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, salientando a formação de professores, dentre outras áreas. O Plano retoma a importância do Índice da Qualidade da Educação Básica (IDEB), enquanto um indicador de qualidade que resulta da combinação dos resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar). (PDE, 2007). Conforme o exposto no PDE (2007, p.23):

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021.

O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (como um dos programas estratégicos do PDE), visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, estabeleceu um conjunto de 28 diretrizes para a política educacional brasileira com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, em regime de colaboração entre os entes federados. Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) reforça a ideia da educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. (Brasil, 2007, p. 25).

A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (Brasil, 2007, p. 25).

No ano de 2012, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), com vigência até o ano de 2024, tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Plano Nacional de Educação, 2014, Art. 2<sup>a</sup>).

66

Com base no exposto nesta seção, podemos perceber a mobilização internacional e, no caso em pauta, do Brasil, em torno da educação de qualidade, sendo esta compreendida como um dos pilares propulsores do desenvolvimento humano e de uma nação. É possível constatar também o desafio que se apresenta aos gestores da educação brasileira (em nível federal, estadual e municipal e, principalmente, àqueles que estão à frente da gestão em cada escola) para efetivar o que é necessário para que alcancemos os objetivos propostos. Nesse sentido, reiteramos o argumento sobre a necessidade de se direcionar o olhar para a formação dos gestores, instrumentalizando-os com um conjunto de conhecimentos, procedimentos e ferramentas na área da gestão, de modo que tenham condições de desempenhar sua função com êxito. Corroboramos a posição de Abrucio (2010, p. 245), quando enfatiza que:

Se é verdade que o direito educacional tem nos alunos o seu portador, também é correto pensar que este meta valor só será atingido caso se consiga montar uma organização escolar adequada. Desta forma, embora a qualidade escolar tenha como critério central o desempenho acadêmico do alunado, isto não poderá ser alcançado se não houver determinado grau de motivação e satisfação no conjunto do sistema, composto por gestores escolares, professores, funcionários, os próprios alunos, a comunidade em volta da escola – principalmente as famílias dos discentes – e a sociedade de maneira geral.

Nas escolas públicas, foco de nosso estudo, quem assume as funções de gestão são professores, cuja formação inicial nem sempre contemplou conhecimentos específicos requeridos para a atuação nessa função. Dessa forma, na seção a seguir, dedicamo-nos a partilhar o estudo que conduzimos, tendo como referencial a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa (Lewin, 2006).

### 3. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA ENQUANTO POSTURA EPISTEMOLÓGICA, METODOLÓGICA E POLÍTICA.

Para Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação colaborativa se fundamenta no princípio da investigação-ação crítica. Nela, o investigador opta por uma posição que articula teoria e prática, de forma crítica, num processo de ação-investigação. Quando o pesquisador faz uma opção teórico-metodológica não o faz de modo imune, neutro e descolado de suas concepções. Ele carrega consigo suas crenças, valores, concepções e posicionamentos. Corroborando a posição de Franco (2005, p. 485), entendemos que:

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

O cerne da pesquisa-ação está no fato de que não basta apenas compreender, mas é preciso, a partir dessa compreensão, contribuir para a transformação tanto dos sujeitos quanto de suas realidades e contextos. Dessa forma, o foco na formação dos gestores escolares tem como objetivo contribuir para que esses profissionais potencializem suas competências gestoras instrumentalizando-se para o exercício de uma gestão pública participativa e transparente e (consequentemente) à melhoria dos serviços prestados à comunidade educativa e à melhoria da qualidade educacional.

#### 3.1 CONTEXTO DO LOCUS INVESTIGATIVO

A pesquisa-ação colaborativa focalizou os gestores das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pertencentes a uma rede pública de ensino, de um município pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A gestão participativa e transparente é o mote do ideário político-pedagógico do governo municipal. Este ideário tem contribuído para a discussão e a construção coletiva

de dispositivos orientadores da ação educativa no âmbito da rede pública e sua articulação com a Universidade. Essa estratégia tem se constituído num diferencial para ambas as instituições, considerando-se que a pesquisa, ao propiciar a análise reflexiva e a construção e socialização do conhecimento, contribui, também, para repensar a educação no município.

Neste contexto, retomamos a importância da relação entre a Universidade, *locus* privilegiado de construção do conhecimento e de formação, e os sistemas de ensino presentes no entorno onde ela exerce sua ação educativa. Nessa relação dialógica e colaborativa, a produção do conhecimento pode contribuir sobremaneira para a excelência educacional. Contudo, tal postura, por parte dos pesquisadores, requer um olhar diferenciado sobre o seu próprio *status* de pesquisador, estando vários deles sentindo-se “[...] cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e [...] cada vez mais aborrecidos em estar relevando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas” (Zeichner, 1998, p. 210).

