

O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Claudia de Faria Barbosa¹
Kayla Alves de Oliveira Silva²

RESUMO: Este trabalho investiga as práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente na gestão participativa e democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com dados obtidos por meio de processos ligados à observação participante, entrevistas realizadas com uma professora e com a gestora da escola, roda de conversa com estudantes e análise do Plano Político Pedagógico (PPP). A análise permitiu identificar que a gestão escolar democrática e participativa ainda é um processo em construção para uma escola fomentadora de emancipação social, com fins de pensar possibilidades de práticas de intervenção nos espaços escolares. As vivências e as experiências proporcionadas pelo Pibid têm se mostrado um fator determinante no processo formativo de licenciandos porque, em integração com a escola básica, as atividades deste Programa contribuem para a qualidade de suas futuras atuações, seja na docência ou na gestão escolar.

Palavras-Chave: Formação Docente; Gestão Participativa; Educação.

1. Introdução

No presente estudo investigamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no que tange a experiência de uma práxis pedagógica promotora da melhoria da qualidade de ensino. Em específico, analisamos aspectos que envolvem a gestão escolar, no sentido de identificar quais as possibilidades de proporcionar aos licenciandos um olhar mais acurado sobre as potencialidades da gestão participativa e os meios e recursos utilizados pela escola para promover um contato direto dos alunos com a práxis da administração institucional democrática e a forma como se desenvolvem as relações profissionais nesse universo; o trabalho também busca compreender como se dá a construção dos saberes dos sujeitos dentro do referido Programa.

Atualmente há uma interação entre as universidades públicas e as escolas, com potenciais contribuições para o ensino, pesquisa e extensão. Um exemplo desta ação está no Pibid, que incentiva a formação de professores para a educação básica e promove a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis. A concessão de bolsas é condição para que as ações sejam executadas e, com isso, os objetivos possam ser atingidos no

¹ Doutora e mestra em Humanidades, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Centro Universitário UniRuy I Wyden. Pesquisadora do GEHFTIM/UESB - CNPq. E-mail: barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ex bolsista do PIBID. E-mail: kayla-alves@hotmail.com

que tange a elevar a qualidade da formação inicial e promover a integração entre educação superior e educação básica dos licenciandos inseridos no Programa, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) participa do Pibid desde 2010 (UESB, 2019). Esse Programa proporciona aos bolsistas uma gama de conhecimentos e aprendizagens e contribui positivamente para a sua formação enquanto discente, oportunizando reflexões sobre a docência durante a graduação e, conseqüentemente, fortalecendo a relação entre a instituição formadora (universidade) e as escolas da educação básica. Por meio desse Programa, estudantes e professores organizam grupos de estudos para observar, discutir e refletir sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (CAPES, 2016).

O interesse por este tema justificou-se pela participação de uma das autoras deste artigo como bolsista do Pibid na área de gestão educacional, além da necessidade da interação da universidade com as escolas, no sentido de melhorar o desenvolvimento do ensino em todos os aspectos. Essa temática abarca múltiplas perspectivas e demanda uma visão ampla sobre o assunto, assim, no decorrer da pesquisa, o intento basilar foi responder à seguinte questão: *as práticas pedagógicas fomentadas pelo Pibid viabilizam que seus participantes possam adquirir uma experiência relevante para desenvolver um olhar mais acurado acerca da gestão escolar?*

2. Referencial Teórico

2.1 - A Proposta do PIBID:

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), o Pibid foi instituído em 2007 pela Capes e consiste em um programa de incentivo e valorização do magistério, o que inclui o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2010). Apesar de possuir ações parecidas, o Pibid não substitui o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, conforme assegura Dantas (2013), isso porque o aluno bolsista do programa não tem a função profissional da regência como acontece no estágio, ele não assume a sala de aula e nem a função pedagógica como o profissional docente responsável pelas ações que ocorrem naquele ambiente, somente participa de ações supervisionadas pelo professor coordenador do programa.

Além disso, propõe um trabalho articulado entre a universidade (instituição formadora) e a escola pública, conciliando as necessidades de ambas. Os participantes do projeto buscam entender e analisar as demandas da escola básica com a finalidade de, por meio de ações compartilhadas, superar a educação de modelo reprodutivo. O Programa procura reconstruir a ligação entre a universidade e a escola básica, na

tentativa de superar a separação ainda existente e modificar paradigmas quanto à relação entre universidades e escolas na qual, em muitos casos, a única relação de produção entre elas é a acadêmica, que visa apenas o crescimento da universidade e pouco favorece as escolas. Assim, intenta aplicar o conhecimento produzido na academia, bem como, a construção de um saber coletivo entre os participantes e a produção que permite o crescimento das duas instituições (BRASIL, 2013).

Essa prática tende a favorecer os sujeitos participantes: os acadêmicos da licenciatura adquirirão experiências; os alunos das escolas da rede pública têm contato com os estudantes da universidade; e os professores, tanto da educação básica, como da universidade, repensam suas práticas e incrementam suas ações em investigações de soluções norteadas pelas experiências obtidas. Portanto, o Programa favorece parcerias para a melhoria da práxis e para o aumento da produção de conhecimento dos envolvidos.

Para além da sala de aula, é importante considerar a relevância de uma gestão escolar democrática que permita essa intervenção por meio do diálogo entre os participantes. Trata-se do *lócus* onde, inicialmente, surgem as definições dos problemas apontados em debates para serem analisados posteriormente. Isso permite que os participantes se conheçam e possam discutir os problemas encontrados no espaço escolar, acrescentando conhecimentos diferenciados, de forma crescente e igualitária, sem a diminuição de nenhuma das partes, uma vez que se faz necessária “uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (THIOLLENT, 2009, p. 18), em se tratando da pesquisa em gestão.

