

# **(Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa**

Jardelino Menegat<sup>1</sup>  
Dirléia Fanfa Sarmiento<sup>2</sup>  
Mary Rangel<sup>3</sup>

## **Resumo**

O artigo é decorrente de uma pesquisa-ação colaborativa que teve como temática investigativa a revitalização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Rede Municipal de Ensino. No âmbito de rede (além de outros dispositivos locais, como o Plano Municipal de Educação, por exemplo), o PPP é um dispositivo que, articulado aos demais dispositivos legais, condensa o ideário educativo que confere uma identidade, orienta a organização e as ações educativas coletivas. Mediante a necessidade de revitalizar o PPP da rede, a Secretaria de Educação do município recorreu à assessoria dos pesquisadores com o intuito de que tal processo fosse desenvolvido em uma perspectiva participativa e com base em decisões coletivas, assegurando os diversos olhares dos atores de cada comunidade educativa. Assim, neste texto, fazemos um recorte analítico-discursivo acerca das concepções de 78 gestores partícipes do processo. Os dados, categorizados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, oriundos da análise documental e de um questionário, indicam a potencialidade da pesquisa-ação enquanto uma abordagem que propicia a ação-reflexão-intervenção. Os entraves encontrados, que limitaram a constituição coletiva e participativa, são decorrentes do espaço temporal dedicado ao processo, comprometendo os espaços de reflexão, aprofundamento e discussão, fundamentais para o alinhamento teórico-metodológico e a consolidação de consensos políticos coletivos. Por fim, é elogiável a postura e o desafio que os gestores, no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação, colocaram-se ao assumirem de forma participativa a construção de um dispositivo da envergadura de um PPP.

## **Palavras-chave**

Projeto Político-Pedagógico – Gestão democrática – Gestores escolares.

**1-** Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, Brasil. Contato: jardelino.menegat@lasalle.org.br

**2-** Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. Contato: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

**3-** Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: mary.rangel@lasalle.org.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844179910>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *(Im)possibilities of the revitalization from the Political-Pedagogical Project of a Municipal Teaching Network in a collaborative perspective*

### **Abstract**

*The article results from a collaborative research-action which the investigative theme was the revitalization of the Political-Pedagogical Project (PPP) of a Municipal Teaching Network. On the network scope (besides others local devices, as the Municipal Education Plan, for example), the PPP is a device that, articulated to the other legal devices, condenses the educational ideology that confers an identity, guides the organization and the collective educational actions. Through the need to revitalize the network's PPP, the Municipality's Education Department resorted to the researchers' advisory with the intention of such process was developed in a participatory research and based on collective decisions, assuring the diverse views of the actors of each educational community. Thus, in this text, we make an analytical-discursive clipping about the conceptions of 78 managers who participate in the process. The data, categorized through the Content Analysis Technique, arising from documentary analysis and a questionnaire, indicate the potentiality of action-research as an approach that favors action-reflection-intervention. The hindrance encountered, which had limited the collective and participatory constitution, stem from the time space devoted to the process, compromising the spaces for reflection, deepening and discussion, fundamental for the theoretical- methodological alignment and the consolidation of collective political consensus. Finally, it is commendable the posture and the challenge that the managers, within the framework of a Municipal Education Department, are placed in assuming in a participatory way the construction of a device of the scope of a PPP.*

### **Keywords**

*Political-Pedagogical Project – Democratic management – School managers.*

---

### **Introdução**

O artigo apresenta reflexões acerca do processo constitutivo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Secretaria Municipal de Educação (SME), elaborado por meio de uma pesquisa-ação colaborativa. Em um Sistema Municipal de Ensino, a Secretaria de Educação, enquanto órgão desse sistema, possui, dentre outras, a atribuição de zelar para que sejam observados os dispositivos legais que regulam a educação brasileira, implementando políticas, programas e projetos que assegurem as características, especificidades e necessidades locais. Nesse sentido, todo ato educativo é um ato intencional alicerçado

em determinados princípios políticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, administrativos, sócio-históricos e culturais. Para assegurar tal intencionalidade, a gestão da educação pressupõe a observação e o planejamento de vários dispositivos no âmbito nacional, estadual e/ou municipal. Nessa linha reflexiva, Lück (2009, p. 32) alude que:

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

Vale destacar que a gestão da educação sofre influências e se efetiva em diferentes níveis sistêmicos desde uma perspectiva macroestrutural (concepções, crenças e valores atinentes à educação, veiculados por meio dos organismos educacionais nos âmbitos internacional e nacional; dos sistemas de ensino; e dos dispositivos legais, por exemplo) até uma perspectiva microestrutural (concepções, crenças e valores das instituições educativas e seus *modos operandi*, da sociedade – em especial da comunidade circundante ao contexto em que as instituições educativas atuam, compostas pelos familiares dos estudantes –, por exemplo).