68

Entendemos que a parceria entre os professores formadores pesquisadores e os professores e gestores que atuam na Educação Básica pode viabilizar a construção de comunidades de aprendizagem e ações colaborativas que viabilizem, por um lado, apoio aos profissionais da Educação Básica, e, por outro, seus saberes, suas práticas e suas reflexões configuram-se em retro-alimentação para as pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico. Acreditamos que compete a nós, pesquisadores, nos mobilizarmos e buscar estratégias para que as pesquisas que realizamos possam contribuir para a qualificação da Educação Básica. Com base nessa crença, nosso grupo de pesquisa tem intensificado e estreitado relações com as instituições públicas, privadas e, inclusive com Secretarias Municipais de Educação, assumindo uma postura colaborativa, contemplando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Como exemplo de uma dessas parcerias, citamos esta pesquisa-ação colaborativa e partilhamos suas decorrentes reflexões neste texto.

### 3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Protagonizaram o estudo 80 gestores (diretores e vice-diretores) das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Desse conjunto de gestores, 78 são do sexo feminino e 2 do masculino, situados nas seguintes faixas etárias: a) de 27 a 37 anos (13 gestores); de 38 a 47 (41 gestores); de 48 a 57 anos (24 gestores) e de 58 anos em diante, apenas 2 gestores. Com relação ao tempo de atuação

à frente da gestão da escola, 9 estão a menos de 1 ano; 60 estão entre 1 e 10 anos e 9 entre 11 e 20 anos, sendo que 2 gestores não informaram seu tempo de atuação. No que se refere à formação acadêmica, 7 possuem somente o Ensino Médio, 27 realizaram curso de graduação, 44 possuem curso de especialização *lato sensu* e 2 possuem mestrado.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

No decorrer da pesquisa foram utilizados para a coleta de dados o questionário (Laville, Dionne, 1999 ; Marconi, Lakatos, 2006) e os registros de observação dos encontros formativos, realizados no Diário de Campo (Bogdan, Biklen, 1994). Para a análise dos dados, adotamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). Para o autor, a análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilitam, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (Bardin, 1988). Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

### 3.4 ETAPAS CONSTITUINTES DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo presente as peculiaridades da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa (Kemmis, McTaggart, 1992), as etapas constituintes do processo foram: Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo (1ª etapa); Planejamento das ações (2ª etapa); Aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação (3ª etapa); e Reflexão e reorganização (4ª etapa). Na seção a seguir são apresentados e analisados os dados coletados em cada uma dessas etapas.

#### 3.4.1 Reflexões sobre a trajetória percorrida

Com base no exposto na seção anterior, na sequência são apresentados e analisados os dados coletados em cada uma das etapas constituintes da abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa.

### 1ª Etapa: Diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento da identidade de grupo

O trabalho com o coletivo de participantes do estudo é um dos aspectos fundamentais na pesquisa-ação. Dessa forma, ações são postas em prática para viabilizar o processo de pesquisa diagnóstica que compõe essa primeira etapa. Para tanto, aplicamos um questionário a fim de caracterizar os participantes; identificar as suas concepções sobre a gestão escolar; identificar os fatores que contribuíram para assumir a função de gestão; elencar as possíveis dificuldades encontradas no exercício da função e apresentar sugestões para o aprimoramento das práticas cotidianas. Importante retomarmos o que enfatiza Luck (2000, p. 24) sobre a responsabilidade dos gestores:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar [...] Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.

70

Dentre os fatores que contribuíram para que esses professores assumissem a função de gestão na escola, os mais indicados foram: a motivação para assumir desafios e construir novos conhecimentos; o desejo de contribuir para a inovação da escola; o comprometimento com a comunidade escolar (professores, estudantes e as famílias); o incentivo da comunidade escolar e a agregação do valor recebido pela função gratificada ao salário. Com relação às dificuldades encontradas na ação cotidiana, destacamos aquelas mais citadas pelos gestores: a carência de recursos (humanos, físicos, financeiros e materiais); as atividades burocráticas; o excesso de atividades paralelas (participação em eventos, reuniões na Secretaria de Educação, representações); e o não comprometimento de alguns profissionais no contexto escolar.

[...] as dificuldades em promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola, vividas por um diretor às voltas com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola. Tudo isso lhe rouba o tempo que poderia estar empregando no cuidado com o pedagógico e no relacionamento com alunos, pessoal escolar e membros da comunidade. (Paro, 2002, p.22).