Ainda segundo Thiollent (2009), outro desafio é partilhar no grupo os dilemas vividos e as necessidades constitutivas desse processo. Dessa forma, analisa-se as soluções e os meios possíveis que tornam os sujeitos capacitados a solucionarem os problemas vivenciados para que, de forma interativa e autêntica, sejam experimentadas soluções juntamente com diretrizes para que as ações transformadoras possam acontecer.

Conforme assinala Vieira (2005), as necessidades constitutivas são entendidas como brechas ou demandas que, em muitos casos, ainda não são distinguidas pelo próprio sujeito, uma vez que o educador tem que pesquisar a sua prática docente para que possa gerar condições de fazer uma avaliação harmônica com a realidade e, dessa forma, promover as alterações que se fizerem necessárias em suas ações docentes habituais. A partir do momento em que avalia e pensa sobre sua própria prática, cada indivíduo admite vivenciar modificações em seu processo de aprendizagem, organizando conhecimentos imprescindíveis ao exercício da docência (PIMENTA, 2005).

Consequentemente, de acordo com Tardif (2002), é possível compreender que o ensino abrange uma ação educativa de magnitude e ocorre no contexto social, vinculado à práxis docente. Para tanto, a docência necessita estar submetida à intenso processo de reflexão e crítica, uma vez que se almeja um desempenho balizado nos princípios de uma educação emancipatória. Desse modo, para satisfazer as necessidades educacionais que decorrem da sociedade, é indispensável que os educadores se dediquem constantemente à reflexão, ação e reflexão no sentido de melhorar seus processos formativos para atender às demandas epistemológicas e pedagógicas da práxis educacional.

O estudante tem o dever de organizar e administrar o seu próprio tempo e ações de formação continuada, tanto na universidade, quanto no espaço da escola básica. Conforme salienta Tardif (2002), “essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competência, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (p. 58).

De tal modo, participar do Pibid pode representar uma oportunidade ímpar de desenvolvimento acadêmico e de envolvimento dos educadores, fortalecendo o processo de autoformação docente, que é de relevância, uma vez que o educador tem a possibilidade de pesquisar e teorizar a sua prática (Idem, 2002). A práxis docente não se adquire sem relacionar o que se estuda na universidade, nos congressos, eventos, palestras e atividades afins com a experiência na escola. A docência demanda um empenho para além dessas realizações, uma vez que abarca aspectos que lhe conferem significados mais amplos, pois se exigem articulações para explorar as relações estabelecidas pelos sujeitos como uma das perspectivas constitutivas da docência.

Destarte, o educador deve ter uma formação apropriada a fim de que possa aperfeiçoar sua qualidade profissional, permitindo-lhe conhecer novas práticas institucionais em nome do cumprimento da sua missão, no que tange à democratização social e política. “Os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (Idem, p. 58).

O educador, na medida em que assume o caráter de pesquisador e pesquisado, desde o período da licenciatura, torna-se protagonista de uma práxis social dinâmica e reconhece a relevância da reflexão. Assim, pesquisar a própria prática projetada os professores na direção da crítica reflexiva, à descoberta e a criatividade (PIMENTA, 2005).

2.2 - O Pibid na formação acadêmica:

Essa esfera de abrangência sinaliza o aporte do Pibid fomentado pela relação entre Universidade e Escola Básica, constituída pelo consenso entre teoria e prática e pela socialização profissional. Os recortes evidenciados anteriormente se referem à experiência profissional, conhecimento do universo escolar e uma percepção mais aprofundada acerca das dificuldades recorrentes da profissão docente. Conforme Freitas (2002) indica, a conexão do licenciando com o cenário escolar “constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo, próprios de uma determinada cultura ocupacional” (p. 156). A socialização profissional é tipificada pela incorporação do futuro educador a sua esfera de ação, abrangendo assim uma gradativa evolução no que tange à aculturação profissional.

De acordo com Flores (2010), o recém-formado educador chega à escola com aspirações particulares e acaba entrando em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja discrepância ainda é comum em algumas realidades, tanto da Educação Básica quanto na Superior. Neste sentido, a socialização profissional antecipatória, no decurso da graduação, atenua o antagonismo concebido pela socialização profissional na instituição escolar no momento de integração do novo docente, intensificando convicções e hipóteses implícitas.

Desta forma, proporciona uma experiência prática no ambiente profissional. Nas palavras de Formosinho (2009): “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes” (p. 226), decorrente da relação com o contexto e objetivando o aperfeiçoamento da realidade escolar. O aperfeiçoamento evidenciado pelos acadêmicos tem relação com o prisma de desenvolvimento profissional autônomo, no qual os educadores aspiram, no próprio contexto educacional, um caminho mais adequado para o exercício da práxis docente.

Para Garcia (1999), a formação docente integra o desenvolvimento profissional, mas não é o único elemento nesse processo, uma vez que a formação se vale de distintos aspectos de acordo com o significado que se confere ao objeto da formação ou da compreensão que se tem pelo indivíduo. Desta forma, para o autor, o desenvolvimento profissional é como um sistema de aprendizagem de algo por alguém no âmbito em que está inserido.