A análise dessas inter-relações sistêmicas remete-nos à posição de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 220), quando os autores referem que elas são “fruto das condições históricas, ideológicas, econômicas e políticas existentes na sociedade – o que significa que, em certos momentos, um ou outro sistema passa a ter influência maior sobre os demais”. Dessa forma, asseveram os autores:

De um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado. Em um caso e em outro, deve-se conhecer e analisar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, e as práticas pedagógicas na sala de aula. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 31-32).

No âmbito de uma rede municipal de ensino (além de outros dispositivos locais, como o Plano Municipal de Educação, por exemplo), o PPP é um dispositivo que, articulado aos demais dispositivos legais, condensa o ideário educativo que confere identidade, orienta a organização e as ações educativas, tal como apontam Gadotti (2000), Veiga (2009) e Vasconcelos (2002, 2004), tanto no âmbito de uma rede de ensino quanto das instituições que a integram. O PPP deve ser compreendido como um dispositivo que necessita ser revitalizado continuamente e, sendo assim, “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”. (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

Assim, a elaboração e/ou revitalização do PPP, em uma perspectiva democrática, requer a participação dos atores envolvidos na comunidade educativa, de forma a traduzir as expectativas, necessidades e características de determinado contexto, viabilizando a tomada de decisões coletivamente. A *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) “consagrou a gestão democrática do ensino público como princípio, fato inédito em relação às Constituições anteriores” (MEDEIROS; LUCE, 2006).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) estabelece que o ensino será ministrado, tendo como um de seus princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 3º, princípio VIII). Já o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014), com a Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014, reitera, em uma de suas diretrizes, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. (Cf. Art. 2º). A partir desse conjunto de dispositivos, é possível compreendermos, conforme indicam Medeiros e Luce (2006, p. 18-19), que:

[...] 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. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades. (Grifo das autoras).

Assim, a democratização da educação concebida a partir da participação coletiva pressupõe a abertura de espaços, tempos e instâncias que viabilizem e promovam a corresponsabilidade de todos os atores, sendo que escola democrática, no entender de Lück (2009, p. 69-70):

[...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

Ao se pensar na elaboração coletiva de um PPP no âmbito de uma Secretaria de Educação, além dos gestores que nela atuam, tem um papel fundamental em seu processo constitutivo a equipe de gestão da escola (direção e vice-direção, supervisão escolar, orientação educacional e profissionais técnico-administrativos, tais como o secretário de escola). Segundo Lück (2009, p. 22), os integrantes da equipe de gestão “são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola”, sendo que:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23).

Visto sob esta perspectiva, “o exercício de direção, supervisão escolar e orientação educacional se constituem em papéis-meios, que garantem a melhoria do processo educativo” (LÜCK, 1981, p. 64). Nesse sentido, essa equipe é a responsável pela coordenação do processo de elaboração e/ou revitalização do PPP da unidade sob sua gestão, mobilizando os demais atores e buscando formas que sejam observadas as decisões coletivas. Portanto, a gestão democrática prescinde que o exercício da democracia e da cidadania sejam vivenciados cotidianamente, em todos os níveis e ações que envolvem a ação educativa. Diante disso, Veiga (2009, p. 14) realça que:

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Também destacamos, na consolidação da gestão democrática, a atuação de órgãos colegiados (por exemplo, o Conselho Escolar e as agremiações estudantis) que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar na gestão. Desse modo, é necessária “a participação de todos, pais e estudantes, não só da direção que é dada pelos funcionários públicos, evitando-se, assim, a supremacia dos interesses corporativos aos interesses educacionais coletivos [...]” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 20).

Tendo presente o exposto, neste texto apresentamos um recorte analítico-discursivo no protagonismo dos gestores das unidades de ensino no processo de revitalização do PPP de uma rede municipal, focalizando suas concepções sobre os elementos essenciais constituintes deste projeto. Assim, inicialmente, contextualizamos a temática analítico-discursiva. Posteriormente, apresentamos a abordagem metodológica orientadora do estudo. A seguir, dedicamo-nos à análise e reflexão dos resultados. Por fim, realizamos uma síntese em nossas considerações finais.

## **Abordagem metodológica**

A pesquisa-ação colaborativa teve como foco a revitalização coletiva do Projeto Político-Pedagógico de uma rede municipal de ensino, situada na Região Metropolitana de Porto Alegre (Brasil), constituída por vinte e quatro unidades de ensino. Mediante à necessidade de revitalizar o PPP da Rede, a Secretaria de Educação do município recorreu à assessoria dos pesquisadores com o intuito de que tal processo fosse desenvolvido em uma perspectiva participativa, de forma a assegurar os diversos olhares dos atores de cada comunidade educativa e, a partir de decisões coletivas consensuais, firmar uma identidade educacional à Rede.

Conforme assinala Franco (2005), uma das dimensões que comumente mobiliza os pesquisadores a optarem pela pesquisa-ação colaborativa é quando:

[...] a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores [...] em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. (FRANCO, 2005, p. 485-486).