Os gestores citam como fatores essenciais para a satisfação e o bom desempenho à frente da gestão o apoio, o reconhecimento e a valorização da comunidade escolar e dos gestores no âmbito da Secretaria de Educação; a autonomia para a tomada de decisões; o trabalho em equipe; a disponibilização dos recursos necessários; a formação específica para atuar na gestão



escolar e o salário. Chama a atenção o fato de mais de 90% dos gestores sinalizarem que não utilizam nenhum referencial teórico-metodológico específico da área da gestão escolar para fundamentar suas práticas cotidianas. Entretanto, quando questionados a respeito de suas concepções acerca da gestão escolar, suas respostas denotam compreensões assertivas sobre este tema. Dimensões tais como planejamento, foco em metas, objetivos e no alcance de resultados; gerenciamento de processos, práticas e recursos; articulação entre o administrativo e o pedagógico; liderança; corresponsabilidade; trabalho em equipe e diálogo são enfatizados como essenciais. Destacam, também, que a função de gestão requer um profissional com perfil que contemple as seguintes características, dentre outras: responsabilidade, liderança, abertura ao diálogo, tolerância, compreensão, ética, honestidade, bom senso, equilíbrio, comprometimento, determinação, perseverança, dinamismo, flexibilidade, organização e conhecimento. Nesse sentido, retomamos as considerações de Luck (2000, p.25), quando menciona a importância da formação continuada dos gestores:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõem novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

No que se refere às demandas formativas, as seguintes temáticas foram as mais indicadas: legislação e demais dispositivos que orientam a ação educativa, a gestão da escola pública, o planejamento institucional, a liderança, o trabalho em grupo, a integração e participação da comunidade escolar, as relações interpessoais. Tendo presente a caracterização do coletivo de gestores e suas demandas formativas, passamos à segunda etapa do estudo.

## 2ª Etapa: Planejamento das ações

A proposição de espaços formativos ganha centralidade nesta segunda etapa. Essa abordagem é circunscrita pela visão de que a educação é um processo amplo de formação e de humanização. Sendo assim, consideramos a formação como parte essencial do processo investigativo (Franco, 2005; Pimenta, 2005; Monceau, 2005; Zeichner, Diniz-Pereira, 2005; Elliot, 2000). A pesquisa-ação pode agregar valor ao processo de formação, no entanto, sem ser reduzida a ele (Miranda e Rezende, 2006), pois possibilita a intervenção e a transformação da realidade por parte dos envolvidos. A ação teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, por meio do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e o mundo no qual vivemos.

Nesse viés, “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstróem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstróem sua vida social” (Carr, 1996, p.15). Desta forma, no decorrer da pesquisa foram realizados encontros formativos com o conjunto dos 80 gestores como resposta às demandas formativas diagnosticadas durante a realização da primeira etapa da pesquisa. Quando questionados sobre os fatores que os mobilizaram para participar da formação, os gestores mencionaram: a necessidade de aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos na área da gestão, considerando que iniciaram a atuação nessa área sem uma formação específica; o desejo de aprimorar sua qualificação pessoal-profissional com conhecimentos específicos da área de atuação e a oportunidade de partilhar experiências com outros colegas gestores que atuam em escolas da mesma rede de ensino.

Os encontros formativos totalizaram 80 horas presenciais (distribuídas ao longo de quatro meses) e foram realizados na Instituição de Educação Superior onde atuamos como docentes. No decorrer dos encontros foram abordadas as seguintes temáticas: a função social da escola pública; fundamentos para a educação de qualidade na sociedade contemporânea; princípios da gestão escolar democrática e a organização da gestão no cotidiano; e fundamentos teórico-metodológicos do Plano de Ação Institucional. Com a finalização desta etapa, os gestores foram instigados a construir o Plano de Ação Institucional para as escolas sob sua gestão, conforme apresentamos na terceira etapa.

72

### 3ª Etapa: Aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação

Nesta etapa ocorreu a construção do Plano de Ação Institucional de forma participativa, sendo que cada gestor coordenou a ação na escola sob sua responsabilidade. Conforme Libâneo (2004, p. 102):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Quanto à importância do planejamento, Libâneo (2004, p. 149) enfatiza que: “Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Continua o autor explicando que:

Para isso, é preciso prever e antecipar ações, organizando as formas de intervenção e atuação numa realidade que, pela sua natureza, é mutável. Isso significa que o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia, e uma concretização. Melhor dizendo, o projeto incorpora a utopia, mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser sempre operacional. (Idem, 161).

Paralelamente, disponibilizamos espaços e tempo para a assessoria aos gestores na elaboração desse Plano, tendo presentes algumas dificuldades encontradas por eles durante o processo. Após a conclusão dos Planos de Ação Institucional pelos gestores em suas comunidades escolares, realizamos um seminário para a socialização desses Planos e a partilha de experiências relativas ao processo realizado. A avaliação de todo o processo formativo ocorreu na quarta etapa.