Portanto, a formação na graduação não consegue sozinha moldar um profissional apto para exercer a função de educador, contudo, ela tem uma característica essencial na incorporação do profissional no campo de trabalho. Com efeito, a nosso ver, a experiência assimilada pelos bolsistas do Pibid pode colaborar positivamente para

atenuar o choque com a realidade do educador no início da carreira docente, tanto na prática de sala de aula quanto na gestão escolar.

2.3 - Formação para a Gestão:

Conforme Novaes (2005) assevera o princípio da gestão democrática, proposto para o campo da educação, cujo alicerce está no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no início de 2001, por meio da Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001) e pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 (BRASIL, 1996), tem despertado, cada vez mais o interesse de pesquisadores, gestores e educadores. Desta forma, existe um leque de ações fomentadoras de incentivos aos sistemas educacionais para a geração e operacionalização de programas de natureza compartilhada com o fornecimento de subsídios técnicos e financeiros.

De acordo com Bacelar (2008), a gestão democrática e participativa na esfera escolar se constitui em um método que prioriza o desenvolvimento integrado dos protagonistas envolvidos no processo pedagógico. O papel da gestão escolar, como promotora da inclusão de movimentos transformadores no desempenho de educadores, alunos, famílias e comunidades, tem sido muito discutido nos últimos tempos, o que promove uma procura por estratégias inovadoras no sentido de tornar a gestão mais democrática e participativa.

Conforme argumenta Santos (1997), na esfera da educação escolar existem necessidades e desafios no que tange à oferta de um ensino público ou privado de qualidade para todos. Atualmente é evidente o reconhecimento da importância da educação de qualidade para o campo do trabalho, para o desenvolvimento técnico-científico e para a economia. A educação tem o intuito de estabelecer um modelo que institua uma pedagogia de qualidade diferenciada como resposta às demandas atuais. Mas, é importante que esse paradigma não seja tratado nos parâmetros da qualidade economicista, já que, embora receba recursos das esferas federal, estadual e municipal e tenha que apresentar resultados de desempenho, a instituição escolar não deve ser tratada como um negócio. O aluno não é um cliente, como alguns segmentos querem classificar, mas sim, parte do universo escolar. É sujeito que, além de aprender, constrói seu conhecimento e direciona seu próprio projeto de vida (BACELAR, 2008).

No que tange a esse assunto, Silva (1995) afirma que: “a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores-valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo zero defeito, ou seja, pela perfeição” (p. 52). Nesse sentido, Antunes (2000) considera a educação de qualidade como aquela em que a instituição escolar, administração, educadores e famílias promovem o domínio integral dos conhecimentos e

do desenvolvimento de capacidades não apenas cognitivas, mas também afetivas, as quais são imprescindíveis para o atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a sua integração com o mundo, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, a qualidade é um conceito intrínseco à educação.

Entretanto, para possibilitar que a educação avance em qualidade é mister o envolvimento de seus profissionais a partir da descentralização do sistema de ensino e da democratização da administração escolar. Nesse universo encontramos na literatura um vasto material que aborda sobre os modelos e efeitos em relação à cultura organizacional implantada nas instituições escolares (SANDER, 2005). Pesquisadores, como Luck et al. (2008), asseveram que o êxito da escola pode ser intensificado por meio da prática de uma gestão participativa, voltada para propósitos bem definidos coletivamente pela comunidade escolar.

2.4 - Gestão escolar democrática e participativa:

Conforme Casassus (1995), os processos de centralização ou descentralização são sistemas de organização ou reordenamento do poder na sociedade e implicam na ampliação desse poder para uns e diminuição para outros, onde são inseridos ou identificados novos protagonistas e daí surgem diferentes atores nesse processo, ou onde se determinam novas áreas de poder na sociedade. O referido autor assegura que a descentralização aperfeiçoa a possibilidade de uma vasta participação e proporciona espaços mais adequados para a reprodução da diversidade e mais eficiência no serviço educativo por meio de um controle social mais amplo.

O pensamento corrente é que a atividade pedagógica de qualidade é o objetivo primordial da escola, mas a gestão educacional precisa ser mediada pelo processo de coordenação das ações administrativas e pedagógicas. Os instrumentos mais relevantes para se conquistar a qualidade almejada são o Plano de Desenvolvimento da Instituição escolar (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em nossa opinião eles são documentos mais representativos quando organizados e legitimados pela decisão de um colegiado. O PDI deve abarcar as inquietações da escola com as áreas administrativas, financeira e pedagógica e o PPP, focaliza a ação primordial da escola que é o processo ensino-aprendizagem (PARO, 2005).

De acordo com Paro (2005), a área de gestão escolar deve focar a consolidação do PDI e do PPP, estabelecido e implementado de forma coletiva. Neste sentido, é preciso pensar em aspectos humanos, financeiros e materiais. A gestão escolar deve ser catalisadora das estratégias que promovam o intercâmbio da escola com seu sistema de ensino e consigo mesma, estabelecendo parcerias com outras instituições. A área pedagógica direciona a constituição e operacionalização do processo ensino e aprendizagem, voltada para o aluno, bem como para a sua integração com a comunidade. O campo relacional é aquele que se responsabiliza pela integração imprescindível ao

adequado desenvolvimento de ações projetadas para atender os objetivos propostos e a própria missão social da escola.

A instituição escolar - para atender aos anseios da sociedade - deve se basear nas três colunas básicas que compõem o cenário da escola transparente, democrática e participativa, ou seja, a gestão, a área pedagógica e a relacional. Esses pilares devem estar acessíveis à avaliação interna e externa da própria instituição, bem como da sociedade, funcionando como termômetro norteador, indicando a melhor estratégia a ser desenvolvida com a participação e o envolvimento da equipe escolar (BACELAR, 2008). Para Luck et al. (2008), uma das estratégias para constituir a prática escolar participativa é a comunicação entre a equipe escolar, os alunos e suas famílias. A partir de uma visão comum, os envolvidos nesse processo participarão da definição dos objetivos, metas e os caminhos teóricos e práticos a serem seguidos.