A opção pela pesquisa-ação colaborativa está pautada no pressuposto de que tal abordagem:

[...] articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento [...] a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador a atuação efetiva sobre a realidade estudada. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 514).

Autores tais como Carr e Kemmis (1988), Kemmis e McTaggart (1992), Elliott (1985, 2000), Monceau (2005), Zeichner (1993, 2011), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Kemmis e Wilkinson (2011), Diniz-Pereira (2011), Nyambe (2011), Montecinos e Gallardo (2011), Franco e Lisita (2012), Franco (2006), Pimenta (2006) e Monteiro (2006) demonstram, por meio de seus estudos e pressupostos, as contribuições da pesquisa-ação para a constituição e a formação de profissionais reflexivos. Conforme assevera Carr (1996, p. 15):

[...] o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstruem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstruem sua vida social.

Assim, tendo presente outros estudos citados alicerçados na pesquisa-ação colaborativa, e aqueles já realizados pelos pesquisadores em tela em outras Secretarias de Educação municipais, assumimos o desafio de assessorar o processo constitutivo do PPP, instigados pelas seguintes questões: a) Quais as (im)possibilidades da constituição coletiva e participativa de um PPP no âmbito de uma rede municipal de ensino?; b) Quais os mecanismos a serem adotados de forma a contemplar os olhares dos diversos atores envolvidos na ação educativa em uma rede de ensino?; c) Quais os elementos facilitadores e/ou possíveis entraves na sistematização desses olhares a fim de se ter uma identidade educacional consensual?

Além disso, para acentuar ainda mais a complexidade do desafio assumido, o espaço temporal disponibilizado para a efetivação do processo foi de seis meses. De antemão, tínhamos ciência de que o espaço temporal é um dos fatores-chave para o alcance dos resultados em uma pesquisa-ação colaborativa, pois as intervenções e transformações almeçadas requerem, muitas vezes, a revisão de concepções, comportamentos e atitudes que se encontram arraigadas no repertório de cada pessoa. Se em nível pessoal pode ser um processo moroso, avançar para transformações oriundas de uma coletividade, sem dúvida, é um desafio maior. Entretanto, pautamo-nos na hipótese de que por se tratar de uma rede de ensino, cuja gestão em seu segundo mandato esteve sob o mote participativo,

provavelmente os profissionais que nela atuam compartilham de concepções educacionais e, diante disso, a existência de um consenso político não seria dificultada. Conforme Bouffleur (2001, p. 92-93), o consenso político:

[...] equivale a um acordo em que se busca um certo grau de concordância acerca do sentido ou dos objetivos do fazer escolar. Não se trata da negação das singularidades e das diferenças, nem da exigência de os indivíduos abrirem mão de concepções ideológicas e valorativas, pois é exatamente o pressuposto da sociedade plural, da existência de indivíduos com propósitos distintos, que coloca a construção de um consenso como condição necessária para a viabilidade de uma ação coletiva como a educação.

Tendo presente os pressupostos explicitados, delineamos uma proposta de ação-intervenção juntamente com a Secretaria de Educação e a sua equipe de assessoria pedagógica e de gestão (grupo que denominamos como equipe de coordenação, composto por cinco integrantes). Tal proposta teve como base a análise documental (GIL, 2010) de dispositivos, tais como a Proposta Educativa do município em vigência, o Plano Municipal de Educação, Portarias, PPP de cada unidade educativa, dentre outros. Também, articulados ao ideário presente em tais dispositivos, propusemos dimensões a serem contempladas, considerando as discussões no âmbito internacional acerca do direito à educação de qualidade constantes em documentos dos quais o Brasil é signatário.

Após cinco encontros analítico-formativos (de aproximadamente duas horas cada, realizados no início do processo) com a equipe de coordenação, procedemos à validação e ao alinhamento de tal proposta aos anseios e expectativas em relação ao processo a ser realizado, tendo como premissa básica a participação coletiva. Assim, sob a égide da gestão democrática, o processo constitutivo contemplou o protagonismo de vários atores<sup>4</sup>, os quais foram organizados em grupos, de forma a viabilizar a participação de todos.

No texto em tela, fazemos um recorte e direcionamos o olhar para o protagonismo dos gestores das unidades de ensino (diretores, vice-diretores, supervisores escolares e orientadores educacionais). Protagonizaram o processo 38 diretores e vice-diretores; 22 supervisores educacionais e 26 orientadores escolares, situados na faixa etária entre 30 e 59 anos, e cujo tempo de atuação no magistério varia entre 0 e 34 anos, contemplando-se, dessa forma, desde aqueles que estão no início da carreira até os que estão próximos de sua aposentadoria. Do conjunto de diretores e vice-diretores, 3 são mestres, 34 têm pós-graduação *lato sensu* e 4 têm somente a graduação. Do grupo de supervisores, 1 tem