#### 4ª Etapa: Reflexão e reorganização

Nesta etapa ocorre o processo de reelaboração das estratégias de ação, garantindo, dessa forma, o movimento espiralado próprio da metodologia da pesquisa-ação, que oportuniza a continuidade do processo investigativo, seja aprofundando a temática central que originou o estudo, seja abrindo novas frentes temáticas. Nela, os pesquisadores e os participantes revisitam a análise, a interpretação e a elaboração de conclusões de forma pormenorizada a partir dos registros, documentos, arquivos etc., produzidos durante as etapas anteriores. É o momento dedicado a revisar todo o processo, procurando localizar os avanços, desafios, lacunas e limitações vivenciados tanto no processo de condução da pesquisa-ação, quanto nas ações assumidas pelo coletivo.

Tendo por base as avaliações realizadas pelos gestores é possível destacar os seguintes indícios das contribuições da articulação entre a investigação, a formação continuada e as transformações das práticas gestoras, propiciadas através da pesquisa-ação colaborativa: a) o aumento do sentimento de pertença a um grupo, o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos; b) a responsabilização na efetivação do que preconizam os dispositivos legais vigentes acerca da qualidade educacional; c) a reflexão sobre a própria *práxis* e a busca pelo aprofundamento de subsídios teórico-metodológicos que contribuam para o aprimoramento da ação gestora; d) a reconstrução de conceitos e a revisão de concepções por meio da investigação-ação-formação; e) relações interpessoais facilitando o processo comunicacional e o fluxo das informações no contexto escolar; f) o comportamento pró-ativo na busca pela resolução de problemas; g) a consolidação de uma gestão pública focada em resultados, tendo em vista a qualidade educacional.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão estratégica se tem configurado como uma necessidade também no âmbito das organizações públicas. Ou seja, na sociedade contemporânea não é mais possível exercer a administração, tendo como único referencial a experiência constituída ao longo de uma trajetória. É fundamental que o gestor, independentemente da tipologia de organização que tem sob sua responsabilidade, possua um conjunto de conhecimentos, de técnicas e procedimentos que viabilizem agir e tomar decisões de forma a garantir uma gestão eficiente e eficaz, com o foco no alcance de determinados resultados.

Por fim, é relevante salientar os seguintes aspectos considerados essenciais para a excelência na gestão da escola pública: a) a formação dos gestores é condição fundamental para uma gestão estratégica. É necessário o domínio de determinados conceitos e procedimentos específicos da área da administração que, por vezes, os profissionais da educação ainda não possuem; b) a corresponsabilização dos gestores e demais colaboradores para que se sintam partícipes na construção de um projeto coletivo. Para tanto, é preciso assegurar espaços e tempos de escuta desses profissionais, identificando suas concepções, perspectivas, dificuldades e ponderações; c) o empoderamento dos gestores pressupõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e diálogo para que se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas cotidianos.

---

#### REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz F. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. São Paulo: *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita, n.1, maio 2010, p.241-274.
- BARDIN, Laurence. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- BONAMINO, A. M. C. de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quarteto Editora & Comunicação Ltda, 2002.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- BRASIL (2007). *Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

- BRASIL (2005). *Estatuto da criança e do adolescente*: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. – 6. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 177p.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL (2006). *Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.
- BRASIL (2007). Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF, MEC.
- BRASIL (2012). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. – Brasília: MEC, SEB.
- BRASIL (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- CARR, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. MORATA: Madrid, 1996.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- EDUCAÇÃO PARA TODOS: o compromisso de Dakar (2001). – Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2015.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em 30 jul. 2015.
- ELLIOTT, John. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3. ed. Madrid: Morata.
- FRANCO, Maria Amélia S. (2005). Pedagogia da Pesquisa Ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, nº 3, p. 483-502.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes Ediciones.

- LEWIN, Kurt. (2006). La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, M. C (Org.). *La investigación – acción participativa*. Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular – Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, p.15-25.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean.(1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa.
- LÜCK, Heloísa. (2000). Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em aberto*. Brasília. v.17, nº 72, p. 3-5, fev/jun, p.11-33, 2000.
- MARCONI, Marina. de A.; LAKATOS, Eva M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MIRANDA, Marília G.; RESENDE, Anita C. A. (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, p. 511-518.
- MONCEAU, Gilles. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.467-482.
- OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2008). *Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Madri. Disponível em:< [http://www.oei.es/metas2021/metas2021\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- 76 PARO, Vitor H. (2003). *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez.
- PARO, Vitor H. (2002). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática.
- PIMENTA, Selma G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 521-539.
- ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E.(2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, no.125, p.63-80, Maio.
- ZEICHNER, Kenneth M.(1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: Geraldi, C. M.; Fiorentini, D. & Pereira, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ABL, p. 207-236.