Atualmente, tanto os educadores quanto a instituição escolar tem que objetivar o conceito de uma escola democrática a serviço do desenvolvimento da cidadania crítica e participativa e o fomento da transformação das relações sociais, uma vez que os educadores devem assumir a responsabilidade com os alunos no fomento de um ensino de qualidade, priorizando aspectos cognitivos e a aquisição dos conhecimentos universais; e a instituição escolar, por sua vez, deve compreender-se como uma extensão da sociedade, onde os valores sociais e culturais são desenvolvidos e dinamizados (LUCK et al., 2008).

Para Libâneo (2002), a forma fundamental de se assegurar a gestão democrática ocorre por meio de processos participativos, possibilitadores do envolvimento dos integrantes da instituição escolar nas tomadas de decisão e no adequado funcionamento organizacional. Dentre as modalidades mais conhecidas de gestão participativa estão os conselhos de classe e os conselhos escolares, comissões ou colegiados, que surgiram no início da década de 1980. O princípio da gestão participativa democratiza a instituição sem dirimir ações imprescindíveis para assegurar a qualidade de ensino. A administração participativa é um meio de alcançar melhor e de forma mais democrática os objetivos da instituição escolar (LIBÂNEO, 2002).

Conforme defende Gadotti (1997), a participação da comunidade permitiria que se possa avaliar serviços ofertados, gerando a possibilidade de intervenção organizada na vida da escola. A participação influencia diretamente na democratização da administração escolar e na melhoria da qualidade do ensino. A esse respeito complementa o referido autor: “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida” (p. 113).

De acordo com Apple (1997), a gestão é uma das funções basilares do processo organizacional na esfera educacional e uma necessidade social e pedagógica. A definição do termo ‘direção’, no contexto escolar, difere de outros métodos direcionais, principalmente os empresariais. Essa expressão suplanta o movimento popular para a realização eficiente das ações gerenciais de uma instituição escolar, uma vez que sugere

intencionalidade, definição de uma orientação educativa, tomada de atitude entre objetivos escolares, políticos e sociais em uma sociedade concreta.

A escola, ao desempenhar sua função social de mediadora, influi expressivamente na formação da personalidade humana, o que torna os objetivos políticos e pedagógicos imperativos. Ela se projeta nos objetivos que, por sua vez, norteiam a atividade humana, orientando a direção da ação. Nas instituições de ensino, a função social projeta na equipe escolar a procura consciente e planejada pela integração e unidade de objetivos, ações e harmonia no que tange às normas e costumes comuns (APPLE, 1997). Desta forma, tomando o princípio da função social como base, é importante que se destaque o papel significativo da direção na gestão da organização do trabalho escolar. O envolvimento, a discussão coletiva e a autonomia são ações imprescindíveis da gestão democrática, ainda que o exercício da democracia não exprima ausência de responsabilidade, porque as decisões são tomadas participativamente. Para isso, as escolas devem ser bem geridas e coordenadas (LUCK et al., 2008).

Para que a instituição escolar, por meio da gestão participativa e democrática, proporcione a seus envolvidos uma concepção de qualidade, deve considerar os princípios fundamentais como a plena democratização das informações, o projeto de atividades, a formação continuada para o aprimoramento pessoal e profissional dos colaboradores da comunidade escolar, a autonomia da escola e da comunidade educativa, a relação organizacional entre a direção e o envolvimento da equipe escolar, o uso de informações concretas e a análise de cada problema em seus diversos aspectos, relações humanas criativas e balizadas, com objetivos comuns e avaliação participada (LUCK et al. , 2008).

De tal modo, é fundamental a participação dos profissionais da instituição escolar, pais e alunos na elaboração coletiva de um projeto democrático focado na qualidade do ensino-aprendizagem, é imperativo que a escola reelabore seu PPP e considere o envolvimento de todos na construção de uma instituição que prime pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Também é fundamental que se redefina a inclusão dos educadores nos cursos de formação continuada, considerando a qualidade dessa formação e se, de fato, cooperará para fomentar a participação direta dos educadores na instituição escolar (PARO, 2005).

Conforme assinala Bacelar (2008), a gestão democrática e participativa na esfera escolar se constitui em um método que deve priorizar o desenvolvimento integrado dos protagonistas envolvidos no processo pedagógico. O papel da gestão escolar, como ferramenta promotora da inclusão de movimentos transformadores no desempenho de educadores, alunos, famílias e comunidades, tem sido discutido nos últimos anos, o que promove uma procura por estratégias inovadoras no sentido de tornar a gestão mais democrática e participativa.

3. Metodologia

Este trabalho tem um enfoque qualitativo com a intenção de compreender os significados das ações vividas por estudantes e profissionais no Pibid. Dessa forma, busca

entender motivações, valores e ações. Quanto à finalidade, pode ser considerada descritiva, pois, de acordo com Gil (1999), o estudo descritivo se caracteriza por ter como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis.

Deste modo, o objeto do presente estudo direciona a opção teórica e metodológica para as abordagens qualitativas que, conforme Minayo (2002) são compreendidas como aquelas que incorporam a questão do significado e da intenção como parte integrante dos atos às relações e às bases sociais, as quais se tornam, tanto no seu surgimento quanto na sua transformação, relevantes construções humanas.