---

**4-** O estudo completo contemplou o protagonismo dos gestores que atuam na Secretaria Municipal de Educação, os gestores das unidades de ensino da Rede (diretores, vice-diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais, professores, pessoal técnico-administrativo), professores, estudantes do quinto e nono anos e da Educação de Jovens e Adultos, pais e/ou responsáveis participantes dos Conselhos Escolares. Com base em outros estudos realizados pelos pesquisadores, os quais contemplam e consideram o protagonismo infantil, neste estudo a participação das crianças pequenas ocorreu por meio da realização de rodas de conversa, mediadas e registradas pelas professoras em um texto coletivo. Apesar de não ser o foco analítico deste texto, pois nosso recorte recai sobre os gestores, consideramos importante registrar o fato do número reduzido de devoluções dos registros realizados, sendo que os que foram devolvidos apresentaram conteúdos incipientes. Tal situação mobiliza-nos a refletir sobre a dificuldade que as próprias educadoras têm em contemplar e sistematizar as concepções, ideias e opiniões das crianças pequenas, o que de certa forma também se observa quando constatamos o número reduzido de pesquisas que consideram o protagonismo infantil.

mestrado, 23 realizaram curso de pós-graduação *lato sensu* e 3 são graduados. Em relação aos orientadores, 1 tem mestrado, 23 realizaram curso de pós-graduação *lato sensu* e 2 são graduados.

A pesquisa-ação colaborativa, em termos metodológicos, tem características e especificidades que a distingue de outras tipologias de pesquisa. Tratando-se de uma abordagem de cunho participativo, que visa à intervenção em uma determinada realidade por meio da ação-reflexão, neste estudo observamos as etapas sugeridas por Kemmis e McTaggart (1992), as quais serão explicitadas na próxima seção, articuladas à análise e discussão dos resultados.

## **Análise e discussão dos resultados**

Nesta seção, dedicamo-nos a apresentar as reflexões oriundas da análise dos dados coletados no decorrer de cada uma das etapas constituintes da pesquisa-ação, que foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Tal técnica possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2011). A seguir, dedicamo-nos à reflexão acerca do percurso percorrido em cada uma das etapas.

### **Primeira etapa: diagnóstico-reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo**

A primeira etapa da pesquisa-ação tem como foco a realização do diagnóstico-reconhecimento das pessoas e dos grupos que constituem uma coletividade. Como a base da pesquisa-ação está alicerçada na ação-reflexão e intervenção, articulando teoria e prática, o comprometimento e a atitude colaborativa do grupo é essencial. Dessa forma, estratégias são postas em ação nesta etapa com a finalidade de conhecer as características e demandas do coletivo, estreitar as relações interpessoais, fortalecer o protagonismo e o sentimento de pertença e empoderamento.

Assim, processos que envolvem grupos de pessoas com a finalidade de que as mesmas possam externalizar suas concepções, expectativas e modos de agir perante determinadas situações, buscando mobilizá-las a uma construção coletiva, requerem que aqueles que os conduzem estejam em sintonia com suas realidades. Dentro de uma mesma rede de ensino existem diferenças contextuais que tornam cada unidade de ensino singular. Entretanto, com vistas a assegurar uma identidade educacional, é necessário haver pontos consensuais no que se refere à missão, à visão, aos princípios e aos fundamentos que embasam o ideário educativo dessa rede, expressas no projeto político-pedagógico, sendo que cada unidade de ensino assegurará a observação de suas especificidades por meio do seu próprio PPP.

Nessa etapa, após a apresentação, discussão e validação da proposta relativa ao processo de revitalização do PPP, aplicamos um questionário (MARCONI; LAKATOS, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1994) com questões abertas a fim de caracterizar os protagonistas do estudo e identificar suas concepções acerca de questões atinentes à função e à revitalização do Projeto Político-Pedagógico. De posse dos dados tabulados e analisados, tivemos como

foco a reflexão sobre o diagnóstico realizado com o grupo. 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).

Ao serem questionados sobre os aspectos positivos no exercício da função, os diretores e vice-diretores enfatizaram a possibilidade de participar de todo o processo de trabalho da escola; a integração com a comunidade escolar; o gerenciamento do todo da escola; a constante formação e qualificação profissional; o aprendizado e o conhecimento. Já os supervisores salientaram o trabalho em equipe; a partilha de experiências; o acompanhamento da aprendizagem dos alunos; a proposição de projetos e ações para melhorar a qualidade do ensino; o suporte por eles oferecido à equipe de professores e o amor pelo trabalho. Os orientadores enfatizaram o vínculo com a comunidade escolar; o auxílio por eles proporcionado aos educandos e às suas famílias; o crescimento pessoal e profissional; o contato e a compreensão do outro para o gerenciamento de conflitos.

Dentre os desafios encontrados pelos diretores e vice-diretores no exercício da função, foram citados a carência de recursos financeiros; a falta de profissionalismo da equipe; a falta de autonomia; a estrutura física; a falta de participação da comunidade escolar; os recursos humanos e as cobranças e burocracias da Secretaria Municipal de Educação. Os supervisores destacam os recursos humanos e a falta de diálogo. Para os orientadores, a carência de uma rede de apoio e proteção (saúde física e psicológica, conselho tutelar etc.), a falta de apoio das famílias e as demandas e a burocracia da escola são os desafios maiores.

Para qualificar o exercício da função, uma das alternativas sugeridas pelos diretores e vice-diretores foi a formação continuada. Mencionaram a necessidade de formações específicas na área da gestão e do planejamento. Também foram referidas a necessidade de fortalecimento, integração e maior comprometimento da equipe. Referiram a necessidade de mais recursos financeiros; autonomia para as escolas; a escolha da equipe gestora pela própria direção da escola; maior envolvimento da comunidade escolar e a construção conjunta de documentos. Para os supervisores, também é fundamental continuar o investimento na formação e qualificação dos profissionais, observando as reais demandas formativas de cada um; recursos humanos, materiais e físicos adequados à realidade de cada escola.

Para os orientadores, é fundamental formar uma rede de apoio efetiva com demais órgãos ou secretarias; investimento na formação e qualificação dos profissionais, espaços para partilha de experiências; parceria com as famílias; exercitar a coletividade e o trabalho de equipe. No que se refere à formação continuada, foram evidenciadas pela equipe gestora aquelas fomentadas pela própria escola e as que são promovidas pela SME, destacando-se as reuniões pedagógicas, as palestras, os seminários e os grupos de estudo, dentre outras. A necessidade das formações contemplarem os conteúdos formativos que estejam de acordo com as reais demandas dos profissionais e o incentivo financeiro à formação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* foram salientadas pelas equipes gestoras.

Chama a atenção o fato de os gestores aludirem à autonomia, sendo que a partir da análise documental e dos registros de falas que realizamos com a equipe de coordenação, depreendeu-se que os modos de gestão se pautam na perspectiva do diálogo,

da participação e da tomada de decisões coletivas. Sabemos que existe a possibilidade de haver distanciamentos entre o instituído nos dispositivos, o falado e o realmente executado. Dessa forma, tal questão mereceria um aprofundamento maior com vistas ao desvelamento do que os gestores compreendem por autonomia, como ela se efetiva na relação entre mantenedora e mantidas e dentro delas próprias. Em uma gestão democrática, esse é um ponto crucial e desafiador: como preservar a autonomia no âmbito de uma mantenedora, de cada unidade de ensino mantida e de cada um dos profissionais que nela atuam, preservando a identidade educacional? Neste estudo, não tivemos condições de aprofundar tal questão. Contudo, à guisa de reflexão recorremos a Medeiros e Luce (2006, p. 21), quando as autoras enfatizam que:

A *autonomia* não dispensa relação e articulação entre escolas, sistema de ensino e poderes, tampouco é a liberdade e a direção dada por apenas um segmento social. [...]. A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o recolherá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de formas no qual se confrontam e se equilibram diferentes poderes de influência; internos e externos. (Grifo das autoras).

Ao salientarem que a formação continuada tenha como ponto de partida as demandas formativas dos profissionais, os gestores evidenciam um aspecto central presente nas discussões de autores, tais como Candau (1996), Shön (1998), Perrenoud (1999), Charlot (2005), Nóvoa (2007) e Imbernón (2009), quando os mesmos abordam a formação inicial e/ou continuada. Destes, destacamos a posição de Nóvoa quando o autor alude que:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade [...] A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2007, p. 9).

O envolvimento da comunidade escolar e a constituição de redes de apoio para a ação educativa enfatizada pelos gestores remetem à ideia da complexidade do campo educacional (BORDIEU, 2004) enquanto um:

[...] campo de saber fundamentalmente mestiço em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. (CHARLOT, 2006, p. 9).

Tal complexidade e mestiçagem requerem que múltiplos atores se articulem a fim de conseguir enfrentar os desafios que se colocam. A escola tem finalidades que lhe são específicas e para que possa cumprir com êxito seu papel é imprescindível a participação de todos, como um mecanismo mobilizador:

[...] de consensos, de comunhão e convergência de objectivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objectivos educacionais. (TORRES; PALHARES, 2009, p. 94).

Assim, a ação educativa “demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária” (LÜCK, 2009, p. 19). Efetivada esta primeira etapa, os pesquisadores passaram à segunda etapa da pesquisa-ação. Vale ressaltar que o conjunto de etapas não pode ser concebido de forma linear, sendo que continuamente os conteúdos são retomados.

## **Segunda-etapa:** planejamento das ações

Na segunda etapa, as ações são planejadas e discutidas coletivamente. Os espaços formativos tornam-se centrais, de forma que haja uma articulação entre teoria e prática, consolidando a ação-reflexão. Assim, “Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é um processo eminentemente coletivo, abre-se espaço para se formar sujeitos pesquisadores”. (FRANCO, 2012, p. 119). A SME e as unidades de ensino sob sua gestão são organizações sociais que têm uma finalidade ou uma razão de existir (missão), um ideal ou propósito a ser alcançado (visão) e princípios (valores) que são considerados as bases de sua atuação (CHIAVENATO, 1983). Esse conjunto de elementos confere a essas organizações uma identidade organizacional.