Os dados qualitativos, portanto, estão fundamentados em descrições pormenorizadas de situações com o fim de compreender o processo em seus próprios termos, forçando o pesquisador a ser flexível e criativo no instante de coletar e analisar tais dados. Conforme defende Goldenberg (1999), as abordagens qualitativas não se preocupam em estabelecer leis para generalizações. Os dados desse tipo de pesquisa objetivam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto de relevância do aspecto subjetivo no qual a metodologia qualitativa enfatiza as singularidades de um fenômeno no que tange ao seu significado para o grupo pesquisado. Portanto, os dados qualitativos são fundamentados em descrições detalhadas de situações, objetivando compreender a problemática da investigação.

A investigação também possui uma abordagem bibliográfica que, conforme Marconi e Lakatos (2002) é um levantamento, seleção e documentação de conteúdo publicado sobre o tema pesquisado, com a finalidade de permitir que o pesquisador tenha contato direto com o assunto escrito sobre o tema. De acordo com os referidos autores a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas conhecidos como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (Idem, p. 102). Trujillo (1974) afirma que a pesquisa bibliográfica tem como principal objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de informações. Desta forma, a investigação não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre o Pibid, mas propicia o exame de um assunto sob um novo enfoque na gestão.

Também se trata de uma pesquisa de campo. Conforme José Filho (2006) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (p. 64). Assim, a busca por conhecer as ações dos sujeitos, integrantes do Pibid e da escola investigada constitui parte da aproximação com a realidade, considerando-se sua complexidade e dinamicidade dialética.

Contudo, não é possível realizar uma pesquisa sem um adequado apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos capazes de proporcionar a aproximação ao objeto de estudo. Nesse sentido, Gonsalves (2001) aponta que a pesquisa de campo “exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (p. 67)”.

O cenário que envolveu o estudo é uma escola pública estadual, a saber, o Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura, localizado na Avenida Franz Gedeon, em Jequié/BA. A instituição oferece à comunidade o ensino médio nas três séries e a implementação do Ensino Profissional em Saúde Bucal, Técnico em Enfermagem e Análises Clínicas, integrado ao nível médio, que tem como finalidade a formação de técnicos para atuar na área de saúde.

Os dados apresentados nesse estudo tomaram por base a perspectiva da observação participante de uma das autoras enquanto bolsista do Pibid e entrevistas realizadas com uma professora e com a gestora da referida escola; também coletamos dados por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, além de rodas de conversa promovidas pelos integrantes do Pibid junto à comunidade escolar. Foi feita uma análise de conteúdo, que se trata de uma metodologia de pesquisa empregada para descrever e interpretar o conteúdo do conjunto de textos e documentos que, por meio da condução sistemática das descrições, qualitativas ou quantitativas, proporciona reinterpretar as mensagens e obter uma compreensão de seus significados em um nível mais aprofundado (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989).

4. Análise e Discussão

4.1 - Vivências e relatos de experiência no Colégio Polivalente Edivaldo Boa Ventura:

Este tópico relata a observação e análise das ações do subprojeto de Pedagogia: “Gestão Pedagógica - Ensino Médio”, em uma roda de conversa sobre o Conselho de Classe promovida pela gestora do Colégio Polivalente Edivaldo Boa Ventura, localizado na cidade de Jequié/BA, bem como compreender os desafios do trabalho da gestão escolar, na assunção do papel do articulador pedagógico, em face da ausência do coordenador pedagógico – diretriz adotada nos últimos anos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – nesta instituição.

O Conselho de Classe da escola se propõe a mostrar o trabalho coletivo na escola e fortalecer a relação entre a escola e as famílias. O referido Conselho possui normas no sentido de que os profissionais cumpram seus respectivos papéis para viabilizar uma gestão democrática e participativa e possa alcançar os objetivos propostos, embasando

suas condutas na perspectiva de Libâneo (2002) que aponta a necessidade de “uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos” (p. 81).

Para Cruz (1995), a definição sobre o conselho de classe assemelha-se ao conceito de avaliação. É o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica e educativa feita pelos professores e alunos em momentos distintos, às vezes, à luz do marco operativo da escola. O conceito apresentado pelo autor pode ser assim traduzido em dois momentos importantes. O primeiro é que o conselho é momento de avaliar diagnosticamente o trabalho coletivo a partir de um referencial e em determinado tempo. O segundo é que este colegiado deve subsidiar as ações e descrever os objetivos que se pretende alcançar. Portanto, trata-se de uma reflexão conjunta da ação pedagógica desenvolvida pela escola.

O Conselho de Classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar. Libâneo (2002) define Conselho de Classe como “um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, pelos pais” (p. 303). Ademais, salienta a necessidade da construção de um processo democrático a partir de ações nas escolas como as reuniões pedagógicas, atualmente pensadas e coordenadas pelos gestores. Neste sentido, a rede de Educação na Bahia, de modo contraditório criou uma política de gestão que sobrecarrega o gestor escolar, a partir do momento em que reduziu/extinguiu nas unidades escolares a figura do coordenador pedagógico, depois de uma nova configuração na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) no que tange ao aspecto administrativo e financeiro, na qual alterou as funções e demandas da escola. Com a falta de um profissional que esteja trabalhando a dimensão pedagógica e a articulação do trabalho coletivo, o seu compartilhamento fica limitado, bem como no apoio por parte da gestão escolar em relação aos aspectos pedagógicos.