Desse modo, “Quanto mais clara for a identidade [...] ou seja, como ela é, qual sua razão de ser, suas crenças, valores – mais coerentes serão seus objetivos, comportamentos e ações” (PONCHIROLLI, 2009, p. 59). A identidade organizacional interfere na constituição da identidade profissional daqueles que nela atuam. No caso dos profissionais da educação, articulam-se duas esferas na estruturação de sua identidade, a “identidade para si e a identidade para outrem” (CARROLO, 1997, p. 26). A primeira, na esfera subjetiva, é quando a identidade desejada pelo profissional envolve “o percurso biográfico de cada um, a perspectivação pessoal do espaço de formação e a sua implicação pessoal no processo de formação.” (CARROLO, 1997, p. 29). A segunda, na esfera objetiva, quando a identidade para outrem é “traduzida pelo ponto de vista de colegas e formadores acerca da dinâmica relacional e à avaliação do perfil profissional, assim como do reconhecimento do ajustamento dos candidatos face à profissão. (CARROLO, 1997, p. 29).

Diante disso, foram realizados três encontros com os integrantes da equipe de gestão das unidades de ensino com o intuito de aprofundar, refletir e propor os princípios que definiriam a identidade educacional do município, a serem validados por todos os protagonistas.

A análise do PPP de cada unidade de ensino possibilitou-nos constatar a existência de uma pluralidade de visões em termos de referenciais teóricos e relativas ao sistema de avaliação em cada unidade de ensino. Diante de tal constatação, a equipe de coordenação salientou a necessidade de se realizar um diagnóstico acerca do sistema de avaliação (com vistas a uma unidade de ação em termos de rede) e de referenciais teóricos que pudessem

embasar a proposta educativa assumida pela Rede, alicerçada no sociointeracionismo. Tais estratégias foram postas em curso na terceira etapa da pesquisa.

### **Terceira etapa: aplicação de estratégias de ação, processo de observação-registro e avaliação**

Na terceira etapa, as estratégias delineadas são postas em ação. Com base no diagnóstico realizado nas etapas anteriores e tendo por base a missão e a visão da Secretaria Municipal de Educação, elencamos um conjunto de princípios submetidos para análise, discussão e validação pelas equipes de gestão das unidades de ensino. Corroboramos a posição de Lück (2009, p. 19), quando a autora assevera que: “Como um processo social de formação humana, a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para norteá-lo e dar unidade e consistência às ações educacionais promovidas pelas escolas”.

Optamos pela aplicação de um instrumento consultivo que requeria a atribuição de valores (em uma escala de 0 a 10) a cada um dos 11 princípios. De posse dos dados tabulados<sup>5</sup>, os princípios valorados entre 7 e 10 foram submetidos à análise da equipe de coordenação. Desse processo, do total de 11, resultou um conjunto de sete princípios (ou valores), sendo eles: a) Educação em Direitos Humanos; b) Comunidade Educadora; c) Gestão Democrática; d) Educação Integral; e) Educação Alimentar e Nutricional; f) Educação Científica; e g) Formação Continuada.

Conforme Tamayo (2005, p. 176): “Os valores organizacionais constituem formas culturais socialmente aceitas para expressar as necessidades e os interesses da organização enquanto grupo e enquanto instituição”. Continua o autor: “Tanto os valores organizacionais quanto os pessoais são princípios que orientam e guiam a vida de pessoas e grupos. No caso da organização eles orientam a vida organizacional.” (TAMAYO, 2005, p. 176).

Ao serem questionados sobre os instrumentos a serem adotados para expressar os resultados da aprendizagem, as opiniões das equipes de gestão convergiram somente em relação à adoção de parecer descritivo na Educação Infantil. Nos demais níveis e modalidades não houve consenso, sendo sugeridos instrumentos como o parecer descritivo, notas, conceitos, relatórios de desempenho da aprendizagem, autoavaliação, portfólio e ficha com critérios pré-definidos. Por orientação da equipe de coordenação da revitalização do PPP no âmbito da SME, a discussão acerca do(s) instrumento(s) seria realizada posteriormente, a fim de se buscar um parâmetro comum a todas as unidades. Dessa forma, os pesquisadores não participaram dessa parte analítica. A avaliação, como qualquer outro procedimento dentro do processo educativo, não é neutra, estando relacionada às concepções que cada um possui a seu respeito. Assim, “é preciso que haja clareza sobre o que entendemos por avaliação, suas metas e finalidades” (DAVIS; GROBSAUM, 2002, p. 105).