Durante a reunião, após os aspectos administrativos e financeiros apresentou-se para o eixo do Conselho Classe a análise do aproveitamento dos alunos. Nesse momento, os presentes ouviram as inferências de professores que citaram os alunos por nomes e séries, qualificando-os como desinteressados, julgando-os pelas atitudes vividas no dia a dia. De acordo com a narrativa docente, os alunos mencionados não queriam de modo algum estudar e não permaneciam nas aulas, saindo frequentemente da sala sem justificativa.

À medida que os depoimentos sobre os estudantes iam sendo concluídos, sem proposição de qualquer intervenção, os presentes iam retirando-se da reunião, evidenciando a distorção do seu sentido. Desse modo, a ocasião configurou-se muito mais como cumprimento de um dispositivo burocrático do que como uma avaliação que

possibilita o replanejamento da ação pedagógica, tendo em vista criar outras estratégias no sentido de superar a problemática apresentada.

Dessa forma, esses procedimentos nos direcionaram a analisar que a escola possui múltiplas dimensões no âmbito político e pedagógico em torno do tempo presente, influenciada por ações ainda pautadas em uma prática autoritária e pouco democrática, também por omissão dos presentes da comunidade escolar que não fizeram uso do seu poder participativo e democrático. Ou seja, optaram pelo silenciamento diante do diagnóstico apresentado e, de forma passiva, sem procurar as causas pelo desinteresse dos estudantes, se retiraram da reunião, sem fazer valer suas participações nesse lócus de exercício da participação e colaboração.

Percebemos a ausência de um sentimento de apropriação do papel de cada sujeito dentro desse ambiente. Há que se reavaliar a função social da escola juntamente com a comunidade escolar: gestores, professores, alunos e pais, no intuito de elaborar uma proposta que reestruture os processos formativos, de modo a incluir as bases da proposta curricular no seu âmbito cultural, identitário e político para dar sentido e coerência ao processo avaliativo.

O Conselho de Classe não cumpre suas obrigações no sentido de colaborar para que existam momentos de reflexão mais profunda e, ao mesmo tempo, que o órgão colegiado de discussões e articulações possa promover mudanças pedagógicas em busca de alternativas para propor saídas que incidam sobre melhorias e mudanças positivas no processo formativo e de aproveitamento dos alunos. Ficou evidente que esse processo tem sido vivenciado pelos sujeitos integrantes da comunidade escolar de modo distorcido.

Essa experiência foi de relevância para os alunos em formação e atuantes como bolsistas do Pibid, haja vista a possibilidade de viverem a experiência dentro do cotidiano escolar no que se refere à dinâmica de funcionamento da escola, seus processos pedagógicos em interface com a gestão pedagógica. Certamente, a inserção desses estudantes no ambiente escolar colabora, sobremaneira, para que adquiram experiência na gestão do conhecimento, considerando que o currículo da licenciatura em Pedagogia na Uesb não oferece estágio na área da gestão.

Além disso, planejar e intervir pedagogicamente no espaço escolar oportuniza constituir um espaço da prática docente na escola, identificar os desafios e perspectivas possíveis de soluções. Ademais, observar *in loco* a ação dos professores do quadro escolar relativo às suas condutas no Conselho de Classe expõe a necessidade de aprofundarmos a investigação acerca das relações de poder e das representações simbólicas destes, sobre o sentido da sua ação docente e função social da escola pública.

A professora e a gestora entrevistadas compreendem esse momento como fundamental para conhecer melhor seus alunos no que se refere às suas condições de escolarização e às suas condutas. Traçam um perfil dos alunos e da turma no que se refere aos desafios e potenciais relativos à aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a gestora essa socialização coletiva permitiu a possibilidade de repensar as estratégias pedagógicas e replanejar o trabalho em sala de aula e a relação entre os entes envolvidos, principalmente, pela garantia da participação dos representantes de alunos através da análise pedagógica e relacional dos seus professores com a turma. Concordando com essa perspectiva da gestora, a professora afirmou que: “pude rever meu planejamento e refletir sobre algumas atividades didáticas realizadas nas aulas que não despertaram interesse dos estudantes. Hoje tento buscar atividades que possam fazer com os que os alunos participem e interajam mais nas aulas”

Nesse sentido, Cruz (2005) contribui para pensarmos alternativas que possam aprimorar essa ação pedagógica. Consequentemente supõe-se que para o resgate do real papel dos conselhos de classe deve-se pensar outra estrutura para seu funcionamento, levando em consideração que, para o autor (1994; 2005), se trata da autoavaliação crítica e reflexiva em relação à práxis pedagógica dos professores no bimestre ou conforme seja decidido em cada escola, além da participação dos envolvidos na discussão sobre o perfil da turma; no levantamento de estratégias coletivas para a realização de intervenções pedagógicas e, por último; a discussão sobre os casos críticos da turma. Ratificam-se esses aspectos, contudo acrescenta-se ainda, a necessidade de participação dos representantes de classe e dos demais representantes da comunidade escolar.

É importante haver avaliação frequente dos setores envolvidos, porque esse processo permite aos professores refletirem sobre a consecução da prática pedagógica e os seus desafios de forma a questionar: em que as ações podem avançar; quais às dificuldades encontradas e de que forma serão enfrentadas; se as inovações metodológicas, ou avaliativas dão conta de atender as necessidades da turma, bem como identificar aspectos que precisam ser retomados para que a aprendizagem se desenvolva.

Os resultados desse processo avaliativo devem ser pensados e discutidos coletivamente, para que todos juntos possam pensar possíveis alternativas para resolução dos desafios apresentados. Dessa forma, os professores podem desempenhar de maneira democrática e construtiva seu trabalho e contribuir para a consecução do sucesso tanto dos discentes, quanto da comunidade escolar. Os conselhos têm a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, a luz do PPP e, como órgãos colegiados, formular propostas com base educativa que garantam uma relação cordial entre professores, alunos e pais.

A observação e participação na realização do Conselho de Classe aliadas às discussões teóricas relacionadas à gestão participativa na escola evidenciam a lacuna deixada pela ausência do coordenador pedagógico no Colégio Polivalente. Por mais que a gestão se esforce para articular as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, diante das suas inúmeras atribuições, fica evidente a imprescindibilidade do coordenador pedagógico, sobre a necessidade da “assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2002, p. 180)”.

O Conselho de Classe não deveria ser um espaço de desabafo e de julgamento dos estudantes, como constatado nessa investigação. Pelo contrário, é, sobretudo, um espaço de construção e reflexão, cuja “participação implica não desenterrar conflitos e desestabilizar poderes individuais estabelecidos. Implica, sim, em criar uma cultura de troca, reciprocidade e o compartilhamento de responsabilidade” (LUCK, 2012, p. 83). Se o acionamento conselho de classe assume a sua finalidade pedagógica, os envolvidos direta e indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem são beneficiados com as decisões tomadas.

Para tanto, é impreterível assegurar a participação efetiva de todos, tendo em vista repensar a própria atuação, de modo a questionar por que, para que e para quem se ensina. É fundamental assegurar processos formativos desses estudantes e professores, acompanhamento pedagógico das suas ações didáticas e a avaliação em serviço desses profissionais, no intuito de reorientar sua ação pedagógica. Por outro lado, questões macro, como repensar o modelo dos cursos de formação de professores, a política de valorização do magistério e a avaliação dos profissionais da educação são desafios urgentes, impostos, em razão da crise da educação, sobretudo pública e das políticas de educação no Brasil que se mostram também, marcadas por contextos sociais, políticos e culturais distintos.

A descrição dessa experiência aborda as perspectivas avaliativas presentes no Conselho de Classe do referido colégio, como elemento do processo de avaliação pedagógica e aponta as necessidades de uma reconstrução do atual modelo de conselho de classe nesta instituição. Essa orientação deve ter como escopo, a construção de alternativas fundamentadas na experiência local e coletiva dos sujeitos envolvidos neste processo, com o intuito de corroborar e transformar a cultura da escola, pois ela é um elemento importante da definição do sucesso e fracasso escolar.

Cabe à escola, colegiadamente, mas em especial, cabe aos professores, avaliar, observar e analisar com rigor suas práticas que, muitas vezes, são autoritárias, burocráticas e descontextualizadas da produção cultural humana, tendo em vista a proposição de ações que ultrapassem a tradição da educação dos últimos anos.

4.2 - A desmotivação como fator da baixa frequência dos alunos:

A partir das observações desenvolvidas na escola e da análise realizada nos diários de classe constatamos que existe na escola uma baixa frequência dos alunos. Nesse sentido, esse subtópico tem por objetivo identificar quais os fatores que levam os adolescentes a não frequentarem todos os dias o ambiente escolar. Assim, para desenvolver a ação, os bolsistas Pibid analisaram o diário de classe dos alunos dos turnos matutino e vespertino para fazer o levantamento das frequências e a escolha dos alunos que estavam acima de 30 faltas.

Para analisar a situação foram convidados para uma roda de conversa, realizada nos turnos matutino e vespertino, os alunos da escola, os bolsistas do Pibid, a supervisão e direção do colégio Polivalente. Percebeu-se na roda de conversas, com as falas dos educandos, que a baixa frequência se deve à falta de motivação. Eles expuseram que o principal fator que os desmotiva, além de conflitos familiares acrescido de problemas de saúde, é a atuação dos professores nas aulas, porque não são motivadores, principalmente aqueles que estão em sala de aula há muitos anos e possuem uma didática julgada não adequada pelos alunos.

É fundamental que o professor seja motivador, desperte nos alunos a motivação necessária para estudar e que o gestor desenvolva atividades para incentivar os educandos, como por exemplo, o acolhimento, pois o papel do gestor escolar não é apenas administrativo, mas, pedagógico, como expõe Libâneo (2012), sobre a necessidade de que o gestor tenha conhecimentos administrativos e pedagógicos, sobretudo, porque ele é o principal responsável pelo funcionamento da instituição.

Contudo, ao dispensar mais atenção aos alunos e tentar trazê-los e incluí-los no ambiente escolar, evidenciamos a gestão participativa como elucida Luck (2011, p. 38), aquela que oportuniza aos sujeitos participarem do processo com sugestões, opiniões discussão de ideias. Assim, ao conhecer o seu alunado, a gestão promove a aprendizagem significativa, a qual é importante para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A liderança na gestão escolar é abordada por Luck (2011), como uma das características inerentes a esta função, pois por intermédio desta o gestor escolar orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), visando à melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a gestão escolar é um processo efetivamente compartilhado, no qual a competência e responsabilidade são o foco da liderança, para que seja possível constituir e fortalecer a qualidade dos processos educacionais. E nessa perspectiva, Libâneo (2002) enfatiza a responsabilidade do gestor sobretudo, porque atualmente são disseminadas práticas de gestão que tendem a valorizar as atitudes flexíveis e compromisso com a demanda por mudanças na educação.