---

**5-** O mesmo procedimento consultivo foi adotado com relação aos demais protagonistas do estudo, sendo o instrumento adaptado a cada grupo, a saber: professores, estudantes do quinto e nono anos e da Educação de Jovens e Adultos, pais e/ou responsáveis participantes dos Conselhos Escolares. Diante disso, o conjunto final de princípios norteadores da identidade educativa da rede de ensino resultou da análise, sistematização e validação da totalidade dos protagonistas, com o aval final da equipe de coordenação.

Os autores (com três ou mais indicações) citados pelo conjunto de gestores cujos pressupostos estariam em consonância com a proposta educativa do município foram: Paulo Freire, Lev S. Vygostsky, Jean Piaget, Celso Vasconcelos, Edgar Morin, Emília Ferreira, Fátima Salles, Jussara Hoffmann, Mário Cortella, Pedro Demo, Cipriano Luckesi, Fernando Hernandez, Philippe Perrenoud, Moacir Gadotti, Içami Tiba e Madalena Freire. Este foi um dos pontos críticos do estudo, pois devido ao tempo, não foi possível a discussão, a reflexão e o aprofundamento do foco discursivo de cada um desses autores e de que forma os mesmos estariam ou não em consonância com a proposta educativa.

É necessário ter cuidado para não cair na armadilha de um ecletismo teórico ou de reduzirmos a complexidade da ação educativa, desconsiderando as múltiplas dimensões constituintes do ser humano que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, e aquelas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação de tal ação. É preciso termos ciência de que não existe uma teoria que dê conta de todas as dimensões que envolvem a ação educativa e, diante de tal complexidade, para a constituição de uma proposta é necessária uma rede teórica composta por um conjunto de pressupostos que dê conta, dentre outros, dos fundamentos filosóficos (com foco nas dimensões epistemológica e ética), psicológicos, socioantropológicos e culturais, pedagógicos e administrativos, por exemplo.

De posse dos elementos considerados essenciais pela equipe de coordenação para a elaboração do documento, o passo seguinte foi a estruturação e a escrita do PPP. A partir do solicitado pela equipe de coordenação, o documento deveria ser escrito pelos gestores, no âmbito da SME, responsáveis por assessorar as diferentes áreas (como, por exemplo, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos etc.). Uma liderança de cada um dos segmentos assumiu o processo de escrita com seus pares, sendo o texto submetido à análise e assessoria dos pesquisadores.

Apesar da intenção ser positiva, identificamos, nessa ação, outro ponto crítico do processo, ou seja, os estilos diferenciados de escrita e a fragmentação dos princípios, sendo eles vistos e analisados a partir do contexto de atuação do gestor responsável, e que comprometeram, de certa forma, uma visão sistêmica e articulada. A assessoria dos pesquisadores nesse processo de escrita, revisão e reconstrução requereria um tempo maior de trabalho, o que o grupo não dispunha. O documento produzido foi encaminhado para ser analisado, discutido e validado pelo coletivo dos protagonistas do estudo. No nosso entender, nesta última fase deveriam ser realizados seminários, plenárias e grupos de trabalho para aprofundar o conteúdo do documento elaborado, redimensionar aspectos considerados necessários e validar o documento. Por fim, passamos à quarta etapa, momento no qual refletimos acerca do processo realizado.

### **Quarta etapa: reflexão e reorganização**

A última etapa fecha a primeira fase da pesquisa-ação colaborativa e destinada-se à síntese reflexiva geral sobre todo o processo investigativo. Retomam-se os objetivos do estudo, os mecanismos e estratégias adotadas, os principais achados e limites do estudo, e novas questões e desafios que emergem. Dessa síntese são extraídos elementos que, caso seja possível, serão trabalhados na segunda fase da pesquisa-ação, assegurando-se dessa

forma a ideia de movimento espiralado (LEWIN, 2006) ou das espirais cíclicas (BARBIER, 2002, p. 117), o que viabiliza e implica “o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Como diz Franco (2012, p. 119):

As espirais reflexivas permitem o retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades. Garantem uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado.

Continua Franco (2012, p. 121) explicando que o movimento espiralado reflexivo viabiliza:

[...] o planejamento, a ação, a reflexão, a pesquisa, a resignificação e o replanejamento em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas; que produz novas reflexões para o aprofundamento da pesquisa. (FRANCO, 2012, p. 121).

Os achados do estudo indicam as possibilidades da pesquisa-ação enquanto uma abordagem que propicia a ação-reflexão-intervenção. Entretanto, a revitalização coletiva do PPP, vislumbrando uma identidade educacional, requer, no nosso entendimento, a consideração de alguns pressupostos basilares que, de certa forma, respondem aos questionamentos que tecemos preliminarmente. Os entraves encontrados, e que limitaram a constituição coletiva e participativa, são decorrentes, por um lado, do espaço temporal dedicado ao processo, comprometendo os espaços de reflexão, aprofundamento e discussão, fundamentais para o alinhamento teórico-metodológico. Por outro, mesmo parecendo uma contradição, as concepções pessoais, independentemente do espaço temporal em que um estudo seja realizado, por vezes não se modificam, pois se encontram cristalizadas.