Com isso, percebe-se que o papel de líder é essencial, pois cabe a ele favorecer e promover as relações e a dialogicidade dentro da escola, e é nesse profissional que estão as expectativas e anseios dos sujeitos. Por isso, ele deve ser sábio e consciente de seu trabalho, para que em nenhum momento utilize a sua liderança de forma autoritária e

injusta, muito pelo contrário, deve ser capaz de reconhecer que para desenvolver o papel de líder no âmbito escolar é necessário exercer uma gestão democrática participativa, na qual ocorra o compartilhamento de decisões e informações, preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo benefício e a transparência financeira.

Diante de tanta adversidade acredita-se que a liderança não é somente mais uma função exclusiva do gestor, é também uma função dos sujeitos que compõem esses espaços de atuação e de discussão. Apesar do papel de líder ser uma tarefa árdua, também influencia no exercício da docência e no processo de ensino e aprendizagem, pois influencia, mobiliza, incentiva, articula e inspira a criação e o desenvolvimento dos sujeitos, orientando-os para a melhoria contínua nos processos cotidianos de estudos e lutas em um ambiente de harmonia e participação.

5. Considerações Finais

Na pesquisa desenvolvida buscamos compreender as práticas do Pibid por meio de pesquisa qualitativa e ações de observação participante na gestão no Colégio Polivalente Edivaldo Boaventura em Jequié - BA, no sentido de compreender a gestão participativa e democrática na escola pública.

Nas reuniões do Conselho Escolar, objeto de atenção durante a nossa investigação, houve equívocos e atitudes inadequadas tanto dos profissionais da educação, quanto dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. Os profissionais conduziram os processos de forma inadequada, principalmente no que tange à exposição dos nomes e comportamentos dos estudantes em público; já os pais e responsáveis se esquivaram no momento de esclarecimento de dúvidas, discussões das problemáticas enfrentadas e possibilidades de colaborarem com os profissionais na busca de solução frente às demandas apresentadas. A reunião com a intenção de resolução dos problemas e conflitos foi interrompida, ficando ainda mais fragilizada a parceria entre as instituições família e escola.

Foi possível apreender que o papel da gestão escolar democrática e participativa é fundamental e deve ser partilhada pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, embora essa realidade esteja envolta por muitos desafios e dificuldades, dentre eles a ausência do coordenador pedagógico na escola foi percebida, revelando a falta de compromisso governamental em promover a gestão participativa.

Esta investigação também desvelou que o gestor escolar tem uma função que abarca muitas responsabilidades, uma vez que lhe cabe organizar, motivar e liderar os demais colaboradores na instituição, além de promover a inclusão participativa dos alunos, pais e comunidades. Essa é uma missão que demanda um pleno conhecimento do processo que envolve o sistema escolar.

Desta forma, este estudo apresenta elementos elucidativos sobre a gestão escolar democrática e participativa no sentido de aprofundar a reflexão sobre a construção de uma escola fomentadora de emancipação social com fins de pensar possibilidades de práticas de intervenção nos espaços escolares, a partir de vivências e experiências proporcionadas pelo Pibid. Chegamos à conclusão de que as práticas pedagógicas

fomentadas pelo Programa viabilizam a seus participantes adquirir experiências relevantes para desenvolver ações e reflexões com um olhar investigativo e mais acurado acerca da gestão escolar para no presente ou no futuro intervirem de maneira adequada nesse espaço.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho pedagógico**. São Paulo/SP: Biotempo, 2000.

APPLE, M. **Escolas democráticas**. São Paulo/SP: Cortez, 1997.

BACELAR, L. P. **O papel do Conselho Escolar para a democratização da gestão**. Fortaleza/CE: UEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação: CAPES: **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Edital n. 001/2011/CAPES. Brasília/DF, 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2013.
Disponível em <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 06 junho 2016.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAPES. PIBID – **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016.
Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 16 jun. 2016.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

CRUZ, C. H. C. Conselho de classe e participação. **Revista da Educação AEC**, a. 24, n. 94, p. 111 – 136, 1995.

_____. **Conselho de Classe**: Espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo/SP: Ed. Loyola, 2005.

DANTAS, A. S. **As contribuições da formação inicial para a profissionalização dos professores**: abordagens teóricas. (Monografia). Mossoró-RN, 2013.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 33, n. 3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.

FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREITAS, M. N. de C. **Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo/SP: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 4. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas/SP: Alínea, 2001.

JOSÉ FILHO, M. **Pesquisa: Contornos no processo educativo**. In: _____.; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafio da pesquisa**. Franca/SP: Unesp, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia/GO: Alternativa, 2002.

LUCK, H.; SIQUEIRA, K.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: a gestão escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1990.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa**. São Paulo/SP: Editora Hucitec, 2002.

NOVAES, I. L. Aspectos conjunturais que repercutiram no processo de descentralização da gestão educacional no Brasil: 1980-2000. **Formadores: Vivências e Estudos: Revista da Faculdade Adventista da Bahia**, Cachoeira: v. 1, n. 2, p. 197-206, 2005.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

- PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. 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, 2005.
- SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília/DF: Líber, 2005.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo/SP: Hucitec, 1997.
- SILVA, R. C. **Educação e qualidade**. Piracicaba/SP: Unimep, 1995.
- SOUZA, Â. R. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, 2009, p. 123-140.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo/SP: Cortez, 2009.
- TRUJILLO F., A. **Metodologia da Ciência**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Kennedy, 1974.
- UESB. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pibid/>>. Acesso em: 22 agosto 2019.
- VIEIRA, F. Transformar a pedagogia na universidade? **Currículo sem Fronteiras**, 10-27, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 22 abril 2016.