No cerne de nosso trabalho estava a revisão de concepções acerca da ação educativa, visando a um consenso coletivo em prol de uma identidade educacional. Isso sem dúvida requer mudanças atitudinais que nem sempre as pessoas estão dispostas a realizar, por diversos motivos. Nossa hipótese inicial foi parcialmente refutada, considerando não termos encontrado uma unidade em termos de Rede. Diante disso, os espaços e tempos formativos mais dilatados são essenciais para consolidar grupos colaborativos, refletir sobre as relações de poder, resistências e posturas que comprometem consensos políticos coletivos. Por fim, é elogiável a postura e o desafio que os gestores, no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação, colocaram-se ao assumir a construção de forma participativa de um dispositivo da envergadura de um Projeto Político-Pedagógico. Certamente, apesar dos limites destacados, a experiência pode ser considerada exitosa, contribuindo para o avanço das discussões, tanto acerca das potencialidades da pesquisa-ação colaborativa quanto da importância do PPP, seja no âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação ou de cada unidade de ensino.

## Considerações finais

A experiência realizada, cujas reflexões são partilhadas no decorrer do texto em tela, sinalizam para a potencialidade da pesquisa-ação colaborativa como um meio para a formação, a intervenção e a revisão/transformação de qualquer dimensão educacional, desde que tal processo seja assumido coletivamente. A condução de um processo com a amplitude requerida para a revitalização de um dispositivo legal orientador da ação educativa, tal como o PPP, no espaço temporal proposto, talvez tivesse mais êxito se a experiência de construção coletiva já fizesse parte da cultura dessa Rede.

Conforme aludimos anteriormente, constatamos que essa não era a realidade desse contexto, o que por si só gerou vários impasses. Desses impasses, talvez o maior tenha sido a posição de resistência por parte de alguns gestores da própria SME, em relação a suas convicções e crenças epistemológicas e pedagógicas, querendo fazer valer suas posições. De certa forma, tal postura gerou divisões no grupo, comprometendo a elaboração coletiva da versão final do PPP.

Considerando que qualquer dispositivo “valida-se não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de elucidação discursiva” (MARQUES, 1990, p. 21), precisamos ter presente que “toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo” (VEIGA, 2004, p. 59). Sendo uma organização, a escola é um “colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pela questão do poder” (HUTMACHER, 1999, p. 58). Portanto:

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos. (NÓVOA, 1999, p, 25).

Para isso se requer dos gestores comprometimento, liderança e capacidade de liderar a gestão dos processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, e, principalmente, a gestão de pessoas no sentido de construir culturas de diálogo, participação e comprometimento de todos os envolvidos na comunidade educativa.

## Referências

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Edunesp, 2004.

BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. 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**, Brasília, DF, 25 jun 2014.

CANDAU, Vera Maria F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: Edufscar, 1996. p. 139-152.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1997. p. 21-50.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DAVIS, Cláudia; GROSBAUM, Marta W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. São Paulo: DP&A, 2002. p. 77-112.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-37.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed. Madrid: Morata, 2000.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción em educación**. Madrid, Morata, 1985.

FRANCO, Luiz F. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 219-224.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. v. 1. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 103-138.

FRANCO, Maria Amélia S.; LISITA, Verbena M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e práticas na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. v. 2. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 41-70.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 35-40.

GIL, Antônio Carlos C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

HUTMACHER, Wallo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 47-76.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1992.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-60.

LEWIN, Kurt. La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, María Cristina (Org.). **La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos**. Madrid: Popular, 2006. p. 15-25.

LIBÂNEO, José; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

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

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Mário O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.

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

MIRANDA, Marília G. de; RESENDE, Anita C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

MONCEAU, Guilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, 2005.

MONTECINOS, Carmem; GALLARDO, Justo. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133-170.

MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 111-127.

NYAMBE, John. Da formação do professor do apartheid para a formação do professor progressista: a experiência namibiana. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 113-132.

NÓVOA, António. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: [s. n.], 2007. Conferência proferida em Lisboa, 2007. Disponível em: <<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 14-43.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PONCHIROLLI, Osmar. **Ética e responsabilidade social empresarial**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TAMAYO, Álvaro. Impacto dos valores pessoais e organizacionais sobre o comprometimento organizacional. In: TAMAYO, Álvaro; PORTO, Juliana B. **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 160-186.

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 14, p. 77-99, 2009.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso S. **Projeto político-pedagógico: educação superior**. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 11-27.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

*Recebido em: 12.05.2017*

*Revisões em : 14.11.2017*

*Aprovado em: 06.02.2018*

**Jardelino Menegat** tem pós-doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense. É doutor em educação pela Universidade La Salle. Doutor em administração pela Universidad de la Empresa. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

**Dirléia Fanfa Sarmiento** tem pós-doutorado em ciências da educação pela Universidade do Algarve. Pós-doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense. É doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

**Mary Rangel** tem pós-doutorado em psicologia social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal Fluminense.